

Araştırma-İnceleme

**REDUIRE L'ANXIETE LANGAGIERE EN PRODUCTION
ORALE: JEUX DE ROLES EN FLE¹**

**Sibel ÇAPAN TEKİN²
Veda ASLIM YETİŞ³**

Résumé: L'objectif principal de cette étude a été de déterminer le niveau d'anxiété d'apprenants de français langue étrangère (FLE) et d'utiliser une technique appropriée pour la réduire. Pour ceci les jeux de rôles, qui permettent aux apprenants d'être plus actifs, motivés et créatifs, ont été utilisés. Avec un échantillon de 17 apprenants de FLE suivant le cours de production orale, il a été collecté des données quantitatives et qualitatives. Un questionnaire d'anxiété à parler (FLSAS) pour déterminer leur niveau d'anxiété a été administré avant et après l'intervention qui consistait à réaliser 8 semaines de leçons de production orale avec jeux de rôles. Avant l'intervention, les apprenants ont également participé à un examen de production orale (test préliminaire). Afin de voir si une différence s'avérait dans leur niveau d'anxiété selon que leur niveau de langue augmentait, un second examen s'est fait après l'intervention. A l'aide d'un entretien semi-dirigé, il a été cherché à connaître les opinions des apprenants concernant les effets des jeux de rôles. L'analyse des résultats quantitatifs ont montré que ces jeux engendraient une diminution du niveau d'anxiété et une hausse de la compétence de production orale. Selon les données qualitatives, les jeux de rôles diminuent l'anxiété à parler, créent un environnement d'apprentissage plus créatif, renforcent les autres compétences linguistiques des apprenants et permettent une interaction culturelle.

Mots clés: Anxiété langagière, Jeux de rôles, Production orale, Français langue étrangère.

¹ Ce travail est le résumé d'une thèse de maîtrise intitulée "Réduire/vaincre l'anxiété langagière en production orale avec les jeux de rôles: Une expérience avec des étudiants de FLE" et soutenue en Avril 2015.

² Araş. Gör., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü. sibel_capan@hotmail.com

³ Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Programı. vaslim@anadolu.edu.tr

KONUŞMA KAYGISINI AZALTMAK: FRANSIZCA YABANCI DİL SINIFINDA ROL YAPMA TEKNİĞİ

Öz: Bu çalışma Fransızca yabancı dil öğrencilerinin kaygı düzeylerini ve var olan kaygıyı uygun bir öğretim tekniği ile azaltmayı hedeflemektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için, öğrencilere daha yaratıcı, daha aktif ve daha fazla motive olma imkânı tanıyan rol yapma tekniğine başvurulmuştur. Çalışmanın örneklemini, Anadolu Üniversitesi 2012-2013 Öğretim yılı Fransızca Öğretmenliği Programı'nda Konuşma Becerileri dersine kayıtlı 17 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Örneklemin uygulama öncesi ve sonrası konuşma kaygı düzeyini belirlemek için bir yabancı dil konuşma kaygı ölçeği (FLSAS) uygulanmış ve akademik başarıyı ölçmek için konuşma sınavı yapılmıştır. Uygulamanın ardından, rol yapma tekniğinin konuşma kaygısı üzerindeki etkilerini belirlemek ve uygulamaya ilişkin öğrencilerin fikirlerini öğrenmek için 17 öğrenciye yarı yapılandırılmış bir mülakat uygulanmıştır. Çalışmanın nitel ve nicel verileri, 8 hafta süren rol yapma tekniği uygulanmasının öğrencilerin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir fark yarattığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilerin kaygı düzeyinde bir azalma olduğu ve rol yapma tekniği ile gerçekleştirilen konuşma derslerinden sonra akademik başarıda bir artış olduğu görülmüştür. Mülakat analizlerine göre rol yapma tekniği, konuşma kaygısını yok etmede önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca, daha yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşmasına, öğrencilerin diğer dil becerilerini geliştirmesine ve kültürel etkileşimin sağlanmasına yardımcı olmuştur. En önemlisi de, bu uygulama öğrencilerin toplum önünde kendilerini daha iyi ifade edebilmesi, özgüvenini kazanması, daha cesaretli olması konusunda katkı sağlamıştır.

Anahtar Sözcükler: Dil Kaygısı, Rol Yapma Tekniği, Sözlü İletişim, Yabancı dil olarak Fransızca.

