ÄFRA51

Mémoire (15 hp)

Profil didactique

Le niveau d'anxiété langagière dans deux salles de classe de FLE en Suède

Une étude sur les attitudes des apprenants de FLE au lycée envers l'expression orale

Therese Hertzberg

Automne 2017

Directrice : Malin Ågren

Table des matières

1. Introduction ... 3

2. But de l'étude ... 4

2.1 Questions de recherche ... 4

3. Partie théorique ... 4

3.1 Définition et identification de l'*anxiété langagière* ... 4

3.2 Quels facteurs ont une influence sur l'anxiété langagière ? ... 6

3.3 Comment reconnaitre et réduire l'anxiété langagière ? ... 7

3.4 Le niveau d'anxiété en langue étrangère ... 9

4. Méthode ... 10

4.1 Les participants ... 10

4.2 Les cours SI ... 11

4.3 Le questionnaire ... 11

4.4 Traitement des données ... 13

5. Résultats et analyse ... 14

5.1 Première partie du questionnaire : Le niveau d'anxiété des participants ... 14

5.1.1 Situations générales ... 17

5.1.2 Situations de la salle de classe ... 19

5.1.3. Cours SI ... 21

5.2 Deuxième partie du questionnaire : Situations spécifiques et sources d'anxiété ... 22

5.3 Troisième partie du questionnaire : Les questions ouvertes ... 24

6. Discussion ... 26

6.1 Quel est le niveau d'anxiété langagière des participants de cette étude ? ... 26

6.2 Est-ce que l'anxiété langagière est plutôt liée à la situation ou à la personnalité des apprenants ? ... 27

6.3 Est-ce que les cours SI ont eu une influence sur les attitudes des participants envers l'expression orale ? ... 28

7. Conclusion ... 28

Références bibliographiques ... 30

Appendix 1.1 ... 32

1. Introduction

Imaginons que nous avons 17 ans, que nous habitons en Suède et que nous apprenons le français comme langue étrangère (FLE) au lycée. Pendant un voyage en France avec notre famille nous voudrions utiliser cette nouvelle langue pour communiquer avec les francophones. Mais, au moment où nous ouvrons la bouche, rien ne sort. Cela ne marche pas, nous ne trouvons pas les mots justes, nous n'arrivons pas à dire une phrase. Déçus, nous changeons pour l'anglais, que nous maîtrisons mieux. L'échec de communication en français est un fait.

Notre identité est fortement liée à la langue que nous utilisons pour nous exprimer. Ce lien pourrait alors expliquer pourquoi le trac s'installe souvent chez les apprenants d'une langue étrangère. Le fait d'être obligé de s'exprimer dans une langue inconnue ou moyennement bien maîtrisée, est parfois une menace contre l'image de soi et l'image du monde de l'individu (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) parce que les langues ont de différentes manières à décrire le monde. Defays (2003 : 103) explique justement le sentiment de ridicule, la « peur de perdre la face » qui est généralement le cas des adolescents, déjà en crise d'identité, lorsqu'ils essayent de s'exprimer en langue étrangère. Ces personnes-mêmes sont plus ou moins obligées de prendre des cours de langues étrangères en Suède dans le contexte scolaire. C'est dans les têtes de ces jeunes que ce mémoire essayera de se situer.

L'expression orale d'une langue étrangère provoque souvent ce qu'appellent Horwitz, Horwitz et Cope (1986) *foreign language anxiety.* Le terme *l'anxiété langagière* sera cependant employé à travers ce mémoire. L'anxiété langagière est selon eux l'angoisse liée à l'identité de l'individu, ses croyances, ses sentiments, sa perception de soi, mais aussi l'unique situation du processus de l'acquisition des langues dans la salle de classe. Tout cela rend bien compréhensible la complexité de l'apprentissage d'une nouvelle langue et surtout de la situation communicative, à laquelle Skolverket (2011b) en Suède met l'accent dans le *curriculum des langues modernes.*[1] Il y explique entre autres que « l'enseignement de la matière langues modernes, doit viser le développement de connaissances de la langue cible et de l'environnement chez les élèves et également le développement de confiance à sa capacité d'utiliser la langue dans des situations différentes, avec des buts divers. »[2] (Skolverket, 2011b). Ces buts d'authenticité sont souvent difficiles à implémenter dans la salle de classe

[1] Traduction de "kursplaner", qui sera utilisée dans ce mémoire.
[2] Traduction de "Undervisningen i ämnet moderna språk ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i målspråket och omvärldskunskaper samt tilltro till sin förmåga att använda språket i olika situationer och för skilda syften." (Skolverket, 2011b).

où peu d'input et peu de contextes naturels pour la communication caractérisent l'environnement d'apprentissage. Ces traits peuvent contribuer à augmenter le trac des apprenants, parce que l'attente de l'interaction de la part du curriculum et du professeur sur les élèves est réelle, mais les possibilités de pratiquer cette interaction sont fabriquées et même rares.

Ce mémoire mettra l'accent sur l'anxiété langagière dans le contexte du FLE en Suède et vise à étudier les attitudes envers l'expression orales des élèves qui apprennent le FLE au lycée. Les adolescents participent aussi à ce qui s'appelle des cours SI. Ce sont des heures supplémentaires de français, menées dans ce cas par l'auteure de cette étude. L'apprentissage d'interaction et l'absence d'évaluation des étudiants sont deux traits centraux des cours SI. L'un des buts de ce mémoire est d'essayer de savoir si ce contexte informel peux changer les attitudes et les sentiments des élèves concernant l'expression orale ou s'ils ressentent les mêmes sentiments dans toutes les situations. Autrement dit, les élèves sentent-ils le même niveau d'anxiété dans d'autres situations ou dans d'autres matières ou est-ce que le sentiment d'anxiété langagière est étroitement lié au contexte de FLE ?

2. But de l'étude

Cette étude vise à examiner les attitudes envers l'expression orale des adolescents qui étudient le FLE et à déterminer le niveau d'anxiété langagière que ressentent ces jeunes pendant leurs cours de langue. Le but est également de comprendre comment les attitudes et l'angoisse sont possiblement connectées.

2.1 Questions de recherche

1. Quel est le niveau d'anxiété langagière des participants de cette étude pendant les cours de FLE ?
2. Est-ce que l'anxiété est plutôt liée à la situation ou à la personnalité des apprenants ?
3. Est-ce que les cours SI, qui représentent une situation plutôt informelle, peuvent avoir une influence sur les attitudes envers l'expression orale des participants ?

3. Partie théorique

3.1 Définition et identification de l'*anxiété langagière*

Horwitz, Horwitz et Cope (1986) sont les premiers à définir ce qu'ils appellent « foreign language anxiety ». Le terme *anxiété langagière* sera utilisé dans ce mémoire pour référer à

ce concept. Ce terme a aussi été utilisé dans d'autres études, écrites en français, du même phénomène (Wilkinson, 2011 ; Çapan Tekin, Aslim Yetiş, 2016 ; Łuszczyńska, 2016).

L'anxiété dans un contexte général est définie par Le Petit Robert (2017) comme un « [é]tat de trouble psychique causé par le sentiment de l'imminence d'un évènement fâcheux ou dangereux, s'accompagnant souvent de phénomènes physiques. ». C'est un état qui peut être provoqué dans plusieurs situations différentes et selon Wilkinson (2011), on fait souvent la distinction entre trois types d'anxiété : l'anxiété de trait, l'anxiété d'état et l'anxiété face à une situation spécifique. Le premier marque un trait général de la personnalité d'une personne et le deuxième signifie l'anxiété qui émèrge dans des situations qui sont perçues comme dangereuses. Horwitz, Horwitz et Cope (1986) se contentent de se référer aux « psychologues » qui « utilisent le terme réaction spécifique d'anxiété pour différentier des personnes qui sont anxieuses en général de celles qui ne sont qu'anxieuses dans des situations spécifiques » (1986 : 125, traduction par l'auteure). Quand l'anxiété apparaît dans la situation d'apprentissage d'une langue, elle se trouve sous la catégorie de réaction spécifique d'anxiété, selon Horwitz, Horwitz et Cope (1986). C'est-à-dire que l'anxiété langagière est l'angoisse liée à l'identité de l'individu, ses croyances, ses sentiments, sa perception de soi, mais aussi l'unique situation du processus de l'acquisition des langues dans la salle de classe (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).

Pour pouvoir identifier et mesurer le niveau d'anxiété langagière chez des étudiants, Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont construit un questionnaire qui s'appelle « Foreign Language Classroom Anxiety Scale » (FLCAS), consistant en 33 items. La création de ce questionnaire a été faite à l'aide des discussions de 30 étudiants des classes de langues étrangères au niveau débutant à l'Université de Texas en 1983. Ces 30 étudiants étaient invités de participer au groupe de support pour l'apprentissage des langues étrangères, où ils pouvaient discuter leurs craintes et leurs difficultés d'apprendre de nouvelles langues, mais aussi recevoir des conseils sur comment contrôler l'angoisse. Ensuite, les chercheurs ont créé le FLCAS après les expériences des participants du groupe de support. Cet outil pour identifier l'anxiété langagière a été largement utilisé dans d'autres études sur ce même phénomène (Wilkinson, 2011 ; Alrabai, 2015 ; Çapan Tekin & Aslım Yetiş, 2016 ; Landström, 2016). C'est la raison pour laquelle il a aussi servi comme base en créant le questionnaire de l'étude de ce mémoire.

3.2 Quels facteurs ont une influence sur l'anxiété langagière ?

Pour pouvoir créer le FLCAS, mentionné ci-dessus, les chercheurs étaient d'abord obligés d'identifier les sources de l'anxiété langagière. Horwitz, Horwitz et Cope (1986) parlent de trois types d'anxiété qui décident le niveau d'anxiété langagière : 1) l'appréhension de communication ; 2) l'angoisse d'examens ; et 3) la peur d'évaluation négative. Selon eux, le premier couvre l'anxiété de parler dans des groupes, le trac, qui est la crainte sentie quand il faut parler devant un public, mais aussi l'angoisse qu'on peut sentir en apprenant ou en écoutant ce que dit quelqu'un d'autre, c'est-à-dire la peur de ne pas comprendre le message. L'angoisse d'examens dérive, selon eux, de la peur de l'échec. Le dernier type d'anxiété peut se montrer dans n'importe quelle situation sociale où on se sent évalué par quelqu'un. MacIntyre et Gardner (1991) ont fait une étude qui en gros supporte les conclusions de Horwitz, Horwitz et Cope (1986) sur l'anxiété langagière comme une anxiété séparée de l'anxiété générale. Toutefois, ils n'ont pas trouvé que l'angoisse d'examen est unique à l'anxiété langagière, mais qu'elle est plutôt liée à une anxiété générale (MacIntyre & Gardner, 1991).

