



Les effets de l'anxiété langagière sur l'apprentissage du FLE chez les étudiants de l'Université de Benghazi

*Aisha Saad, Aziza Ejday
Université de Benghazi, Faculté des langues

*Corresponding author: aisha.saad@uob.edu.ly

Résumé

Cette étude vise à démontrer comment l'anxiété langagière affecte l'acquisition du français langue étrangère (FLE) à l'Université de Benghazi et à identifier les situations qui la provoquent chez les apprenants. Pour ce faire, elle s'est appuyée sur un test psychologique administré à 10 étudiants du département de français, ainsi qu'un questionnaire inspiré de l'échelle d'anxiété langagière de Horwitz et al. (1986), appliqué à 21 étudiants. Les résultats révèlent que la production orale est l'activité suscitant le plus d'anxiété chez les apprenants, et que les principales sources d'anxiété sont la peur de l'évaluation négative et l'appréhension de la communication. Elles indiquent également le stress que les apprenants subissent face à l'écoute des locuteurs natifs et à l'utilisation de documents authentiques oraux.

Mots clés : anxiété langagière, français langue étrangère, apprenants libyens, peur de l'évaluation, compréhension et expression orale.

تأثير القلق اللغوي على تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى طلاب جامعة بنغازي

*عائشة سعد و عزيزة الجداري

جامعة بنغازي، كلية اللغات

*للمراسلة: aisha.saad@uob.edu.ly

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى إظهار تأثير القلق اللغوي على اكتساب اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في جامعة بنغازي، وتحديد المواقف التي تسببه. ولذلك، فقد اعتمدت على اختبار نفسي نفذ على عشرة طلاب، بالإضافة إلى استبيان معدّ وفقاً لمقياس قلق اللغة لهورويتز وآخرون (1986)، والذي نفذ على واحد وعشرين طالباً. وتُظهر النتائج أن الإنتاج الشفهي هو النشاط الذي يُسبب أكبر قدر من القلق لدى المتعلمين، وأنه ناتج عن الخوف من التقييم السلبي وعن التواصل. كما تشير النتائج أيضاً إلى الضغط الذي يعاني منه المتعلمون عند الاستماع إلى المتحدثين الأصليين وعند استخدام التسجيلات الشفوية الأصلية.

الكلمات المفتاحية: قلق اللغة، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، المتعلمون الليبيون، الخوف من التقييم، الفهم والتعبير الشف

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère représente un défi pour de nombreux étudiants libyens. Au-delà des difficultés linguistiques et méthodologiques, plusieurs apprenants souffrent d'un problème psychologique souvent négligé : l'anxiété langagière. Cette forme d'anxiété, liée à la peur de parler ou de faire des erreurs, influence négativement la participation, la motivation et les performances des étudiants. Ainsi, notre travail vise à étudier les sources de l'anxiété langagière chez les étudiants libyens apprenant le français. Dès lors, il convient de s'interroger sur la compétence la plus affectée par cette anxiété, ainsi que sur la manière dont elle influence



l'apprentissage des étudiants. En plus, nous examinons dans cet article quelles stratégies peuvent aider à diminuer ce type d'anxiété en classe de FLE.

Au regard de cette problématique, nous postulons que l'anxiété langagière pourrait perturber la production orale chez les apprenants et découlerait principalement de la peur de commettre des erreurs et d'un manque de confiance en soi. Cette inhibition psychologique conduirait les apprenants anxieux à réduire considérablement leur participation aux activités orales en classe. Afin d'apporter des réponses concrètes à notre problématique, nous commencerons par définir le concept d'anxiété langagière, et détaillons ses catégories, ses types et ses effets. Nous présenterons ensuite la méthodologie de notre travail et les résultats.

1. L'anxiété langagière

Le concept d'anxiété langagière a été introduit pour la première fois en 1987 par Horwitz et al en le distinguant de l'anxiété générale. Selon MacIntyre et Gardner (1991, 1994), l'anxiété langagière constitue un trouble spécifique à l'apprentissage des langues, les apprenants n'éprouvant pas d'anxiété comparable dans d'autres domaines, tels que les mathématiques.