Introduction

Les recherches en langue étrangère ont toujours démontré le rôle et l'importance que jouent les 'différences individuelles' des apprenants lors de l'apprentissage d'une langue (Brown, 2000; Gelman, 2006; Gardner et MacIntyre, 1992). Ces différences influencent le processus de l'acquisition de la langue cible et particulièrement la rapidité et la fluidité de l'apprentissage. Parmi ces différences individuelles, pourtant toutes influentes et opérantes dans le processus d'apprentissage, Bailey (1983, cité par Philips, 1991, p. 1) souligne principalement l'importance de la variable affective dans l'apprentissage des langues: « ce que l'apprenant expérimente dans la classe de langue est aussi important que la méthode d'enseignement et le matériel utilisés. ». Gelman (2006, p. 8), lui, affirme que « les caractéristiques affectives jouent un rôle très important dans l'acquisition d'une langue seconde. ». Quant à Stevick (1980, cité par Arnold, 2006, p. 408), il explique que « Le succès [dans l'apprentissage des langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans la classe et entre les

personnes pendant la classe ». En d'autres mots, selon Stevick, la réussite dépend plus des « personnes » que des « choses », c'est-à-dire, plus de leur personnalité, de leur attitude, de leur relation avec les autres individus de la classe, de leur interaction avec les autres. En fait, la réussite résulte davantage des variables affectives dont leur importance dans le domaine de la didactique des langues a constitué le sujet de nombreuses études (Cf. Arnold, 2006, p. 409). Et parmi les constituantes des variables affectives comme la motivation, l'attitude de l'apprenant envers la langue cible (LC), les attitudes de l'enseignant, l'établissement d'un climat de classe adéquat... (Arnold, 2006, pp. 408-409; Gelman, 2006, p. 8), il y en a une qui, principalement depuis les années 80 a été sujet à beaucoup de recherches : il s'agit de l'anxiété.

« L'anxiété est un sentiment qui apparaît dans des situations nerveuses, angoissantes et dépressives » (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986, p. 125). Les auteurs de *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology* (Manstead et Hewstone, 1996, cités et traduit par Wilkinson, 2011, p. 15) définissent l'anxiété comme étant « une émotion caractérisée par l'appréhension vis-à-vis de futurs événements qui seront possiblement désagréables ou nuisibles. ». L'anxiété est en réalité un problème général qui se manifeste en classe lors d'un apprentissage quel que soit la discipline, le cours enseignés: les mathématiques, la biologie, l'histoire, la géographie... Mais lorsqu'il est question de l'apprentissage d'une langue étrangère, cette anxiété prend le nom d'"anxiété langagière".

Dans le chemin de la conceptualisation de l'anxiété langagière, les premiers grands et importants travaux ont été en réalité conçus par Horwitz, Horwitz et Cope (1986) qui ont traité pour la première fois l'anxiété langagière comme un phénomène particulier à l'apprentissage des langues étrangères. En lui créant un cadre théorique et une échelle de mesure (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), Horwitz et al. (1986, p. 128) ont défini ce type d'anxiété de façon plus spécifique :

un phénomène distinct et complexe composé d'auto perceptions, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues dans le contexte de classe et résultant du caractère spécifique du processus d'apprentissage des langues.

Cette définition qui met bien au jour le fait que l'anxiété langagière est un concept spécifique à l'apprentissage des langues et qu'elle ne peut interférer avec les autres types d'anxiété éprouvés dans les divers autres apprentissages (tels les mathématiques, la science, la géographie...), a été par la suite renforcée par MacIntyre et Gardner (1994, p. 284) qui l'ont, eux, définie ainsi: « l'anxiété langagière est une sensation d'appréhension associée aux contextes dans lesquels la langue seconde est utilisé, y compris la production orale, la compréhension orale et l'apprentissage ».

Les recherches effectuées dans le domaine par de nombreux chercheurs ont également étayé le fait que l'anxiété langagière est l'un des facteurs importants

nuisant à l'apprentissage d'une langue étrangère et influençant de manière négative la performance des apprenants de langue. De façon générale, les conclusions atteintes par de nombreux chercheurs comme Horwitz et al. (1986), MacIntyre (1989), Young (1991), Aida (1994), MacIntyre (1995), Saito et Samimy (1996), Coulombe (1998), Horwitz (2001) ont été que :

- l'anxiété langagière a un grand effet négatif sur les performances des apprenants en langue seconde ;
- les apprenants anxieux sont moins performants que ceux qui éprouvent moins d'anxiété ;
- il existe une corrélation négative entre l'anxiété langagière et les notes obtenues dans le cours de langue étrangère ;
- malgré tous les efforts de l'apprenant, l'anxiété influence négativement sa réussite scolaire.