Young (1991) a écrit un survol sur ce que dit la recherche sur l'anxiété langagière et elle a trouvé qu'il y a au moins six sources possibles de cet état. La première est l'anxiété personnelle et interpersonnelle, qui dépend par exemple du niveau d'estime de soi-même, la compétitivité, mais aussi sur ce dont Horwitz, Horwitz et Cope (1986) parlent, l'appréhension de communication. Plusieurs chercheurs illuminent aussi la problématique qui émerge souvent quand les adultes, qui se voient normalement comme des individus pensants avec une certaine capacité d'exprimer leurs pensées, apprennent une langue étrangère : le sentiment ou la peur de perdre soi-même, de perdre la face. Ce conflit fait partie des sources interpersonnelle et il existe à cause de l'incapacité de s'exprimer librement dans la nouvelle langue, ce qui peut être expliqué par le fort lien entre notre identité et notre langue maternelle (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986 ; Young, 1991 ; Defays, 2003).

La deuxième source de l'anxiété langagière, selon Young (1991), est les croyances des apprenants sur l'apprentissage d'une langue. Certains apprenants pensent qu'il faut savoir parler correctement avant de s'exprimer dans la nouvelle langue, qu'il faut parler sans accent, qu'il suffit avec deux ans d'études pour parler une langue couramment et que certaines personnes peuvent mieux apprendre des langues que d'autres. Ces convictions sont souvent créatrices de beaucoup d'anxiété langagière, comme plusieurs entre elles sont irréalistes (Young, 1991).

Young (1991) a identifié la troisième source de l'anxiété langagière comme les croyances de l'enseignant sur l'enseignement d'une langue. Si l'enseignant pense que les meilleures méthodes pour enseigner une langue sont, entre autres, de toujours corriger les fautes des élèves et de ne jamais les laisser travailler en groupes à cause de peur de perdre le contrôle de la classe, le risque d'augmenter l'anxiété langagière chez les étudiants est très élevé. Ensuite, la quatrième source est celle de l'interaction entre les apprenants et l'enseignant. Cette source est fortement liée à la précédente et dépend surtout des relations dans la classe et le contexte social que l'enseignant a créé. La peur des réactions des autres quand on dit quelque chose, ou comment le professeur corrigera les erreurs sont deux facteurs qui ont une influence sur le niveau d'anxiété senti chez les apprenants (Young 1991).

Puis, la cinquième cause de l'anxiété, selon Young (1991) correspond aux procédures en classe, surtout les activités où il faut parler, comme des présentations orales ou d'être appelé par l'enseignant pour répondre à une question. Finalement, ce qui contribue aussi à l'anxiété langagière sont les tests de langue, ou pour mieux dire, comment les tests sont construits. En outre, si les questions du test ne correspondent pas à ce qui a été fait pendant les leçons, cela peut aussi provoquer de l'anxiété (Young, 1991).

Une chose qui a une influence sur l'apprentissage d'une langue, dont parle Defays (2003), c'est la personnalité de l'apprenant. Gregersen et Horwitz (2002) ont fait une étude qui indique que les perfectionnistes ont plus de tendance à devenir anxieux dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère comme ils sentent qu'ils doivent parler sans fautes. Cela signale que la personnalité de l'apprenant n'est probablement pas sans importance en parlant de l'anxiété langagière (Gregersen & Horwitz, 2002).

3.3 Comment reconnaitre et réduire l'anxiété langagière ?

Si, en tant que professeur, on voudrait travailler pour réduire l'anxiété langagière, il faut d'abord savoir reconnaître les signes ou les symptômes qui pourraient être preuves de l'anxiété. Les recherches de Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont montré que les étudiants qui souffrent d'un niveau plus élevé d'anxiété langagière ont tendance à éviter des tournures trop difficiles ou des messages personnels dans la langue cible. Elles ont également prouvé qu'ils ont tendance à étudier trop sans améliorer leurs notes ou l'inverse, à ne pas étudier du tout ou même à s'absenter des cours à cause de leur inquiétude. Souvent, ils ressentent aussi des symptômes physiques, comme des difficultés à se rappeler et à se concentrer, mais aussi comme des palpations, de la tension, des tremblements et des transpirations (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Ces symptômes physiques sont des réponses du mode de fuite ou de

combat, selon Young (1991), qui se montrent le plus souvent chez les élèves avec un niveau d'anxiété très élevé. Les comportements les plus communs, indiquant de l'anxiété, sont par exemple quand quelqu'un se tortille dans son siège, remue, joue avec ses cheveux et ses vêtements ou balbutie (Young, 1991). Ensuite, les gens inquiets essayent souvent de réduire l'interaction sociale par exemple en diminuant leur participation dans des discussions et en restreignant leurs initiatives aux conversations (Young, 1991). Ils essayent aussi souvent de garder l'image de soi comme gentil, poli, intéressé et même social à travers des manières différentes, comme par des sourires, par ne pas interrompre l'autre et par des sons d'accord.

Plusieurs études ont été faites sur comment réduire l'anxiété langagière (Alrabai, 2015 ; Çapan Tekin & Aslım Yetiş, 2016) et elles ont proposé des solutions différentes. D'un côté, Alrabai (2015) qui donne des conseils plus généraux, d'un autre côté Çapan Tekin et Aslım Yetiş (2016) qui défendent un moyen plus spécifique pour réduire l'anxiété langagière. Alrabai (2015) propose que les professeurs doivent éviter de trop critiquer et corriger les fautes des apprenants, mais aussi éviter de faire des concours qui augmentent la compétitive, et de publiquement comparer les résultats et les notes des étudiants. Ensuite, il souligne l'importance de l'apprentissage coopératif, de l'encouragement des compétences des élèves sous la forme de feedback positif et de laisser plus de contrôle aux élèves sur leur apprentissage (Alrabai, 2015). Çapan Tekin et Aslım Yetiş (2016) déclarent dans la conclusion de leur étude pourquoi les jeux de rôles sont à préférer pour baisser le niveau d'anxiété langagière :

> L'usage des jeux de rôles leurs [lire : les apprenants] apportent plus de réussite, de motivation, de créativité et de confiance en soi. Il est clair que l'apprenant réussit à contourner son anxiété à parler, il ne craint plus de prendre la parole devant les autres, d'être évalué négativement, de faire des erreurs, de se ridiculiser… En fait, l'apprenant surmonte, inconsciemment, tout ce qui pourrait être sujet à créer de l'anxiété […] (100).

Young (1991) résume dans son survol quelques conseils avec le même but de réduire l'anxiété langagière, mais les distingue selon la cause de l'anxiété. S'il est question de l'anxiété personnelle et interpersonnelle, il faut que le professeur aide ses élèves à reconnaitre leurs peurs en les verbalisant pour pouvoir voir qu'ils ne sont pas seuls avec ces sentiments. De participer aux groupes d'instruction supplémentaire ou de support peut aussi aider à réduire l'anxiété (Young, 1991). Si l'anxiété est plutôt connectée aux croyances de l'apprenant, elle suggère que les enseignants discutent avec leurs élèves ce qui est un engagement raisonnable et comment se rapporter aux idées sur l'apprentissage d'une langue

(Young, 1991). Young (1991) mentionne les mêmes conseils qu'Alrabai (2015), quand il s'agit de comment l'enseignant doit se comporter et de la relation élève-enseignant. Autres choses qu'on peut faire en tant que professeur pour essayer de réduire l'angoisse liée aux procédures de la salle de classe, sont entre autres de jouer, de faire le contenu du cours intéressant, mais aussi de faire des jeux de rôles (Young, 1991).

3.4 Le niveau d'anxiété en langue étrangère

Plusieurs études ont été faites sur le phénomène d'anxiété langagière des apprenants d'anglais et de français, entre autres, en Arabie Saoudite (Alrabai, 2015), au Canada (Wilkinson, 2011), en Turquie (Çapan Tekin & Aslım Yetiş, 2016). Mais, les études sur ce sujet en Suède sont peu fréquentes, ce qui remarque aussi Landström (2016) qui a écrit un mémoire comparatif de l'anxiété langagière des apprenants d'anglais du collège et du lycée suédois. Il a utilisé le questionnaire FLCAS de Horwitz, Horwitz et Cope (1986), avec un changement de l'échelle Likert pour une échelle de 1-4, et l'analyse des données a montré que 39 % des élèves de son étude étaient anxieux après le critère que tous ceux avec un score total plus que 56, qui est la moitié du maximum de 112, ont été considérés anxieux. 16 % sont classés très anxieux avec un score plus que 70. Il a aussi vu que la plus grande source d'anxiété a été l'anxiété générale, telle que l'auto-perception, les croyances et les sentiments des apprenants. L'une de ses conclusions était que l'anxiété était plus basse au lycée qu'au collège (Landström, 2016).

Çapan Tekin et Aslım Yetiş (2016) ont fait une étude comparative du niveau d'anxiété langagière chez des apprenants de français en Turquie avant et après une intervention dans l'objectif de savoir si c'est « possible de vaincre/réduire l'anxiété langagière en production orale à l'aide de jeux de rôles ? » (2016 : 80-81). Elles ont pu noter une baisse d'anxiété chez leurs participants après l'intervention des jeux de rôles d'une durée de 13 semaines. Les points maximums étaient 140, et le score le plus haut chez les élèves, 112, a baissé à 80 après l'intervention. La moyenne était d'abord 96,53, ce que Çapan Tekin et Aslım Yetiş (2016) ont interprété comme un niveau assez élevé d'anxiété langagière en le comparant à 70, la moitié de 140. Après l'intervention la moyenne était 65,47. Elles ont donc pu constater que les jeux de rôles sont un moyen pour réduire l'anxiété langagière en production orale (Çapan Tekin & Aslım Yetiş, 2016).

Ensuite, Alrabai (2015) a fait une étude sur l'influence des stratégies du professeur pour réduire l'anxiété langagière des apprenants d'anglais. Pour pouvoir le faire il a d'abord été obligé de mesurer le niveau d'anxiété des participants et il a utilisé le FLCAS de Horwitz, Horwitz et Cope (1986) comme base. La moyenne était 101.05/165, ce qui a montré que les

participants ont eu un niveau d'anxiété modérément élevé (Alrabai, 2015). Il argumente que les raisons du haut niveau d'anxiété des élèves en Arabie Saoudite peuvent être la nature de l'enseignement et l'apprentissage, où l'enseignant est vu comme l'autorité, ce qui contribue au manque de participations de la part des élèves dans des discussions et dans la prise des décisions. Il prétende aussi qu'il y a une atmosphère menaçante dans les salles de classe en Arabie Saoudite où les erreurs ne sont pas tolérées (Alrabai, 2015).