Horwitz et al. (1986) définissent l'anxiété langagière comme un ensemble 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 linguistique. Pour évaluer cette anxiété, ces chercheurs ont proposé un cadre théorique ainsi qu'une échelle de mesure, nommée Foreign Language Classroom Anxiety Scale.

MacIntyre la définit comme une « réaction émotionnelle négative d'inquiétude se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde » (1999 : 27) MacIntyre et Gardner de leur part précisent que l'anxiété langagière est une « sensation de tension et d'appréhension associée aux contextes dans lesquels la langue seconde est utilisée, y compris la production orale, la compréhension orale et l'apprentissage. » (1994 : 284) C'est un sentiment de malaise, d'inquiétude et de nervosité éprouvé par les apprenants ou les personnes qui utilisent une langue étrangère.

2. Catégories de l'anxiété

Il y a trois catégories d'anxiété d'après MacIntyre et Gardner (1991) qui sont : l'anxiété de trait, l'anxiété d'état et l'anxiété de situation spécifique. L'anxiété de trait représente une composante essentielle de la personnalité qui est profondément ancrée. L'anxiété d'état, quant à elle, reflète une réaction négative temporaire à une situation donnée (Spielberger, 1983) et se manifeste par une sensation passagère de tension liée à un événement ou une action particulière (Brown, 2007). Quant à l'anxiété de situation spécifique, elle correspond à une appréhension unique envers un contexte ou un événement particulier (Ellis, 2008 ; MacIntyre & Gardner, 1991).

3. Types de l'anxiété langagière

L'anxiété langagière a un impact direct et négatif sur l'apprentissage des langues étrangères. Scovel (1978) indique que l'anxiété est une expérience complexe qui distingue trois composantes : les sentiments d'appréhension, les traits de personnalité et les états émotionnels. Ces composantes en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, interagissent pour amplifier les réactions des apprenants face aux situations communicatives. Horwitz et al (1986) à leur part, relèvent trois éléments d'anxiété langagière qui sont les suivants :

3.1. La peur de la communication : Cette appréhension est considérée comme « un type de timidité caractérisé par la peur ou l'anxiété de communiquer avec les autres. » (Horwitz et al., 1986 : 127) Elle surgit dans des situations de communication, notamment lors la compréhension et la production orales, particulièrement lorsqu'il s'agit de s'exprimer en langue étrangère.

3.2. La peur de l'évaluation négative : Ce type peut se manifester dans des situations où les apprenants sont évalués par quelqu'un. Cette anxiété provient du regard des autres. Le

jugement porté par autrui constitue un aspect central de ce trouble. Un étudiant affecté par la peur tendra probablement à éviter les situations d'évaluation.

3.3.L'anxiété face aux tests : Selon Horwitz et al. (1986), cette anxiété provient de la peur de l'échec aux examens, exacerbée par des attentes excessivement optimistes et un perfectionnisme excessif.

En effet, tous ces éléments provoquent l'anxiété en classe de langue, sans négliger d'autres facteurs que Kalińska-Łuszczynska (2016) regroupe en trois catégories : des facteurs d'origine personnelle ; des facteurs d'origine sociale et des facteurs d'origine éducationnelle. Les facteurs personnels sont tels que l'âge, le sexe et les traits de personnalité comme le perfectionnisme, la compétitivité et l'introversion. Ces facteurs sont, d'après Young (1991) liés au regard de soi et à celui des camarades. À ce propos, Laura Tarafas (2012) souligne que, chez les adolescents, « le concept du soi est extrêmement fragile. Pour eux, les camarades et le groupe deviennent le nouveau point de référence concernant la construction d'eux-mêmes » (cité par Gverović, 2015 : 8).