D'autres recherches encore ont examiné les effets de l'anxiété langagière mais de façon plus spécifique: elles ont traité de ses conséquences sur les quatre compétences langagières (savoir-faire langagiers), à savoir la production écrite, la compréhension écrite, la compréhension orale et la production orale. Parmi ces compétences, il a été constaté que la production orale était (Horwitz et al, 1986; Price, 1991, cité par Philips, 1992; Young, 1991; Young, 1992; Cheng et al., 1999) la compétence provoquant plus d'anxiété sur la performance des apprenants: elle s'avère être la plus problématique concernant le développement de l'anxiété (Horwitz et al, 1986; Price, 1991, cité par Philips, 1992; Young, 1991; Young, 1992; Cheng et al., 1999). En effet, les recherches montrent que les apprenants manifestent ressentir le plus d'anxiété langagière lors des cours de production orale et essentiellement lorsqu'ils doivent prendre la parole dans la langue cible, c'est-à-dire dans la langue étrangère qu'ils apprennent. Certains éléments comme la confiance en soi (la faible confiance en soi crée plus d'anxiété), la possibilité d'échec (même une petite possibilité est suffisante pour éviter de parler), les échecs antérieurs (l'effet majeur des mauvaises expériences vécues dans le passé), l'évaluation négative (plus l'apprenant est confronté aux évaluations négatives faites par les autres, plus il éprouve de l'anxiété lors des prochaines activités) sont des raisons de l'anxiété à parler (Cheng et al., 1999, p. 436).

Etant donné que l'anxiété ressentie en production orale se manifeste davantage être comme un réel problème et du fait que parler a toujours été considéré comme « le paragon de la maîtrise d'une langue étrangère » (Defays, 2003, p. 244), c'est l'anxiété langagière ressentie en production orale qui a constitué l'objet principal de notre étude. Beaucoup de chercheurs ont étudié cette anxiété afin d'explicitier ses causes d'apparition, ses sources ainsi que ses effets sur la performance des apprenants de langues. Certains lui ont tracé un cadre théorique, d'autres ont proposé certaines stratégies pour la réduire et permettre ainsi à l'apprenant de réussir en production orale en langue cible. Parmi ces études, celle réalisée par Philips (1992) a retenu particulièrement notre attention

car il a eu recours aux jeux de rôles pour examiner les effets de l'anxiété langagière sur la performance des apprenants lors des tests oraux. Avant d'administrer l'échelle d'anxiété langagière (FLCAS) développée par Horwitz et al. (1986), il a proposé, lors de la seconde étape du test oral, à ses 44 participants apprenant le français en tant que langue étrangère de jouer des rôles. L'analyse des données a révélé que les apprenants anxieux obtenaient des résultats scolaires (notes) plus faibles que les apprenants moins anxieux et que les sentiments désagréables vécues par les apprenants lors de l'évaluation orale comme la pression, le tremblement, l'inquiétude influençaient négativement ce processus, ou en d'autres termes, augmentaient l'anxiété.

Dans la quête de solutions pour remédier à l'anxiété langagière ressentie en production orale, ces jeux nous sont apparus comme pouvant être une solution. Les jeux de rôles sont des outils d'enseignement/apprentissage motivant et engageant les apprenants dans des productions orales tout en leur procurant du plaisir. Ils permettent d'imaginer, de produire, de mettre en scène diverses situations et donc de participer activement au cours, d'être au centre des activités tout en étant créatif. Taylor et Walford (1976, p. 199, cité par Yaiche, 1996, p. 24) expliquent que « le jeu de rôle est fondé sur l'improvisation spontanée des participants quand ils ont été placés dans une situation hypothétique. ». Les apprenants ont différents rôles comme acteur, président, agent de police, plombier, instituteur, vendeur, etc. L'utilisation du jeu de rôles, non seulement réactive les connaissances linguistiques des apprenants, mais aussi sensibilise les apprenants et instaure un climat de confiance (Leblanc, 2002, pp. 30-31). Dufeu (1999, p. 115, cité par Leblanc, 2002, p. 31) dit que l'attitude d'acceptation des erreurs et le respect du rythme de chaque participant sont très importants pour l'instauration d'un climat de confiance et ces attitudes réduisent aussi les tensions dans la classe. Si cette atmosphère peut être créée au sein de la classe, l'apprenant n'a pas peur alors d'être évalué négativement, ainsi il s'exprime tranquillement et participe au travail volontairement.