4. Méthode

Pour atteindre les buts de ce mémoire, un questionnaire a été créé et distribué aux participants. Cette méthode quantitative est choisie parce qu'elle montre le plus clairement les attitudes, et surtout le niveau d'anxiété, envers l'expression orale de français des élèves de cette étude, mais aussi parce que c'est possible d'ajouter des questions ouvertes qui permettent une analyse plus riche (Dörnyei, 2003). Le choix méthodologique sera expliqué plus précisément dans la section 4.3 ci-dessous.

4.1 Les participants

Les participants de cette étude sont 24 élèves de français langue étrangère (FLE) dans un lycée d'une ville de taille moyenne au sud de la Suède. Les élèves, âgés de 16 à 18 ans, suivent des cours de français de deux niveaux différents, les niveaux 3 et 4/5[3]. 12 des élèves sont au niveau 3 et 12 au niveau 4/5. Dans l'ensemble, 17 filles et 7 garçons ont participé à l'étude. Ils ont tous la même enseignante de français et ils étudient le français dans le contexte scolaire depuis quatre, cinq ou six ans. Les participants sont divisés en deux groupes dans cette étude : groupe 1 qui étudie le niveau 3 de français et groupe 2 qui étudie soit le niveau 4 soit le niveau 5. Il n'y a qu'une élève qui suit le cours de français 5, donc elle entre dans le groupe des élèves de niveau 4 pour assurer l'anonymat. En plus, elle a aussi participé aux cours SI, qui seront décrits ci-dessous dans la section 4.2, avec les élèves de niveau 4.

[3] Dans le système scolaire suédois, les élèves font un choix de langue moderne, souvent entre le français, l'espagnole ou l'allemand, à l'âge de 12 ans. On étudie le niveau 3 de français à la première année du lycée, à l'âge de 16 ans, pour ensuite continuer au niveau 4 pendant la deuxième, à l'âge de 17 ans. Le niveau 5 suit naturellement et on l'étudie à la troisième année du lycée.

Tableau 4.1 : La présentation des participants de l'étude empirique

Groupe 1 :	Âge :	Sexe :	Niveau :	Groupe 2 :	Âge :	Sexe :	Niveau :
A1G	16	Garçon	3	A2F	17	Fille	4/5
B1G	16	Garçon	3	B2F	17	Fille	4/5
C1F	16	Fille	3	C2F	17	Fille	4/5
D1F	16	Fille	3	D2F	17	Fille	4/5
E1F	17	Fille	3	E2F	17	Fille	4/5
F1F	16	Fille	3	F2G	17	Garçon	4/5
G1G	16	Garçon	3	G2F	17	Fille	4/5
H1G	16	Garçon	3	H2F	17	Fille	4/5
I1F	16	Fille	3	I2G	17	Garçon	4/5
J1F	16	Fille	3	J2G	17	Garçon	4/5
K1F	16	Fille	3	K2F	18	Fille	4/5
L1F	16	Fille	3	L2F	17	Fille	4/5

4.2 Les cours SI

Tous les participants ont aussi fait partie des cours SI, qui sont des rendez-vous informels, souvent animé par un étudiant de l'université. « SI » est un acronyme anglais qui veut dire « Supplemental Instruction ». La méthode a été développée pour la première fois en 1973 à l'Université de Missouri à Kansas City (Lunds Universitet, 2017). Le contenu du rendez-vous SI dépend des souhaits des participants et le but est d'apprendre ensemble et de s'encourager l'un l'autre. Cela veut dire que l'animateur ou l'animatrice n'a pas le rôle d'un professeur qui donne les réponses ou qui répond aux questions, parce que c'est au groupe de chercher et de trouver les bonnes réponses. Dans le cas des participants de cette étude, l'animatrice de leurs cours de SI de français, est aussi l'auteure de ce mémoire. Les rendez-vous ont été obligatoires pour les élèves, ce qui n'est pas toujours le cas avec les cours SI, dans le but d'encourager les élèves à utiliser la langue cible dans un contexte plus détendu. Les élèves sont dans deux classes différentes, l'une de la première année et l'autre de la deuxième, mais ils ont été divisés en trois groupes pour les cours SI, deux groupes pour le niveau 3 et un pour le niveau 4/5. Les rendez-vous ont eu lieu pendant le semestre d'automne 2017 et chaque groupe en a eu trois pendant tout le semestre de 17 semaines.

4.3 Le questionnaire

Cette étude est fondée sur les opinions, les sentiments et les attitudes envers l'expression orale en français des participants. Pour collecter toutes ces informations, les participants ont dû répondre à un questionnaire. Le questionnaire est basé sur le modèle de « Foreign Language Classroom Anxiety Scale » (FLCAS), créé par Horwitz, Horowitz et Cope (1986), pour ensuite être adapté aux circonstances de cette étude et au contexte de l'expression orale.

Le questionnaire a été écrit en suédois et les items qui viennent du FLCAS ont été traduits de l'anglais au suédois par l'auteure, pour réduire le risque de malentendus.

Le questionnaire est divisé en quatre parties, commençant par 32 affirmations, où les participants mesurent leur accord ou désaccord sur une échelle Likert de cinq degrés, de 1-5 (1=je ne suis pas du tout d'accord et 5=je suis tout à fait d'accord). Le choix d'avoir une échelle Likert de cinq points est pris avec la construction originale de l'échelle Likert de cinq étapes (Dörnyei, 2003 : 36-39), et également de l'utilisation de cinq niveaux dans le FLCAS (Horwitz, Horowitz et Cope, 1986) en tête. 19 des affirmations du questionnaire de cette étude (voir Annexe 1.1) viennent du FLCAS, qui à son tour consiste en 33 propositions. Les 13 affirmations, qui ne viennent pas du FLCAS, sont formulées par l'auteure de ce mémoire dans le but de répondre aux questions spécifiques au contexte scolaire de cette étude. 14 items du FLCAS sont exclus du questionnaire de cette étude parce qu'ils ne sont pas directement connectés à l'expression orale.

Ensuite, le questionnaire inclut encore cinq questions de caractère varié. D'abord, dans la deuxième partie, une question, où il faut placer son sentiment dans de différentes situations de discours sur une échelle Likert de 1-5, où 1 veut dire qu'on se sent complètement calme et 5 qu'on se sent très anxieux. Puis, aussi dans la deuxième partie, une question à choix multiple (Dörnyei, 2003 : 43) pour que les participants puissent choisir toutes les causes de leur anxiété, s'ils se sentent anxieux. Ensuite, il y a deux questions ouvertes dans la troisième partie, où il faut donner son opinion sur la différence ou la similarité entre l'éventuelle anxiété de prendre la parole aux leçons de français par rapport à celles d'une autre matière qui n'est pas une langue, mais aussi sur l'effet des rendez-vous SI sur les attitudes générales envers l'expression orale en FLE. Quelques lignes, consacrées aux autres idées et pensées des participants, concluent cette partie du questionnaire. Finalement, dans la quatrième partie, les participants doivent répondre aux questions sur des faits personnels, tels que le sexe, l'âge, le niveau de français, et les langues parlées.

Dans son livre méthodologique sur les questionnaires, Dörnyei (2003 : 32-33) parle de l'importance de la formulation des phrases en décrivant comment des petites différences peuvent radicalement changer le résultat. Il met également l'accent sur l'usage d'une langue simple et naturelle, ainsi que l'usage des phrases qui évoquent des sentiments, des vœux, des peurs et des joies chez les participants (p. 53). Les constructions négatives (ne…pas) sont à éviter, en même temps qu'on doit inclure des items négatives et positives pour éviter que les réponses soient toutes sur un côté de l'échelle (p. 54-55). Le nombre d'affirmations est aussi important et il faut être conscient de l'effet de la fatigue que peuvent ressentir les participants

en remplissant un questionnaire trop long. Ces aspects ont tous été pris en considération en créant les questions pour ce questionnaire.

Quand il s'agit de la structure du questionnaire, la créatrice a essayé de bien l'organiser et de donner une impression de progression. La première question a été choisie avec le souhait de captiver l'intérêt des participants et de commencer avec une manière plus générale et positive, pour ensuite mélanger les 32 items fermés, qui peuvent être regroupés sous 3 thèmes cibles différents : 1) les situations générales, 2) les situations de la salle de classe et 3) les cours SI. Dans ce mémoire l'expression « les situations générales » réfère aux situations hors de la salle de classe qui sont quand même liées à l'expression orale de FLE, comme par exemple des situations où on parle à un francophone ou les sentiments ressentis par les participants quand ils parlent français. Quatre sous-catégories ont aussi été identifiés : a) l'appréhension de communication, b) le niveau d'estime de soi-même, c) la peur d'évaluation négative et d) les symptômes physiques. Selon Dörnyei (2003 : 59-60) c'est bien d'avoir quatre à dix items sur chaque thème et de les mélanger en fabriquant le questionnaire. Malgré ce fait, la répartition du nombre d'affirmations de chaque thème cible est devenu un peu inégale à la fin de la création du questionnaire et cela peut influencer le résultat. Il est aussi préférable que les questions ouvertes suivent les affirmations et que les faits personnels se retrouvent à la fin du questionnaie. Suivant Dörnyei (2003 : 61) ces faits ont donc été placés à la fin. Il dit que ce type de questions au début est souvent décourageant et trop sensible pour beaucoup de participants, donc il vaut mieux les mettre vers la fin.

La dernière étape dans la création du questionnaire était de le piloter pour pouvoir trouver les points faibles et pour avoir la possibilité de faire les changements finals avant de l'utiliser pour de vrai. Un petit groupe de quatre personnes ont testé le questionnaire et quelques petits changements ont été faits après leurs conseils. Ensuite, le questionnaire a été remplit en trois occasions différentes par les vrais participants, comme il y a trois groupes de cours SI qui ont participés. Deux fois sur trois, l'auteure de ce mémoire a été présente alors que l'enseignante des classes a été présente à la dernière occasion. Les participants ont été informés sur l'objectif de l'étude et qu'ils avaient la possibilité d'annuler leur participation n'importe quand. Le questionnaire a été créé en ligne dans le programme « Google Forms ».