Les facteurs sociaux se présentent dans l'absence de soutien social et la situation économique. Les facteurs éducationnels englobent les styles d'apprentissage et d'enseignement, les attitudes des enseignants, les activités et la façon de traiter l'anxiété. En effet, certaines pratiques pédagogiques adoptées en classe par les enseignants peuvent générer de l'anxiété chez les apprenants, notamment lorsqu'ils cherchent à les intimider pour les inciter à apprendre et à s'exprimer en langue étrangère. À ce sujet, Young (1991 : 428) affirme que : « les enseignants qui estiment que leur rôle est de corriger constamment les élèves à la moindre erreur, qui pensent ne pas pouvoir faire travailler les élèves par deux car la classe risque de devenir incontrôlable, qui croient que l'enseignant doit monopoliser la parole et l'enseignement, et qui se perçoivent davantage comme un sergent instructeur que comme un facilitateur, contribuent peut-être à l'anxiété linguistique des apprenants. »

4. Impact de l'anxiété langagière

De nombreuses études ont exploré l'anxiété chez les apprenants de langues étrangères pour mettre en évidence son impact négatif sur la performance scolaire et académique. Ces études montrent que l'anxiété langagière entrave l'apprentissage linguistique.

L'étude de Horwitz et al. (1986) et celle de Price (1991) indiquent que l'anxiété langagière affecte la performance des étudiants, même s'ils déploient de grands efforts dans leur apprentissage. Selon Horwitz, Horwitz et Cope (1986), les apprenants adoptent diverses attitudes pour éviter les situations anxiogènes. Ils recouraient aux stratégies d'évitement, préféreraient ainsi le silence et ne pas répondre devant les autres. Ils pourraient également s'absenter, quitter la classe ou prétendre être occupés pour éviter de parler.

D'après l'étude de Young (1987), l'anxiété langagière gêne notamment la production orale, les apprenants anxieux y étant moins performants. Pour Gardner et al. (1989), l'anxiété compromet la réussite globale ; Spolsky (1989) note quant à lui que les étudiants anxieux participent moins aux activités en classe de langue que leurs pairs détendus.

Aslim-Yetis et al. (2013) évaluent le niveau d'anxiété des étudiants turcs apprenant le français et constatent que tous ressentent de l'anxiété en classe, à des degrés variables. L'étude de Gverović (2015), qui mesure le degré d'anxiété langagière dans trois contextes scolaires distincts (école primaire, lycée et université), révèle que les étudiants universitaires sont les plus anxieux, comparés aux élèves du primaire et du secondaire.

L'anxiété affecte les performances cognitives autant que linguistiques de l'apprenant. Selon MacIntyre et Gardner (1994), les apprenants anxieux se fatiguent à retrouver le vocabulaire, parlent plus brièvement et produisent moins d'idées que les autres étudiants. Leur mémorisation, leurs analyses et leur prise de décision sont particulièrement perturbés d'après Tóth (2010). Quant à la performance linguistique, Jebali (2018) indique qu'elle est affectée, avec une présence plus grande d'erreurs, le non-emploi de formes bien assimilées, un manque

de cohésion discursive et des déviations par rapport aux normes grammaticales, sociolinguistiques et pragmatiques déjà acquises.

Blachwska-Szmigiel (2020) résume que l'anxiété entrave les efforts, la concentration et l'attention de l'apprenant car « au lieu de prendre pleinement plaisir à appliquer le français, il alloue une partie de ses ressources pour contrôler ses peurs de ne pas comprendre ou de ne pas être compris, de ne pas donner la bonne réponse et enfin d'être sûrement évalué négativement. »

5. Méthodologie

5.1. L'échantillon de travail

Notre étude porte sur 31 étudiants de français à l'université de Benghazi. 10 étudiants ont passé un test d'essai psychologique et 21 ont répondu à notre questionnaire.