L'objectif principal de cette recherche est de déterminer le niveau de l'anxiété langagière en production orale des apprenants de français langue étrangère et de connaître les effets que peut apporter un travail avec les jeux de rôles à des apprenants de français langue étrangère (FLE) anxieux dans le cadre du cours de production orale. Dans cet objectif, nous répondrons aux questions suivantes :

1. Est-il possible de vaincre/réduire l'anxiété langagière en production orale à l'aide de jeux de rôles?
2. Le travail avec les jeux de rôles augmente-t-il la performance (en termes de scores/résultats scolaires) des apprenants de FLE en production orale? Existerait-il une corrélation entre les scores et l'anxiété?
3. Quels sont les apports des jeux de rôles pour les apprenants de FLE dans le cadre de l'anxiété langagière?

1. Méthodologie

1.1. Type de recherche

Cette étude combine la méthode quantitative et la méthode qualitative pour atteindre son objectif. La méthode quantitative a été utilisée afin de connaître le niveau d'anxiété et la réussite scolaire des apprenants en production orale FLE. Quant à la méthode qualitative, elle a été utilisée pour connaître les opinions des apprenants sur l'usage de la technique de jeux de rôles et ses effets sur l'anxiété ressentie en cours de production orale. Pour cela, un entretien semi-dirigé sera administré à l'échantillon après les cours effectués avec les jeux de rôles.

1.2. L'échantillon

Notre échantillon de travail se constitue de 17 apprenants (11 garçons et 6 filles) de première année qui ont suivi le cours de production orale nommé Communication Orale en Français. Ces apprenants ont tous connu la langue française pour la première fois en classe préparatoire. Après avoir passé, en classe préparatoire, l'examen de niveau B1 préparé selon les critères du CECR par des enseignants de l'École Supérieure des Langues Etrangères de l'Université dans laquelle ces étudiants sont inscrits, ils ont acquis le droit d'inscription en première année de licence (4 ans) à la Faculté d'Éducation dans le département de FLE. Ainsi, notre échantillon est donc constitué d'apprenants de niveau B1, futurs enseignants de FLE.

1.3. Les outils de collecte de données

L'échelle d'Anxiété à Parler en Langue Etrangère : Afin de déterminer le niveau de l'anxiété langagière de production orale des apprenants constituant notre échantillon, nous avons utilisé l'échelle *Foreign Language Speaking Anxiety (FLSAS ; Anxiété à Parler en Langue Etrangère)* développée par Huang (2004) mais adaptée et traduite en turc par Balemir (2009). Dans cette version adaptée, il existe en tout 28 items dont certains d'entre eux ont été modifiés partiellement ou complètement du fait qu'ils n'étaient pas directement relatifs à l'anxiété à parler (Balemir, 2009, p. 40). À travers cette échelle de type Likert à 5 points (1=pas du tout d'accord, 5=tout à fait d'accord), comme certains items (7, 16, 17, 18, 19, 23, 27) étaient formulés négativement, la pondération a été inversée lors de leur analyse (5=pas du tout d'accord, 1=tout à fait d'accord). Du fait que notre échantillon de travail se constitue d'apprenants de français, nous avons remplacé les termes « anglais », « langue anglaise » apparaissant dans les items par les termes « français », « langue française ». Cette échelle ayant été administrée deux fois (une fois avant et une fois après l'intervention), nous avons nommé E1 celle administrée avant et E2 celle administrée après.

Le Test Préliminaire et Le Test Final : Nous avons utilisé le même test en français approprié aux objectifs du cours de production orale en tant que pré-test et post-test au début et à la fin du semestre. Les apprenants, qui ont passé les tests oraux devant deux examinateurs, ont pioché un groupe de questions parmi les 19 groupes préparés. Chaque groupe contenait entre 4 et 6 questions de niveau B1. Ces questions ont été élaborées d'après les critères du Cadre

Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) et ont été examinées par deux experts. Selon leurs avis, commentaires et propositions, des changements sont survenus au niveau des questions.

Le test préliminaire a été appliqué aux apprenants la deuxième semaine du premier semestre et le test final, la dixième semaine (8 semaines de cours effectués avec les jeux de rôles). Les deux tests étant composés des mêmes questions, nous avons fait attention à ce que les apprenants ne répondent pas aux mêmes questions choisies au pré-test : avant chaque pioche du post-test, le groupe de questions pioché au pré-test par l'interrogé a été ôté. A l'aide des résultats obtenus au pré-test et au post-test, nous avons pu observer s'il existait une différence dans les notes/scores des participants d'un test à l'autre.