4.4 Traitement des données

Comme les réponses du questionnaire ont été compilées par le logiciel de Google en ligne, la première chose qui a été faite, a été de mettre tous les résultats dans un document Excel. Puis, les réponses de la partie des affirmations sont organisées de deux manières différentes ;

premièrement les pourcentages de chaque point sur l'échelle Likert de chaque item ont été calculés et deuxièmement une liste avec toutes les réponses individuelles a été rassemblée. Les items 1, 3, 5, 11, 18, 20, 21, 25, 26 et 31 sont des affirmations positives dans le sens qu'un cinq comme réponse correspondrait à un niveau bas d'anxiété, contrairement aux autres items du questionnaire. Par exemple l'affirmation : « 1. *Je parlerais avec plaisir à un Français/Française* ». Les échelles de ces items-ci sont donc renversées, ce qui veut dire que les 1 ont été convertis aux 5, les 2 aux 4, etc. Cela était nécessaire pour pouvoir vérifier le niveau général d'anxiété des participants, comme il faut que le 5 signifie la même chose dans toutes les affirmations. Dans cette étude 5 montre un niveau élevé d'anxiété et 1 un niveau bas. Le taux minimum (32) et maximum (160) des réponses aux affirmations ont été trouvé, ainsi que le score neutre, c'est-à-dire le score total pour un apprenant qui a répondu 3 à toutes les affirmations. Contrairement aux études citées ci-dessus (Çapan Tekin & Aslım Yetiş, 2016 ; Landström, 2016) où le score neutre a été indiqué au milieu du zéro et le score maximum, le score neutre de cette étude se trouve entre le score minimum (32) et le score maximum (160). Ce choix méthodologique semble plus logique puisque les participants n'ont jamais la possibilité de choisir le chiffre zéro dans les échelles Likert.

Ensuite, la deuxième partie du questionnaire est divisée en deux avec les sentiments des participants dans des situations spécifiques d'un côté et les sources de l'anxiété de l'autre. Ils ont été transférés à des tableaux qui montrent comment les participants ont répondu dans l'ensemble. Finalement, les réponses des questions ouvertes sont mises ensemble dans un tableau où une classification des phrases ont été faite selon le but et les questions de recherche de cette étude. Les participants ont aussi reçu des codes dans l'analyse. Par exemple, le code A1G (A=lettre d'identification, 1=premier groupe, G=garçon) veut dire que c'est un participant male du premier groupe et H2F signifie alors qu'il s'agit d'une fille du groupe 2.

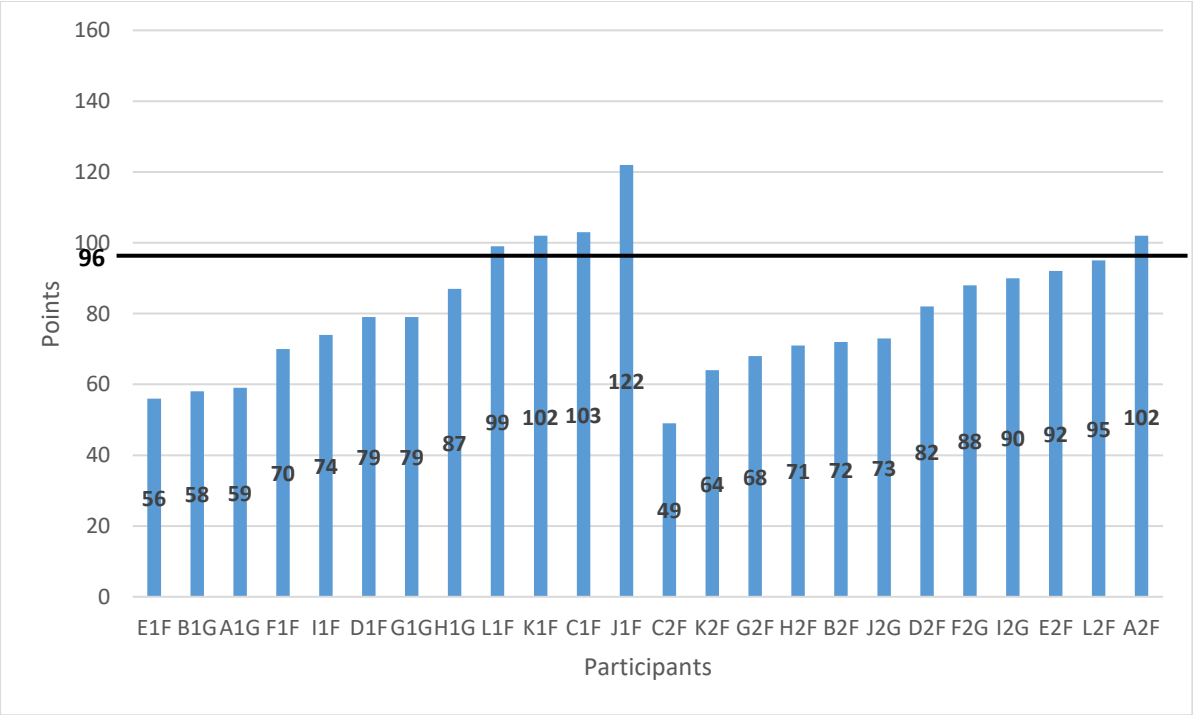
5. Résultats et analyse

5.1 Première partie du questionnaire : Le niveau d'anxiété des participants

Les résultats de la première partie du questionnaire, celles des affirmations captant le niveau d'anxiété des élèves en classe de FLE, sont d'abord résumés dans leur ensemble dans le diagramme 5.1, qui présente le niveau d'anxiété selon les points totaux, pour ensuite être analysés de plus près selon leur thème cible dans les sections 5.1.1, 5.1.2 et 5.1.3.

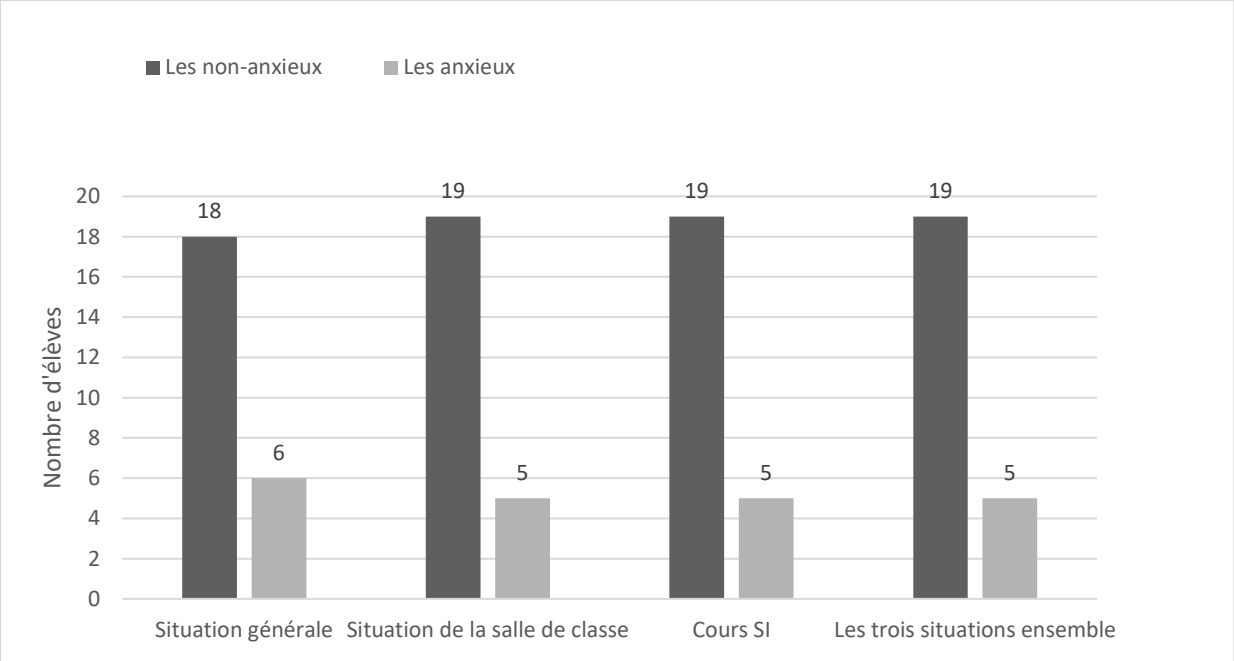
Le point maximum possible, si quelqu'un aurait répondu 5 à tous les items, est 160 et le minimum 32. Le point neutre est 96, ce qui veut dire qu'on a répondu 3 à tous les items. Dans cette étude, les personnes avec un résultat au-dessus de 96 sont considérées comme anxieuses. Le diagramme montre alors les points de chaque participant de l'étude, de celui avec les points les plus bas jusqu'à celui avec les points les plus hauts dans chaque groupe. Dans le groupe 1, l'élève le moins anxieux a eu 56 comme résultat et l'élève le plus anxieux a eu 122. Ce résultat montre qu'il y a une grande disparité des profils d'anxiété dans ce groupe. Dans le deuxième groupe les points les plus bas, 49, et les plus hauts, 102, sont plus modérés que ceux du premier, ce qui indique que dans l'ensemble ils semblent être moins anxieux dans ce groupe-là. Quatre élèves, 33 %, du groupe 1 (L1F, K1F, C1F, J1F) sont anxieux, tandis que seulement un élève, 8 %, du groupe 2 (A2F) est considéré anxieux. Dans les deux groupes ensembles, 21 % des 24 élèves sont considérés anxieux. Une observation intéressante est que les participants anxieux sont uniquement des filles. Or, dans l'ensemble les élèves des deux classes de FLE ne semblent pas très anxieux. Ce résultat correspond au résultat de l'autre étude suédoise par Landström (2016) qui n'a pas non plus trouvé ses participants particulièrement anxieux.

Diagramme 5.1 : Le niveau d'anxiété global des participants



Le diagramme 5.2 montre les différences de niveau d'anxiété chez les élèves dans des situations différentes. Les affirmations ont été divisées après trois situations différentes : 7 affirmations sur les situations générales, 21 affirmations sur la situation de la salle de classe et 4 sur les cours SI. La définition des élèves anxieux et non-anxieux est faite comme décrit au-dessus : le milieu entre le point minimum et le maximum de chaque situation est trouvé et ensuite les élèves au-dessus de ce point sont considérés anxieux. Le nombre d'élèves qui sont anxieux dans l'ensemble, cinq, a déjà été décrit ci-dessus (voir le diagramme 5.1), mais il est intéressant de remarquer dans le diagramme 5.2 que le taux est constant dans la situation de la salle de classe de FLE et des cours SI, mais qu'il y a une petite déviation du nombre d'élèves anxieux dans des situations générales ; une augmentation d'une personne. Ce diagramme indique en effet que les élèves ne semblent pas très anxieux.