5.2. L'instrument de mesure

En ce qui concerne le texte psychologique, il était fait auprès des étudiants inscrits entre le premier et le troisième semestre. L'objectif était de mesurer leur degré de confort face à différentes activités pédagogiques (orales et écrites). Pour ce faire, nous avons demandé aux apprenants de classer sept activités de la plus confortable à la moins confortable. L'échelle des activités comprend par ordre : 1. travail de groupe, 2. exposé oral, 3. réponse à une question personnelle, 4. rédaction d'une dissertation, 5. test de grammaire, 6. lecture à voix haute d'un nouveau texte et 7. se présenter devant la classe. Cette approche nous permet d'identifier quelles activités constituant une zone de menace et qui déclenche un mécanisme d'évitement chez l'étudiant débutant.

Pour le questionnaire, adressé aux étudiants de différents niveaux, nous avons servi d'un questionnaire inspiré de l'échelle d'anxiété en classe de langue étrangère (FLCAS) développé par Horwitz, Hoewitz et Cope (1986), ainsi que d'autres études portant sur l'anxiété langagière comme celles de MacIntyre et Gardner (1994). Le questionnaire comprend 20 items divisés en 6 sections : l'expression orale, la peur des tests, la peur de la lecture, la peur de l'écriture, la compréhension orale et la confiance en soi. L'échelle de réponse était de type Likert permettant aux étudiants d'évaluer leur niveau d'anxiété en sélectionnant parmi les options suivantes : toujours, souvent, parfois, jamais, rarement. Cette technique permet de cibler les sources communes d'anxiété langagière en classe de langue. Nous avons formulé les questions avec leur traduction en arabe afin d'éviter toute mécompréhension ou confusion, et de faciliter la tâche aux apprenants débutants. Nous avons conçu le questionnaire sur Google Forms afin de faciliter la collecte des réponses.

L'ensemble de ces données constitue la base de notre analyse qualitative et quantitative, nous permettant ainsi de valider ou d'infirmer nos hypothèses de recherche.

6. Résultats

6.1. Résultats du test psychologique

Cette épreuve visait à identifier la hiérarchie des activités langagières les plus anxiogènes chez les apprenants. Le résultat de ce test montre que la prédominance de l'anxiété est liée à l'exposition orale. Cette activité est quasi unanimement classée dans la zone de stress maximal (souvent au rang 7, le dernier), ce qui confirme que l'idée de parler longuement devant un auditoire est la source première de phobie linguistique.

De même, le fait de se présenter devant l'auditoire, bien que ce soit une tâche de base, est perçu comme très anxiogène pour la majorité (classé 6ème ou 7ème par plusieurs étudiants), sauf pour une minorité qui y voit un exercice familier.

Selon le test, la note attribuée à la lecture à voix haute oscillait entre 6 et 7 pour certains apprenants, tandis qu'elle était considérée comme relativement confortable pour d'autres ; ceci indique que la peur de mal prononcer constitue une source majeure de stress.

La réponse orale à une question semble être l'activité la moins menaçante parmi les tâches orales, se situant souvent au milieu du classement (rang 3 ou 4), car elle est perçue comme une interaction brève.

Quant aux travaux de groupe, ils ont été parmi les activités les plus appréciées par la plupart des étudiants, suivis des tests de grammaire. Pourtant, certains étudiants ont eu des difficultés à catégoriser l'activité de rédaction.

6.2. Résultats du questionnaire

6.2.1. Anxiété de la production orale

Items	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Rarement
Je me sens nerveux(se) quand le professeur me demande de parler en français devant la classe	14,3%	33,3%	33,3%	14,3%	
J'ai peur de faire des erreurs quand je parle français	42,9%	23,8%	23,8%	9,5%	
Je me sens embrassé (e) si mes camarades rient de ma prononciation	14,3%		33,3%	38,1%	14,3%
Je préfère rester silencieux(se) plutôt que de parler par peur de faire une erreur	38,1%	28,6%	9,5%	14,3%	9,5%
Quand je parle français, j'oublie souvent des mots que je connais normalement	33,3%	33,3%	23,8%		9,5%

Les résultats représentés dans le tableau qui concerne la production orale montrent qu'un tiers des répondants affirment se sentir souvent nerveux lorsque le professeur leur demande de parler en français devant leurs camarades et un peu plus d'un dixième des étudiants déclarent se sentir toujours nerveux dans cette situation.