La performance des apprenants lors du pré-test et post-test a été évaluée avec une grille d'évaluation notée sur 20. Cette grille d'évaluation comprend des critères tels le lexique, la morphosyntaxe, la prononciation, la spontanéité, la compréhension de la consigne. Afin d'assurer une bonne participation des apprenants, il leur a été expliqué que le score obtenu sera compté en tant que note d'examen. De ce fait, la note sur 20 a été transformée en une note sur 100.

L'Entretien : Afin de comprendre les opinions des apprenants sur les effets de jeux de rôles sur l'anxiété à parler en cours de production orale FLE et de confirmer les résultats du questionnaire, nous avons réalisé un entretien semi-dirigé. Les questions portaient aussi à connaître, à comprendre les opinions des apprenants en ce qui concerne les effets et les apports du jeu de rôle sur l'anxiété à parler en FLE et le cours de production orale.

Composé de 8 items, l'entretien semi-dirigé a été administré en turc afin d'éviter toutes mésententes. Les apprenants ont rempli un formulaire de consentement avant chaque entretien. Les entretiens ont été réalisés à la fin du premier semestre et enregistrés sur magnétophone.

1.4. Déroulement de l'intervention

L'intervention s'est déroulée au cours du premier semestre de l'année scolaire 2012/2013. Le cours de production orale de FLE de la première année de licence (FRÖ 101 Communication Orale en Français I) est un cours de 3 heures par semaine étalé sur une période de 12 semaines. Cependant, afin d'administrer l'entretien semi dirigé, nous avons demandé aux apprenants de se présenter en classe une semaine de plus. Notre expérience a donc duré en tout 13 semaines.

La première semaine, nous avons d'abord informé minutieusement les apprenants sur l'étude et le déroulement du cours de production orale. Nous leur avons aussi parlé de l'échelle FLSAS et l'avons appliquée (E1) à ces apprenants pour connaître leur niveau d'anxiété à parler avant l'intervention.

La semaine suivante, nous avons administré le pré-test. Les apprenants ont pioché un numéro entre 1 et 19 et ont répondu aux questions correspondant au numéro : tout numéro pioché était mis de côté afin que les apprenants répondent tous à des questions différentes. Les apprenants ont été interpellés un par un et

ont été questionnés pendant 10 minutes par deux examinateurs qui leur ont donné un score à l'aide d'une grille d'évaluation de production orale. Chaque examinateur a donné une note séparément : la moyenne des deux scores a constitué la note finale de l'apprenant. Ce score a été conservé pour être comparé avec celui du post-test (test oral effectué après l'intervention). Afin d'assurer une bonne participation de la part des apprenants, nous leur avons précisé que ce score constituera 20% de l'examen partiel (examen obligatoire effectué selon le calendrier scolaire).

A partir de la troisième semaine, le cours de production orale a été effectué pendant 8 semaines en utilisant la technique de jeu de rôle. Les cours se sont alternés de façon à faire pendant une semaine une leçon composée seulement de jeux de rôles, l'autre semaine de façon à faire une leçon où prennent place des activités visant à faire travailler la production/compréhension orales, et se finalisant par des jeux de rôles. Ainsi, les apprenants ont suivi au total 4 cours basés sur un document déclencheur oral ou écrit déterminé selon l'objectif du cours de production orale (1 heure et demie) suivi par des activités de jeux de rôle (1 heure et demie) et 4 cours où les apprenants se mettaient en groupes pour, uniquement, travailler et présenter une situation de communication basée sur les jeux de rôles. Ces jeux étaient pour certains accompagnés de canevas, d'autres nécessitaient un temps de préparation en classe de 10-15 minutes ou d'autres encore étaient donnés en tant que devoir à faire à la maison. Dans ce dernier cas, les apprenants devaient coopérer aussi en dehors de la salle de classe et se préparer pour le cours prochain. Afin d'assurer une bonne participation de la part des apprenants, nous leur avons précisé que les performances de classe seront évaluées et constitueront 30% de la note de l'examen de fin de semestre (examen final).

La onzième semaine, nous avons administré une seconde fois l'échelle FLSAS (E2) afin de voir si une différence s'est avérée dans le niveau de l'anxiété à parler des apprenants depuis la première administration du questionnaire et donc après l'intervention/l'usage des jeux de rôle.