Diagramme 5.2 : Les différences de niveau d'anxiété dans des situations différentes (thèmes cibles)



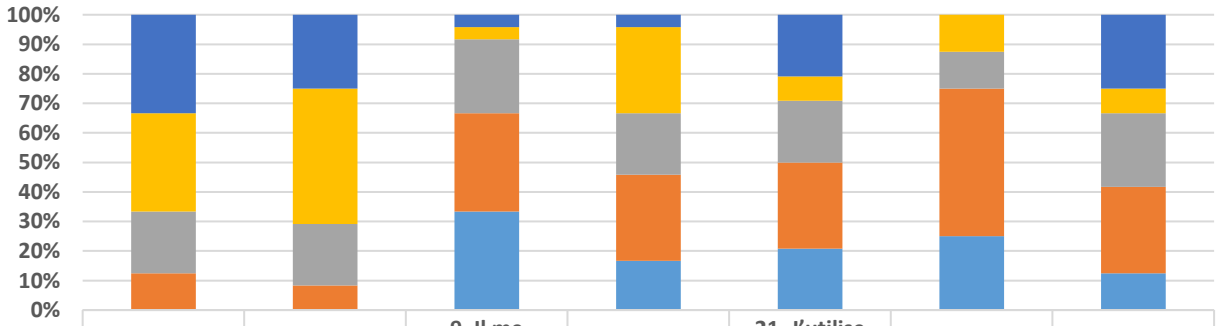
Comme il vient d'être constaté, une augmentation d'un élève anxieux s'est montrée dans le contexte de situations générales. Selon les réponses, les six participants qui montrent de l'anxiété dans des situations générales sont C1F, H1G, J1F, L1F, E2F et L2F. La comparaison entre ces six élèves-là et les cinq élèves montrant de l'anxiété dans toutes les situations ensemble, C1F, J1F, K1F, L1F et A2F, montre que trois des élèves inquiets dans les situations générales (H1G, E2F et L2F) ne le sont pas dans toutes les situations comptées

ensemble. Cela veut également dire que K1F et A2F n'ont pas montré de l'angoisse dans ces situations, mais qu'elles l'ont fait si nous combinons les résultats des trois thèmes cibles. Ensuite, les cinq élèves anxieux dans les situations de la salle de classe sont les mêmes que ceux qui montrent de l'anxiété si nous prenons en considération toutes les trois situations. Finalement, les cinq élèves angoissés dans la situation des cours SI, ne correspondent pas tout à fait à ces cinq élèves. En fait, A2F et J1F sont les seules qui sont inquiètes dans les deux situations, tandis que C1F, K1F et L1F ne le sont pas pendant les cours SI. À leur place, nous trouvons E2F, K2F et L2F et après cette comparaison c'est possible de constater que J1F est la seule anxieuse dans toutes les trois situations.

5.1.1 Situations générales

Sous la catégorie « situations générales » ont été identifiés sept items du questionnaire : numéros 1, 5, 9, 20, 21, 30 et 31 (voir le diagramme 5.3). Ils ont à leur tour été placés dans deux sous-catégories, a) l'appréhension de communication (no. 1, 5, 9, 21, 30 et 31) et b) le niveau d'estime de soi-même (no. 20). Le diagramme 5.3 présente les réponses des deux groupes ensemble, aux items des situations générales. Il faut savoir que les échelles n'ont pas été détournées dans ce diagramme, parce qu'il ne s'agit pas de montrer le niveau d'anxiété dans ce cas, mais plutôt de mettre l'accent sur la disparité des réponses.

Diagramme 5.3 : Les réponses après l'échelle Likert aux items des situations générales



	1. Je parlerais avec plaisir à un Français/Française.	5. Quand je ne trouve pas le mot juste, je cherche une autre façon de m'exprimer.	9. Il me semble que je perds le contrôle de la situation quand je parle français.	20. Je me sens content et j'ai de la confiance en moi en parlant français.	21. J'utilise toutes les occasions possibles pour parler français hors de la salle de classe.	30. Je ne dis rien en français sans savoir que c'est tout à fait correct.	31. J'aime bien parler français hors de la salle de classe.
5	8	6	1	1	5	0	6
4	8	11	1	7	2	3	2
3	5	5	6	5	5	3	6
2	3	2	8	7	7	12	7
1	0	0	8	4	5	6	3

Aucun des participants n'a complètement été en désaccord avec les affirmations 1 et 5, comme personne n'a mis 1 sur l'échelle Likert, c'est-à-dire que la plupart des participants sont très positifs quand il s'agit de l'idée de parler à un(e) Français(e) (16 élèves) et de l'emploi de stratégies pour faciliter la communication (17 élèves). Ensuite, les autres items, à l'exception du numéro 30, ont provoqué des sentiments variés de désaccord et d'accord. Le résultat de l'affirmation 30 montre que le perfectionnisme n'est pas un élément fréquent chez les élèves, car 18 élèves (75 %) ont répondu 1 ou 2 sur cette question. Seulement deux élèves sentent qu'ils perdent le contrôle de la situation quand ils parlent français (no. 9), six sont neutres et 16 n'ont pas du tout ce sentiment. Enfin, les items 20, 21 et 31 sont plus ou moins connectés, ce que montrent aussi les réponses de ces items-là. 46 % (11) des élèves ont répondu 1 ou 2 à l'affirmation 20, 50 % (12) à l'affirmation 21 et 42 % (10) l'ont fait au 31. Ensuite, 33 % (8) sont d'accord avec l'item 20 et ont répondu 4 ou 5, 29 % (7) l'ont fait sur l'item 21 et finalement encore 33% à l'affirmation 31. Cela indique que ceux qui ne se sentent pas contents et qui n'ont pas de confiance en eux en parlant français, ils ne prennent pas non plus toutes les occasions pour parler français et ils n'aiment pas non plus parler français hors de la salle de classe. Inversement, ceux qui se sentent contents, prennent également toutes les possibilités de parler français et aiment aussi bien le faire.

D'un premier regard, il semble que les élèves qui se sentent contents et sûrs d'eux-mêmes en parlant français, prennent aussi toutes les occasions pour parler français et aiment bien le faire, mais une analyse des réponses individuelles montre la complexité des réponses et que ce n'est pas toujours le cas. Le tableau 5.1 montre les élèves qui ont mis 4 ou 5 sur l'affirmation 20 et ce que ces personnes ont choisi sur les deux autres items. Dans deux cas, marqué en gris dans le tableau, les réponses ont été cohérentes, c'est-à-dire qu'elles ont été à 4 ou à 5 aux trois items. Dans les six autres cas, le degré est parfois baissé par un ou deux degrés et parfois haussé par un degré pour ensuite être baissé au troisième item. Les cas les plus remarquables (marqués en noir), c'est B1G, qui se sent content et sûr de lui-même en parlant français, mais qui n'aime pas du tout parler français hors de la salle de classe et qui n'utilise pas non plus les occasions pour le faire et G2F, qui se sent contente et sûre d'elle-même et qui même prend toutes les occasions pour parler français, mais qui n'aime pas du tout le faire. Il faut donc constater que les adolescents ne sont pas toujours cohérents dans leurs réponses aux affirmations qui sont thématiquement très proches.

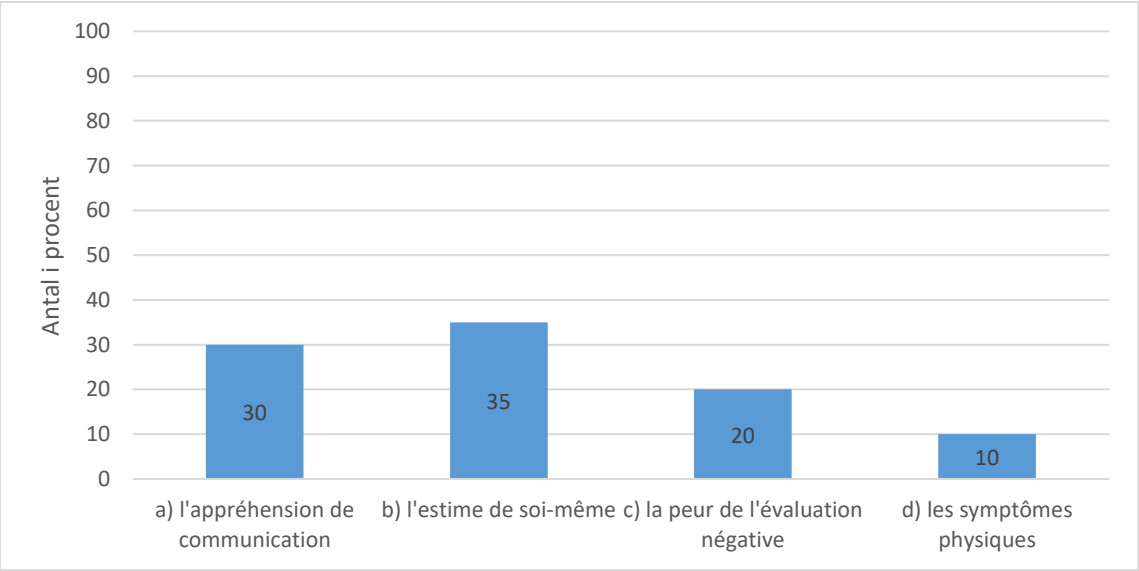
Tableau 5.1 : Les réponses individuelles incohérentes sur quelques items

Participant :	**20. Je me sens content avec confiance en moi en parlant français.**	**21. J'utilise toutes les occasions possibles pour parler français hors de la salle de classe.**	**31. J'aime bien parler français hors de la salle de classe.**
A1G	4	3	3
B1G	4	2	2
F1F	4	4	3
B2F	4	3	3
C2F	5	5	5
G2F	4	5	2
J2G	4	4	5
K2F	4	3	5

5.1.2 Situations de la salle de classe

Les 21 affirmations qui appartiennent à la catégorie des situations de la salle de classe ont aussi été catégorisées sous les quatre sous-catégories, déjà mentionnées ci-dessus. Dans le diagramme 5.4, c'est possible de voir combien d'élèves qui ont répondu 4 ou 5 (haut niveau d'anxiété) sur les items de chaque sous-catégorie. Ce qui semble être la plus grande source d'anxiété dans la situation de la salle de classe, est l'estime de soi-même, avec 35 % des élèves, suivie par l'appréhension de communication qui cause de l'anxiété chez 30 % des élèves. Seulement 10 % souffrent de symptômes physiques et 20 % ont peur de l'évaluation négative de la part du professeur.