La majorité des étudiants, selon le tableau, craignent toujours de commettre des erreurs lorsqu'ils parlent en français, tandis qu'une part notable le redoute souvent. D'autres le ressentent parfois, et seuls quelques apprenants affirment ne jamais éprouver cette peur.

Quant à leur sentiment envers les moqueries des camarades, une minorité des étudiants se sentent toujours embarrassés si leurs camarades rient de leur prononciation, tandis qu'un tiers le sont parfois. Cependant, une proportion considérable déclare ne jamais ressentir cet embarras.

De même, la majorité des étudiants préfèrent toujours rester silencieux plutôt que de risquer une erreur, tandis qu'une part remarquable fait souvent et d'autres parfois. Globalement, plus de la moitié des apprenants recourent au silence comme stratégie de protection.

Un résultat marquant révèle que de nombreux répondants oublient des mots qu'ils connaissent habituellement lors de la prise de parole.

6.2.2. Anxiété face aux cours et aux tests

Items	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Rarement
Je me sens anxieux (se) avant le cours de français	14,3%	9,5%	19,0%	47,6%	
Pendant les examens, je suis tellement nerveux (se) que je ne peux pas me concentrer	28,8%		28,6%	23,8%	19,0%
J'ai peur que les questions de l'examen soient plus difficiles que prévu	38,1%	38,1%		9,5%	
Je me sens confus (e) quand je vois mes camarades répondre rapidement aux questions	9,5%		33,3%	47,6%	
Je suis stressé (e) quand le professeur me pose une question à l'improviste	47,6%	19,0%	19,0%	19,0%	

Une minorité des étudiants se sentent toujours anxieux avant le cours de français, certains souvent et d'autres parfois. À l'inverse, une proportion majoritaire affirme ne jamais ressentir d'anxiété préalable.

Une grande partie des répondants déclarent être toujours paralysés par la nervosité au point de perdre leur concentration pendant les examens, tandis que d'autres éprouvent ce blocage parfois, affectant près d'un demi de l'échantillon. À l'opposé, une part notable ne ressent jamais ou rarement ce manque de concentration.

Près de deux cinquièmes des étudiants affirment avoir toujours peur que l'examen soit plus difficile que prévu, et une proportion équivalente souvent. En revanche, une minorité aborde l'examen avec plus de sérénité ou de confiance en leurs capacités.

Une petite minorité d'étudiants se sentent toujours confus face à la rapidité de leurs pairs pendant les examens, tandis qu'un tiers ressentent cette confusion parfois. Cependant, une grande partie des répondants déclarent ne jamais éprouver ce trouble.

La majorité des étudiants se déclarent toujours stressés par les questions surprises, tandis qu'une part notable l'est souvent et d'autres parfois.

6.2.3. Anxiété de la production écrite

Items	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Rarement
Je me sens nerveux (se) quand on me demande d'écrire un texte en français	28,6%	14,3%	28,6%	19,0%	9,5%
J'ai peur que mon écriture contienne beaucoup d'erreurs	38,1%	23,8%	19,0%	9,5%	9,5%
Je crains de faire des fautes de grammaire en écrivant en français	28,6%	19,0%	33,3%	14,3%	4,8%

Près de trois dixièmes des étudiants se sentent toujours nerveux lorsqu'ils doivent rédiger un texte en français, certains souvent et d'autres parfois. À l'inverse, une minorité aborde l'écriture avec sérénité.

La majorité des étudiants craignent toujours que leurs écrits soient truffés d'erreurs, tandis qu'une part notable ressent cette peur souvent et d'autres parfois. Seule une faible minorité semble se détacher de cette pression pour se concentrer sur le contenu.

Près de trois dixièmes des étudiants craignent toujours de commettre des erreurs de grammaire lors de la production écrite, certains souvent et un tiers parfois. Seule une faible minorité semble s'affranchir de cette pression normative.

6.2.4. Anxiété de la lecture

Items	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Rarement
Je me sens stressé (e) quand je lis un texte long en français et que je ne comprends pas rapidement	23,8%	23,8%	23,8%	14,3%	14,3%

Près d'un quart des répondants se sentent toujours stressés face à leur incapacité à comprendre rapidement un texte qu'on leur demande de lire, une proportion équivalente souvent et parfois. Seule une minorité semble posséder des stratégies de lecture plus sereines.

6.2.5. Anxiété de la compréhension orale

Items	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Rarement
Je me sens anxieux (e) quand je ne comprends pas les locuteurs natifs du français	57,1%	14,3%	14,3%	4,8%	9,5%
Je me sens perdu (e) quand le professeur parle trop vite	23,8%	23,8%	33,3%	4,8%	14,3%
Je me sens tendu (e) quand je regarde un film ou j'écoute un enregistrement en français sans tout comprendre	28,6%	33,3%	19,0%	14,3%	

Plus de la moitié des répondants affirment se sentir toujours anxieux lorsqu'ils ne comprennent pas les locuteurs natifs, certains souvent et d'autres parfois. Seule une infime minorité semble gérer cette situation avec calme.

Près d'un quart des répondants se sentent toujours perdus lorsque le professeur parle rapidement, une proportion équivalente souvent et un tiers parfois. Seulement une minorité affirment ne pas être perturbés par la rapidité de l'enseignant.

Près de trois dixièmes des répondants se sentent toujours tendus lorsqu'ils ne comprennent pas chaque mot d'un film ou d'un enregistrement, un tiers souvent et d'autres parfois. Seulement une minorité acceptent de ne pas tout comprendre sans stress.

6.2.6. Effet du manque de confiance en soi

Items	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Rarement
Je pense que je suis moins capable que mes camarades d'apprendre le français	9,5%	23,8%	23,8%	42,9%	
Je me sens à l'aise pour parler français en dehors de la classe	42,9%	14,3%	28,6%	14,3%	
Je crois que je n'arriverai jamais à maîtriser le français comme un natif	42,9%	9,5%	28,6%	14,3%	4,8%

Une majorité relative des répondants affirment ne jamais penser qu'ils sont moins capables que leurs camarades, et certains ne ressentent cette baisse de confiance que rarement. En revanche, une minorité le pense toujours et d'autres parfois.

Une majorité relative des étudiants affirment se sentir toujours à l'aise pour parler français en dehors de la classe, certains souvent et d'autres parfois. En revanche, seulement une minorité déclarent ne jamais se sentir à l'aise dans un contexte informel.

La majorité des étudiants pensent toujours qu'ils n'arriveront pas à maîtriser le français comme un natif, tandis qu'une part notable l'envisage souvent et d'autres parfois. Seule une faible minorité ne ressent cela que rarement ou n'en a jamais cette pensée négative.

7. Discussion des résultats

Il est désormais important de répondre à notre problématique initiale, qui s'articule autour de trois questions : quelles sont les sources de l'anxiété langagière affectant les apprenants du FLE à l'université de Benghazi ? Quelles compétences langagières sont les plus affectées ? Et comment peut-on diminuer l'anxiété en classe de FLE, et avec quelles stratégies ? L'une de nos hypothèses, que nous avons formulée, s'est confirmée au fil de cette étude : l'anxiété affecte principalement la production orale, dont les sources principales sont l'appréhension de la communication et la peur des évaluations.

Les résultats montrent que la production orale est l'activité qui suscite le plus l'anxiété langagière. Elle arrive en dernière position dans le test psychologique. D'après le questionnaire et notamment les cinq premières réponses destinées à mesurer le niveau d'anxiété lié à la production orale, les résultats révèlent que cette activité représente une source importante d'anxiété langagière chez les apprenants. En effet, lorsqu'ils prennent la parole oralement, les locuteurs deviennent le centre de l'attention, ce qui peut engendrer de la confusion et, par crainte, les amener à bégayer. Cela conduit à une autocensure et à une réticence à prendre des risques ou à commettre des erreurs grammaticales. Par conséquent, cette propension au silence peut entraver le développement de leurs compétences en français. Notre résultat est en conformité avec plusieurs études, telles que celles de Young (1991) et de Garrett et Shotall (2002), qui ont démontré que le travail en groupe a un effet positif sur l'atténuation de l'anxiété de la production orale. Il est donc bénéfique que l'enseignant crée un atelier de travail en groupe et prépare en avance une liste de vocabulaire formant des mots-clés pour le thème que les apprenants vont discuter en classe. En outre, l'entraînement avec des sujets faciles et la répétition de thèmes déjà abordés pourraient réduire l'anxiété de performance.