Diagramme 5.4 : le pourcentage d'élèves qui ont répondu 4 ou 5 (haut niveau d'anxiété) sur les items appartenant à chaque sous-catégorie



Si nous regardons de plus près quelques affirmations de la première sous-catégorie, l'appréhension de communication, nous voyons que « 13. *J'aimerais bien oser parler plus de français pendant les leçons que je fais* » et « 32. *Je me sens plus inquiet de parler français pendant les leçons que de parler anglais* » ont provoqué le plus de réponses 4 et 5 (je suis d'accord). 11 des 24 élèves ont avoué qu'ils auraient bien osé parler plus de français en classe et 15 élèves disent qu'ils sont plus confidents en parlant anglais que français. « 29. *Cela me fait peur quand je ne comprends pas ce que dit le professeur* » a été l'affirmation à laquelle le plus d'élèves, 17, ont exprimé leur désaccord en répondant un ou deux à l'échelle. Suivi de près par « 17. *Je me sens gêné quand je parle français devant mes camarades de classe* » et « 23. *Je suis anxieux quand je ne comprends pas chaque mot que dit le professeur* » qui ont reçu le désaccord de 16 élèves. Bien que les élèves veuillent parler plus pendant les leçons de français et se sentent plus inquiets en le faisant, il ne semble pas être la peur de parler devant leurs camarades de classe ou de l'incompréhension qui est la raison pour laquelle ils ne le font pas. Ce résultat est très positif et signale que les classes de français de cette étude ont une bonne ambiance, surtout par rapport aux études citées ci-dessus (Alrabai, 2015 ; Çapan Tekin & Aslım Yetiş, 2016 ; Landström, 2016).

Ensuite, en examinant la sous-catégorie de l'estime de soi, nous pouvons constater qu'il y a presque autant d'élèves qui ont répondu 1 ou 2 que 4 ou 5. Il y a donc beaucoup de variation dans les réponses. La seule différence se trouve à l'affirmation « 3. *J'ai beaucoup de confiance en moi quand je parle pendant les leçons de français* » où 7 élèves ont montré leur désaccord et 8 ont été d'accord, sinon à l'autre affirmation de cette sous-catégorie, « 15. *Je pense que les autres élèves savent mieux parler français que moi* », autant d'élèves ont été en accord qu'en désaccord.

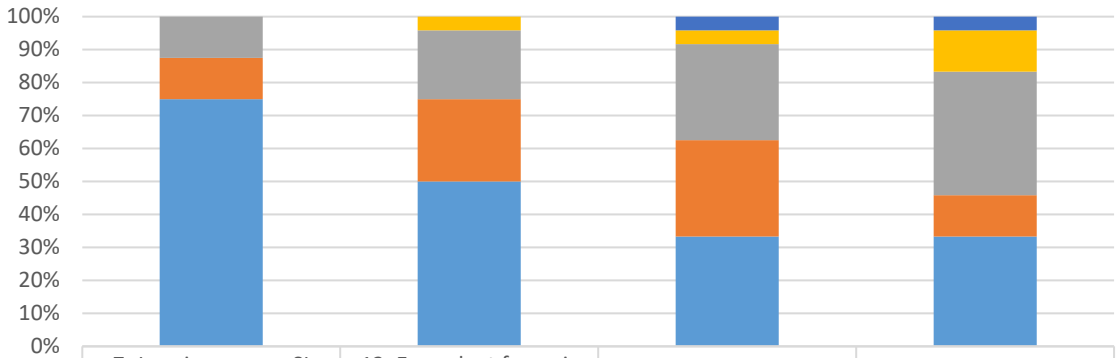
La troisième éventuelle source d'anxiété, la peur de l'évaluation négative, ne semble pas évoquer cet effet d'anxiété chez la plupart des participants, ce qui se montre aussi dans les réponses de chaque item de cette catégorie. La seule affirmation qui semble inciter de l'anxiété chez plus que la moitié des élèves (13 = 54 %), c'est « 16. *Je pense que mon professeur de français est toujours prêt à me corriger quand je parle* ». Cependant, la proposition « 22. *Je crains que mes camarades de classe rient de moi quand je parle français* » a causé un fort désaccord avec 21 personnes qui ont répondu 1 ou 2. Ce qui vaut aussi d'être noté, c'est que « 28. *Je ne veux pas parler français pendant les leçons de peur d'avoir une note plus basse* » n'ont eu aucun accord et 17 désaccords. Cela pourrait signifier que les relations entre élève-élève et élève-professeur se caractérisent par de la confiance et de la fiabilité et que l'ambiance dans la salle de classe est rassurante.

Enfin, très peu d'élèves ont des symptômes physiques de leur anxiété. Au contraire, 20 élèves ne peuvent pas du tout s'identifier avec « 4. *Je tremble quand je sais que c'est à mon tour de dire quelque chose pendant les leçons* ». Ensuite, l'affirmation « 19. *Je me sens plus tendu et angoissé pendant les leçons de français que pendant d'autres leçons* », a reçu 19 rejets et aucun des affirmations n'a eu plus de 4 élèves qui se sont reconnu dans les descriptions des symptômes physiques. Il semble que les élèves les plus anxieux naturellement souffrent le plus des symptômes physiques, mais il y a trois exceptions : I1F avec un score total de 74 points qui pensent souvent aux choses qui n'ont pas de rapport au cours pendant les leçons et J2G avec 73 points et D2F avec 82 points qui sentent que leurs cœurs commence à battre plus vite quand ils savent qu'ils doivent dire quelque chose aux leçons de français.

5.1.3. Cours SI

Dans le questionnaire, il y a quatre affirmations sur les cours SI, regroupées dans le diagramme 5.5. L'une sur les symptômes physiques, le numéro 7, montre aussi, exactement comme le résultat précédant de cette sous-catégorie, que cela n'est pas un problème pour les participants, car 88 % ne ressent pas d'angoisse en allant au cours SI. Un autre item estime la peur de l'évaluation négative des élèves et celui montre, également en ligne avec le résultat précédant de cette sous-catégorie, que 75 % ne craignent pas ce que leurs camarades de classe pensent quand ils disent quelque chose en français pendant les cours SI. Par contre, la situation des cours SI ne paraît pas non plus donner plus de confiance en soi chez les participants, vue que 63 % témoignent qu'ils n'osent pas parler plus de français aux cours SI qu'aux leçons normaux de FLE et que 46 % ne se sentent pas plus sûrs de parler français après les cours SI. Ces observations confirment que l'ambiance dans les classes est bonne et qu'elle ne dépend pas de la situation. C'est aussi possible d'imaginer que le faible nombre de cours SI pendant le semestre est une des raisons pour laquelle les cours SI n'ont pas beaucoup changé les attitudes des élèves envers le FLE.

Diagramme 5.5 : Les résultats des items sur les cours SI



	7. Je vais au cours SI avec un sentiment d'angoisse dans l'estomac.	12. En parlant français pendant les cours SI, j'ai peur de ce que les autres pensent.	18. J'ose parler plus de français aux cours SI qu'aux leçons.	26. Je suis plus sûr de parler français après les cours SI
5	0	0	1	1
4	0	1	1	3
3	3	5	7	9
2	3	6	7	3
1	18	12	8	8

5.2 Deuxième partie du questionnaire : Situations spécifiques et sources d'anxiété

Deux questions différentes composent la deuxième partie du questionnaire ; une question où les participants doivent évaluer comment ils se sentent quand ils parlent dans neuf situations différentes, aussi sur une échelle Likert de 1-5, du sentiment de calme totale jusqu'au sentiment de grande angoisse. Les neuf situations étaient : *des présentations orales, des tests oraux, des discussions en petits groupes, des discussions en classe, des voyages aux pays francophones, des dialogues, quand le professeur demande une réponse, des conversations avec un francophone et les cours SI*. Tout comme dans l'analyse des résultats précédents, les élèves qui ont répondu 4 ou 5 sont considérés comme anxieux et les uns qui ont répondu 1 ou 2 sont classés non-anxieux. Ceux au milieu, avec 3 comme réponse, sont pris pour neutres.

Une situation seule cause de l'anxiété chez presque la moitié des élèves (11 = 46 %) : des tests oraux. En deuxième place, avec 33 % des anxieux, vient des présentations orales ; deux situations qui se ressemblent. Ensuite, un quart des élèves stressent quand ils doivent parler à un francophone. Quatre occurrences attirent la neutralité chez en gros la moitié des participants : les présentations orales (11 = 46 %), des discussions en classe (13 = 54 %), quand le professeur demande une réponse (12 = 50%) et des conversations avec un francophone (11 = 46 %). Mais, trois situations ne sont pas inquiétantes, c'est-à-dire que les réponses ont été 1 ou 2, pour plus que la moitié. Ce sont des discussions en petits groupes (13 = 54 %), des voyages aux pays francophones (14 = 58 %) et les cours SI (14 = 58 %). Cela

indique encore que les élèves ne semblent pas être très angoissés dans des situations de l'expression orale, à l'exception des tests oraux qui provoque probablement aussi la peur d'évaluation négative chez les élèves.

La deuxième question de cette partie du questionnaire se différentie des autres. Le but de cette question est de s'interroger sur les sources d'éventuel sentiment d'anxiété selon les participants eux-mêmes. D'une liste de douze causes de l'anxiété possibles, les élèves devaient choisir celles qu'ils pensent causer leur anxiété. Ils avaient aussi le choix d'indiquer qu'ils ne se sentent pas anxieux ou d'y ajouter d'autres causes. Le doute sur ses connaissances de la langue, qu'on ne croit pas qu'elles suffissent, a été marqué par 58 % des élèves comme causant de l'angoisse (marqué en orange au tableau 5.2). Comme signalé dans l'exemple 1 ci-dessous, une personne a développé ce sentiment en écrivant celui-ci à l'endroit ouvert aux autres sources :

Ex. 1 : « *Qu'on ne connait pas suffisamment de mots et que cela n'est pas assez pour exprimer ce qu'on voudrait dire. À la place ça devient médiocre et on sent qu'on ne peut pas. Cela peut être très énervant de ne pas trouver les mots qu'on cherche et a envie de dire.* » (H2F, traduction du suédois par l'auteure).[4]

Tableau 5.2 : Le pourcentage d'élèves qui s'identifie avec les possibles sources de l'anxiété

Peu de confiance en soi	25%	Peur de faire des erreurs	42%
Timidité	29%	Peur des malentendus	17%
Manque d'intérêt ou motivation	33%	Que je ne comprends pas ce que mon professeur dit	33%
Peur de perdre la face	25%	Que je ne pense pas que mes connaissances sont suffisantes	58%
Sentiment de perdre le contrôle	17%	Je ne ressens pas d'anxiété	8%
D'être évalué par mon professeur	13%	Autre chose, veuillez indiquer :	4%
Que tous mes camarades me regardent	25%		

Une comparaison entre ce que les participants ont répondu à cette partie du questionnaire, avec les résultats des affirmations qui y sont connectées, donne par exemple que 42 % ont indiqué la peur de faire des erreurs comme cause d'anxiété, tandis que seulement 21 % ont été d'accord avec l'affirmation 2 qui dit la même chose. Cela montre encore l'incohérence

[4] "Att man inte kan tillräckligt med ord och det räcker liksom inte till för att få fram det man vill. Istället blir det halvdant och man känner att man inte kan. Det kan vara extremt frustrerande att inte få ut de orden man försöker och vill säga." (H2F)

des réponses des adolescents, mais aussi l'importance que joue la formulation des affirmations et des questions dans le questionnaire.