De même, le fait de répartir les étudiants en binômes et de les encourager au travail collaboratif leur donne un grand sentiment de confort et de confiance, notamment lors de la comparaison de leurs idées, sans évaluation hiérarchique. Cela favorise une interaction authentique car la responsabilité est partagée et les erreurs sont limitées (Foucher, 2021). Cette stratégie, ajoute Kalinska (2023), réduit l'anxiété car les étudiants, au sein du groupe, prennent conscience que les autres apprenants font également des erreurs, créant ainsi un sentiment d'égalité.

Notre étude montre également que la compréhension orale génère de l'anxiété chez les étudiants. Les apprenants trouvent difficile de comprendre un locuteur natif ou le professeur lorsqu'il parle trop vite. Cette anxiété, dite l'anxiété de l'écoute, renforce le sentiment d'incompétence. Elle se manifeste lors de l'exploitation de documents authentiques, de films ou d'enregistrements ; bien qu'essentielle, elle peut être contre-productive si elle n'est pas accompagnée de stratégies pour gérer l'incertitude linguistique. Pour remédier à cette difficulté, l'enseignant devrait employer des stratégies spécifiques pour faciliter la compréhension des conversations en français. Il pourrait choisir des enregistrements courts et faciles à comprendre, adaptés au niveau des apprenants et portant sur des sujets familiers. Il devrait montrer que les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage et utiliser un retour positif lorsque les étudiants se trompent dans leur compréhension du texte.

Il est à souligner que l'anxiété langagière ne se limite pas à la production et à la compréhension orales, mais affecte également la production et la compréhension écrites. L'écriture, tâche complexe, expose les lacunes linguistiques de l'étudiant (grammaire, vocabulaire, orthographe, syntaxe). En outre, la lecture et la compréhension immédiate d'un texte génèrent du stress et révèlent que les étudiants tendent à vouloir comprendre chaque mot ; dès qu'ils rencontrent une barrière linguistique dans un texte long, ils perdent confiance.

L'étude confirme que la peur des tests a un effet important chez les apprenants ; elle est liée à l'anxiété de performance, qui peut empêcher l'étudiant de mobiliser ses connaissances réelles. De même, une grande majorité des étudiants ne pense pas pouvoir maîtriser la langue comme les natifs. Cette pensée se développe en raison du manque de motivation et d'encouragement, et suscite un sentiment d'échec. À ce propos, nous sommes d'accord avec Yétis (2016), qui propose d'appliquer le jeu de rôle afin de réduire l'anxiété langagière en favorisant le succès, la motivation, la créativité et la confiance en soi des apprenants.

L'une de nos hypothèses de départ était que le manque de confiance représentait l'une des sources de l'anxiété langagière chez nos apprenants. Cependant, cette hypothèse n'a pas été confirmée par l'étude, à part pour l'estime de soi négative concernant leur potentiel niveau de français.

De même, la comparaison entre camarades pourrait déclencher un sentiment d'infériorité qui gêne les apprenants, mais ce phénomène n'est pas assez présent en classe de langue selon les participants. Cependant, le fait que la plupart des étudiants se sentent à l'aise en dehors des cours suggère que ce sont l'environnement d'évaluation, la présence de l'enseignant ou ses méthodes de notation qui génèrent du stress, et non la langue française elle-même. Sur ce point, nous partageons l'avis de Rabai (2015), qui estime que les enseignants devraient éviter de comparer publiquement les résultats et les notes des apprenants et, au contraire, encourager leurs compétences par des retours positifs et en leur donnant la liberté de prendre en main leur apprentissage.