5.3 Troisième partie du questionnaire : Les questions ouvertes

Cette partie se compose de deux questions ouvertes où les participants peuvent s'exprimer librement sur leurs pensées et leurs sentiments. La première question, « *Quelles sont les différences ou/et les similarités entre vos sentiments en parlant pendant une leçon de français et une leçon de maths ou d'histoire ou d'une autre matière qui n'est pas une langue ?* », a divisé les élèves dans quatre groupes différents. Le premier groupe inclut ceux qui parlent de l'importance de la langue maternelle et qui sont plutôt négatifs envers le français comme matière scolaire. Par exemple la description faite par E2F dans l'exemple 2 montre cette attitude :

Ex. 2 : « *Je connais plus sur, par exemple les maths et je comprends ce qui est dit dans la salle de classe, parce qu'on utilise le suédois. Je ne comprends pas tout le français et c'est ça qui rend les leçons moins drôles. Les similarités sont probablement que je me sens obligée de faire mon mieux à toutes les leçons.* » (Traduction du suédois par l'auteure).[5]

Un autre élève le décrit comme dans l'exemple 3 :

Ex. 3 : « *La différence […] est que je peux utiliser une langue avec laquelle je me sens confiante. Tandis que le français est une langue que je ne maîtrise pas tout à fait.* » (C1F, traduction du suédois par l'auteure).[6]

Ensuite, il y a le deuxième groupe qui trouve que le français est une matière plus facile que les autres pour des raisons diverses. Un élève dit (exemple 4) qu'elle pense que :

[5] "Jag kan mer på till exempel mattelektionerna och jag förstår allt som sägs i klassrummet eftersom att vi använder oss av svenska. Jag förstår inte all franska och det är det som gör lektionerna mindre roliga. Likheterna är nog att jag upplever att jag måste göra bra ifrån mig på alla lektioner." (E2F)

[6] "Skillnaden mellan en icke språklektion och franska är att på en icke språk lektion kan jag använda mig av ett språk som jag känner mig säker med. Medans i franskan så är det ett språk som jag egentligen inte kan så bra." (C1F)

Ex. 4 : « *c'est mieux de parler pendant une leçon de français parce que la langue est "nouvelle" pour tout le monde et tout le monde sait alors parler à peu près autant et essaye d'apprendre autant.* » (B2F, traduction du suédois par l'auteure).[7]

Elle dit aussi qu'elle pense que c'est plus difficile de parler aux leçons des autres matières qui ne sont pas des langues parce qu'il y a un plus grand écart entre ceux qui connaissent la matière et ceux qui ne le font pas qu'aux leçons de français. Une autre raison de penser que les leçons de français sont plus faciles que d'autres est qu'on se sent doué pour les langues, ce qui exprime G2F et K2F. Le fait que toutes les deux montrent un niveau d'anxiété très bas de 68 et 64 points, suggère que le sentiment de maîtriser quelque chose baisse aussi l'anxiété.

Puis, le troisième groupe parle des connaissances et des outils. Ce groupe pense comme le premier groupe que le français est plus difficile que d'autres matières, mais dit que ce sont les connaissances et les outils pour apprendre, plutôt que la langue maternelle, qui font la différence. Cela est exprimé dans les exemples 5 et 6.

Ex. 5 : « *Parce qu'on connait plus sur les autres matières on se sent plus confiant. Les connaissances de français ne sont pas au même niveau que dans les autres matières, ce qui créé souvent un sentiment de ne pas oser dire autant aux leçons de français. La différence est alors des niveaux d'insécurité différents.* » (D1F, traduction du suédois par l'auteure).[8]

Ex. 6 : « *les différences sont que quand il s'agit de parler on ne reçoit pas la réponse au français [lire : leçons de français] mais aux autres matières [lire : leçons d'autres matières] on est donné comment faire pour ensuite résoudre le problème mais au français on ne sait ni les réponses ni comment faire.* » (G1G, traduction du suédois par l'auteure).[9]

[7] "jag tycker att det känns bättre att prata på en fransklektion eftersom alla där är "nya" till språket och kan ungefär lika mycket och försöker alla lära sig lika mycket." (B2F)

[8] "Eftersom man kan mer om de andra ämnena känner man sig mer självsäker. Ens franskakunskaper är inte riktigt på samma nivå jämfört med de andra ämnena därför leder det oftast till att man inte vågar säga lika mycket på franska lektionerna. Skillnaden är då olika nivåer av osäkerhet. (D1F)

[9] "skillnaderna är att när det gäller tala får man inte svaret på franskan men på andra ämnen får man hur man gör och sedan löser problemet men på franskan får man varken svaren eller hur man gör." (G1G)

Les réponses du quatrième groupe sont anormales et ne peuvent pas être classifiées dans les autres groupes parce qu'elles ne répondent pas à la question. Ces réponses ne seront pas analysées de plus près dans ce mémoire.

La deuxième question ouverte « *Quel effet pensez-vous que les cours SI ont sur vos sentiments et vos attitudes envers l'expression orale en français ?* » a donné des réponses diverses qui ont été catégorisées dans quatre groupes : 1) ceux qui ne savent pas, 2) effet positif en général, 3) pas d'effet ou trop peu de cours SI pour savoir, 4) l'effet qu'ils osent parler plus de français. Nous pouvons constater que les élèves des groupes 2 et 4, au total 13 élèves, pensent que les cours SI ont eu un effet positif sur leurs attitudes de parler français. Ensuite neuf participants pensent qu'ils n'ont pas eu d'effet ou ne peuvent pas savoir, comme ils trouvent que nous en avons eu trop peu de cours SI. Deux personnes appartiennent au groupe qui ne sait pas quel effet les cours de SI ont eu.

6. Discussion

Pour terminer, il est temps de revenir au but et aux questions de recherche de cette étude pour discuter les réponses obtenues.

6.1 Quel est le niveau d'anxiété langagière des participants de cette étude ?

Rappelons-nous la première question qui traite le niveau d'anxiété langagière montré par les participants de cette étude. L'analyse du diagramme 5.1 signale que le groupe d'adolescents de ce mémoire ne semble pas être très anxieux, à l'exception de quelques individus. En regardant le résultat de chaque groupe séparément, nous voyons que le groupe 1 montre un plus haut niveau d'anxiété langagière que le groupe 2. 33 % des élèves du premier groupe sont anxieux, tandis que seulement 8 % du groupe 2 montre de l'anxiété. Une explication pourrait être que les élèves de groupe 2 ont étudié le FLE pendant plus de temps que le groupe 1. Mais aussi que les élèves de groupe 2 se connaissent mieux que les autres, comme ils ont fait des études ensemble pendant un peu plus d'un an et l'autre groupe seulement quelques mois. La combinaison des deux groupes donne que 21 % des participants sont anxieux. La diversité des niveaux d'anxiété des deux groupes est grande avec le score le plus bas à 49 et le plus haut à 122. Ce résultat se différencie des autres études comparables, où un plus grand pourcentage des participants a fait preuve d'un niveau d'anxiété plus élevé (Alrabai, 2015 ; Çapan Tekin & Aslım Yetiş, 2016 ; Landström, 2016). Il y a plusieurs facteurs décisifs qui ont pu influencer ce résultat. L'une des raisons peut être que la limite qui

distingue les anxieux des non-anxieux, a été décidée différemment dans ce mémoire que dans les autres études (voir la section 4.4). Une autre explication importante peut être le style d'enseignement qui caractérise les écoles suédoises. Contrairement aux écoles, par exemple, en Arabie Saoudite, dont parle Alrabai (2015), où l'atmosphère dans la salle de classe est très menaçante et l'influence des étudiants est très limitée, l'école suédoise préconise des valeurs comme l'indépendance, l'individu, la démocratie, la participation et la communication de la part des élèves dans leur apprentissage (Skolverket, 2011a). C'est alors possible de remarquer que la culture scolaire pourrait en effet créer des individus plus calmes et sûrs d'eux-mêmes et que ce sentiment semble aussi se propager aux cours de langue.

6.2 Est-ce que l'anxiété langagière est plutôt liée à la situation ou à la personnalité des apprenants ?

Les chiffres du diagramme 5.2 indiquent d'abord que l'inquiétude des participants est au même niveau dans des situations diverses, telle que les situations de la salle de classe, les situations générales et les cours SI, mais un regard plus précis dévoile que ce n'est pas les mêmes individus qui sont anxieux dans chaque situation proposée. Ce qui peut être compris par ce fait, c'est que les sentiments d'angoisse dépendent plutôt de la situation que de la personnalité des participants. Ce résultat est aussi suggéré par les réponses des questions de la deuxième partie du questionnaire où les participants devaient déterminer leurs sentiments dans des situations différentes. Le résultat de cette partie montre que les différentes situations provoquent des sentiments divers chez chaque individu, ce qui renforce la proposition précédente. Par exemple les tests oraux qui ont provoqué de l'anxiété chez presque la moitié des élèves, 46 %, et les discussions en petits groupes et les cours SI, où 54 % et 58 % se sentent très calmes.

Puis, l'observation du résultat des affirmations sur la situation de la salle de classe montre que le manque d'estime de soi-même et l'appréhension de communication sont les deux plus grandes sources de l'anxiété. Ensuite, sous la partie où les élèves devaient se prononcer sur les sources de leur éventuelle anxiété nous voyons que, selon la majorité, leur anxiété langagière vient de la faible croyance à leurs propres connaissances de français, qu'elles ne sont pas suffisantes. Cette source appartient à la sous-catégorie de l'estime de soi-même, qui à son tour peut être placé sous l'anxiété personnelle et interpersonnelle, qui est l'une des sources dont parle Young (1991). Comme l'appréhension de communication peut

aussi être classée sous cette catégorie, la conclusion à tirer est que l'anxiété des participants vient plutôt d'eux même et de leurs troubles personnelles que des autres sources.