En effet, un environnement pédagogique bienveillant, fondé sur le soutien et l'encouragement, constitue une solution efficace pour réduire l'anxiété langagière et favoriser l'apprentissage. Il est donc conseillé de privilégier les activités collaboratives telles que le travail de groupe et les jeux linguistiques, plutôt que la présentation individuelle et exigeante de l'expression orale.

Conclusion

La présente étude vise à identifier les sources et le niveau d'anxiété langagière chez les étudiants du département de français à l'Université de Benghazi, et à proposer des solutions à ce phénomène. Elle a révélé que la plupart des étudiants ressentent de l'anxiété par crainte de commettre des erreurs de langue. Elle confirme que l'anxiété est notamment liée à l'expression orale, ce qui a diverses sources telles que l'appréhension de la communication et la peur de l'évaluation négative. Ce problème a un impact considérable sur le développement des compétences orales des étudiants car il les pousse à éviter de parler dans la langue cible.

La réussite de l'apprentissage du FLE en Libye ne dépend pas uniquement des méthodes didactiques, mais impérativement de la création d'un climat de classe bienveillant. Il est essentiel de transformer l'erreur, d'une source de honte, en un outil d'apprentissage afin de libérer la parole des étudiants et de renforcer leur confiance en soi.

Bibliographie

- Al-Rabai, A. (2014). Teacher's role in reducing foreign language anxiety in an Arabic speaking classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 123–130. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.1.123-130eric.ed>
- Aslim-Yetiş, V., & Çapan, S. (2013). Foreign language anxiety of Turkish students learning French. *The Journal of International Social Research*, 6(24), 14-26. <https://www.researchgate.net/publication/318884057>
- Brown, H. D. (2007). *Understanding second language acquisition* (5th ed.) Pearson Education Inc.books.google
- Ellis, R. (2008). *Second Language Acquisition* (2nd ed). Oxford University Press.
- Faucher, A. (2021). *Anxiété langagière, trouble de la performance orale en anglais* [Master thesis, unpublished]. Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03282549>

- Garrett, P., & Shortall, T. (2002). Students' preferences for teacher-fronted and student-centred classroom activities. *Language Teaching Research*, 6(1), 25-57.
- Gverović, T. (2015). La peur de la langue étrangère dans le contexte de l'éducation formelle [Mémoire de master]. Université de Zagreb. <https://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/6692/darhiv.ffzg.unizg>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Classroom foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.xonlinelibrary.wiley>
- Jebali, A. (2018). Anxiété langagière, communication médiée par les technologies et élicitation des clitiqes objets du français L2. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 21.
- Kalińska-Łuszczynska, S. (2016). Correlats de lanxiété langagiere. *Romanica Cracoviensia*, 16(2), 75–96. <https://ejournals.eu/en/journal/romanica-cracoviensia/article/correlats-de-lanxiete-langagiereejournals>
- Kalińska, S. (2023). Réduction of speaking anxiety. *Academic Journal of Modern Philology*, 19, 129–147. <https://doi.org/10.34616/ajmp.2023.19.9repozytorium.uni.wroc+1>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Literature review: Research on anxiety and language learning: Methods and findings. *Language Learning*, 41(1), 85–117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effect of language anxiety on foreign language cognitive processing. *Language Learning*, 44(2), 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.xdergipark>
- Price, M. L. (1991). The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interview with Highly Anxious Students. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Scovel, T. (1978). Affect and the learning of foreign languages: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129–142.dergipark
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.
- Tóth, Z. (2010). *Second language anxiety and the highly proficient language learner: Hungarian students' experiences of learning English as a foreign language*. Cambridge Scholars Publishing.
- Young, D. J. (1990). Students' views of anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539–553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.xacademia+1>
- Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–439. [https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.xDigital Object Identifier \(DOI\)](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.xDigital Object Identifier (DOI))