6.3 Est-ce que les cours SI ont eu une influence sur les attitudes des participants envers l'expression orale ?

Les réponses des affirmations sur les cours SI témoignent du fait que cette situation plus informelle que, par exemples les leçons de FLE, ne stressent pas du tout les élèves, comme personne n'a donné son accord à l'affirmation « 7. *Je vais au cours SI avec un sentiment d'angoisse dans l'estomac* ». Malgré ses sentiments positifs, les cours SI ne paraissent pas significativement augmenter l'estime de soi des participants, selon les réponses aux affirmations. Or, une analyse des réponses aux questions ouvertes montre que sept élèves (29 %) avouent qu'ils osent parler plus de français après les cours SI. Il faut les comparer au 38 % qui pensent que les rendez-vous ont été trop peu nombreux ou qu'ils n'ont vu aucun effet bénéfique des cours SI, mais aussi au 25 % qui disent qu'ils ressentent un effet positif des cours SI. Au total, c'est un peu plus que la moitié (52 %) qui pense que les heures supplémentaires de français ont eu une influence positive sur leurs attitudes envers le FLE. Avec le support de Young (1991), qui dit que des heures supplémentaires peuvent aider à réduire l'anxiété langagière, et des réponses des participants de cette étude, c'est possible d'argumenter que les cours SI ont un effet positif sur les attitudes et l'anxiété langagière. Cet effet serait probablement plus grand avec une fréquence plus élevée de cours SI.

7. Conclusion

Même si les participants de cette étude n'ont pas l'air anxieux dans les cours de FLE, quelques situations semblent provoquer plus d'inquiétude que d'autres. Le résultat propose aussi qu'il y ait des individus qui semblent être de nature plus angoissés que d'autres, et l'inverse qu'il y a ceux qui ont un calme naturel dans la plupart des situations. Cette étude suggère aussi que les participants semblent plutôt influencés par le contexte que par la personnalité. Que les participants de cette étude aient montré un niveau d'anxiété assez bas pour l'expression orale en classes de FLE, contrairement aux participants des autres études comparables, prouve la complexité de l'anxiété langagière, dont parlent Horwitz, Horwitz et Cope (1986). L'anxiété langagière ne dépend pas seulement d'un facteur, mais du mélange de l'identité de l'individu, de ses croyances, de ses sentiments, de sa perception de soi et de la situation unique de l'apprentissage d'une langue dans la salle de classe.

Cependant, cette étude n’a pas été faite sans limitations. Il faut être conscient de l’impossibilité de tirer des conclusions générales à cause du nombre limité de participants. Le fait qu’ils viennent tous de la même école et ont tous la même professeure, rend aussi difficile des conclusions très importantes. Le risque des malentendus de la part des élèves à l‘interprétation des questions ouvertes est aussi assez élevé, comme il n’y a pas de possibilité de poser encore des questions en cas de manque de clarté, qu’il y a pendant les entretiens par exemple.

Finalement, il faut noter que dans le contexte scolaire observé dans cette étude les cours SI semblent avoir un effet positif sur les attitudes envers l’apprentissage et l’expression orale d’une langue étrangère. Dans des futures études, il serait intéressant s’interroger plus profondément sur l’effet possible de cette forme pédagogique pour pouvoir développer davantage ce concept d’apprentissage.

Références bibliographiques

Alrabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching* 9 (2): 163-190. http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2014.890203 (Consulté le 18 octobre 2017)

Anxiété. *Le Petit Robert de la langue française*. (2017). Paris.

Çapan Tekin, S., et Aslim Yetiş, V. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale : jeux de rôles en FLE. *Humanitas* 4 (7) : 73-102. http://dx.doi.org/10.20304/husbd.93239 (Consulté le 2 janvier 2018)

Defays, J.-M. (2003). *Le francais langue étrangère et seconde*. *Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Pierre Mardaga.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. *Construction, Administration, and Processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Google Forms. https://www.google.com/forms/about/

Gregersen, T. and Horwitz, E. K. (2002). Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal* 86 (4):562-570. doi: 0026-7902/02/562-570

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal* 70 (2): 125-132. http://www.jstor.org/stable/327317 (Consulté le 23 octobre 2017)

Landström, P. (2016). *Foreign Language Anxiety Among Swedish Lower and Upper Secondary School Students. A Case Study*. Mémoire de master. Karlstads Universitet.

Lunds Universitet. 2017. Om SI-pass. *Europeiskt Centrum för SI-pass*. https://www.si-pass.lu.se/om-si-pass (Consulté le 30/11-2017)

Łuszczyńska, S. (2016). Corrélats de l'anxiété langagière. *Romanica Cracoviensia* (2) : 75-96. doi : 10.4467/20843917RC.16.008.5929.

MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1991). Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. In E. K. Horwitz and D. J. Young (eds.). *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 41-53.

Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2705.pdf%3Fk%3D2705 (Consulté le 2 janvier 2018)

Skolverket. (2011b). *Moderna språk*. file:///C:/Users/thert/Downloads/Moderna%20spr%C3%A5k%20(1).pdf (Consulté le 2 janvier 2018).

Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal* 75 (4): 426-439. http://www.jstor.org/stable/329492 (Consulté le 2 janvier 2018)

Wilkinson, J. (2011). *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*. Mémoire de maîtrise. Université Laval.

Appendix 1.1

Att prata på ett främmande språk

Genom att fylla i den här enkäten samtycker du till att delta i en studie som undersöker elevers inställning till att prata på ett främmande språk. Den här undersökningen är del av min utbildning på Lunds Universitet för att bli gymnasielärare i franska. Din medverkan är helt frivillig och du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande.

Nedan följer en rad påståenden och frågor kopplade till muntliga prestationer i det främmande språk som du studerar, i det här fallet franska. Jag ber dig att ta ställning till påståendena genom att placera din känsla på en skala från 1–5, där 1 betyder att du inte alls håller med och 5 att du håller fullständigt med. Det finns inga rätt eller fel svar, men jag ber dig att försöka svara så sanningsenligt som möjligt, eftersom det är det enda som säkerställer ett lyckat resultat i studien. Jag garanterar dig fullständig anonymitet genom hela processen.

Tack på förhand!
Therese

Kryssa nedan i den siffra som du tycker stämmer bäst överens med dina känslor kopplade till varje påstående.

Fråga	
1.	Jag skulle gärna prata franska med en fransman/fransyska.
2.	Jag oroar mig för att säga fel på fransklektionerna.
3.	Jag känner mig självsäker när jag pratar på fransklektionerna.
4.	Jag skakar när jag vet att jag kommer bli vald att säga något på fransklektionerna.
5.	När jag inte hittar de rätta orden försöker jag göra mig förstådd på andra sätt.
6.	Jag tycker inte om att prata utan förberedelse under fransklektionerna.
7.	Jag går till SI-mötena med en oroskänsla i magen.
8.	Jag blir så nervös under fransklektionerna att jag glömmer saker som jag egentligen kan.
9.	Det känns som att jag tappar kontrollen över situationen när jag pratar franska.
10.	Jag börjar ofta tänka på saker som inte alls har med kursen att göra under fransklektionerna.
11.	Jag brukar räcka upp handen för att svara på lärarens frågor på franska.
12.	När jag pratar franska på SI-mötena är jag rädd för vad de andra ska tycka
13.	Jag skulle vilja våga prata mer franska under lektionerna än vad jag gör.
14.	Jag kan känna hur hjärtat börjar slå snabbare när jag vet att jag måste säga något under fransklektionerna.
15.	Jag tror att de andra eleverna är bättre på att prata franska än vad jag är.

16.	Jag tror att min språklärare alltid är beredd att rätta alla fel jag gör när jag pratar.
17.	Jag känner mig generad när jag pratar franska inför mina klasskamrater.
18.	Jag vågar prata mer franska på SI-mötena än på lektionerna.
19.	Jag känner mig mer spänd och nervös under franklektionerna än under andra lektioner.
20.	Jag känner mig glad och självsäker när jag pratar på franska.
21.	Jag tar gärna alla chanser jag kan att öva på att prata franska utanför klassrummet.
22.	Jag är rädd att mina klasskamrater ska skratta åt mig när jag pratar franska.
23.	Jag blir nervös när jag inte förstår varje ord som läraren säger.
24.	Jag blir nervös och orolig när läraren ställer frågor som jag inte har förberett mig på.
25.	Jag går till fransklektionerna med en säker och avslappnad känsla.
26.	Jag känner mig mer säker på att tala franska efter att ha varit på SI-mötena.
27.	Jag känner att jag blir bedömd av läraren så fort jag säger något på franska.
28.	Jag vill inte prata franska under lektionerna av rädsla att få ett sämre betyg.
29.	Det skrämmer mig när jag inte förstår vad läraren säger.
30.	Jag säger inget på franska utan att veta att det är helt korrekt.
31.	Jag pratar gärna franska utanför klassrummet.
32.	Jag känner mig mer nervös att prata franska på lektionerna än engelska
Fråga	

33. Hur känner du dig i följande situationer när du ska prata franska? Väldigt orolig → Helt avslappnad

a) **Muntliga redovisningar**
b) **Muntligt prov**
c) **Diskussioner i smågrupper**
d) **Diskussioner i helklass**
e) **Resor till fransktalande länder**
f) **Samtal med en annan person**
g) **När läraren ber mig svara på lektionen**
h) **Samtal med en modersmålstalare av franska**
i) **På SI-mötena**

34. Om du känner oro inför att prata franska, vad tror du att den känslan beror på?

a) **Dåligt självförtroende**
b) **Blyghet**
c) **Brist på intresse/motivation**
d) **Rädsla att göra bort mig**

e) **Känsla av att tappa kontrollen**
f) **Att bli bedömd av min lärare**
g) **Att alla mina klasskompisar tittar på mig**
h) **Rädsla att säga fel**
i) **Rädsla att missuppfatta vad som sägs**
j) **Att jag inte förstår vad min lärare säger**
k) **Att jag tror att mina kunskaper i språket inte räcker till**
l) **Jag känner ingen oro**
m) **Annat, vänligen ange:**

35. Vilka är skillnaderna och/eller likheterna i dina känslor när du ska prata på en franklektion respektive en mattelektion, historialektion eller något annat icke-språkrelaterat ämne?

36. Vilken effekt tror/tycker du att SI-mötena har på din känsla och inställning till att prata franska?

37. Övriga tankar som du vill lyfta fram:

Kön:

Ålder:

Steg av franska (3 eller 4/5):

Vilka språk talar du?

Modersmål?

Andra språk (ange alla språk du kan, även om det bara är lite grann):