La semaine suivante, les apprenants ont passé le test final (post-test) dans les mêmes conditions que celles du pré-test. Notre objectif était de voir si une hausse dans les scores des apprenants était survenue. Ce score allait aussi constituer une partie de l'examen final (20%).

Enfin la semaine 13, pour comprendre l'efficacité de l'intervention et connaître les opinions des apprenants, nous avons administré l'entretien semi-dirigé qui se compose de 8 questions. Les entretiens, qui ont duré environ 15 minutes, ont été enregistrés sur magnétophone.

2. Présentation et Interprétation des Résultats

2.1. Le niveau d'anxiété à parler des apprenants de FLE avant et après l'intervention

Cette partie a pour but de répondre à notre première question de recherche (Est-il possible de vaincre/réduire l'anxiété langagière en production orale à l'aide de

jeux de rôles?). Pour ceci, nous analyserons les données obtenues à l'aide de l'échelle *Foreign Language Speaking Anxiety* (FLSAS), adaptée et traduite par Balemir (2009) à notre échantillon composé de 17 apprenants de FLE. Rappelons que ce questionnaire (FLSAS) est une échelle de type de Likert à 5 points comportant 28 items concernant l'anxiété à parler. Le score le plus élevé pouvant être obtenu à partir de ce questionnaire est 140 (28x5) et le plus bas est 28 (28x1) : plus le score sera élevé, plus ceci désignera un haut niveau d'anxiété.

Une fois que les apprenants ont répondu aux items composant l'échelle, les points obtenus par chacun ont constitué le score total démontrant leur niveau d'anxiété à parler en français langue étrangère avant et après les leçons réalisées selon la technique des jeux de rôles. De cette façon, nous avons pu comparer leurs niveaux d'anxiété à parler mesurés avant l'intervention (E1= Echelle 1) et après l'intervention (E2= Echelle 2). L'analyse descriptive de ces résultats est présentée dans le tableau 1.

Tableau 1: Analyse descriptive des scores totaux obtenus via l'échelle (E1/E2)

Mesure	Nbr.d'items	Min.	Max.	Moyenne	Ecart-type
L'anxiété à parler (E1)	28	65	112	96.53	10.85
L'anxiété à parler (E2)	28	56	80	65.47	6.47

Selon le tableau 1, nous pouvons dire que le niveau d'anxiété de notre échantillon était assez élevé avant l'intervention puisque la moyenne des scores est bien au-dessus de 70 (=moitié du score le plus élevé pouvant être obtenu à l'échelle). En effet, il est question d'une moyenne de 96,53. Ce tableau montre aussi que le score le plus bas obtenu par notre échantillon à l'E1 est de 65 et le plus élevé de 112 points. Mais après l'intervention, il est vu que le niveau d'anxiété de notre échantillon (m=65.47) a baissé et qu'il est même en dessous de 70, la moitié du score le plus élevé (rappelons que le score le plus élevé pouvant être obtenu à l'échelle est de 140). Donc, il existe une différence entre la moyenne des scores de l'E1 et la moyenne des scores de l'E2 : la moyenne est passée de 96,53 à 65,47. Il est aussi vu que les scores minimum et maximum ont baissé : alors qu'à l'E1, le score le plus élevé était de 112 points, ce score est passé à 80 sur 140 ; le moins élevé est passé de 65 à 56. Le score maximum s'est largement rapproché de la moyenne 70 et le minimum s'en est davantage éloigné.

Afin de voir si la différence entre les deux moyennes est statistiquement significative, nous avons eu recours au test non paramétrique de Wilcoxon utilisé avec des groupes d'échantillon de moins de 30 individus: ce test est une alternative du test de *t* pour échantillons appariés (Pallant, 2005, p. 198 et 210).

Tableau 2: *Analyse du test des rangs signés de Wilcoxon avant et après l'intervention*

	Après-Avant
Z	-3.623
Asymp. Sig. (2-tailed)	.00

L'analyse du test Wilcoxon montre qu'il existe une différence significative concernant le niveau d'anxiété des participants avant et après l'intervention ($z=-3.623$, $p<.05$). Selon ces résultats, il est possible de dire que les jeux de rôles ont permis de réduire le niveau d'anxiété à parler des apprenants.

Nous avons également analysé la moyenne des réponses données aux items par tous les participants à l'E1 et à l'E2. Le tableau 2 nous informe ainsi des scores minimum et maximum, de la moyenne et de l'écart-type de toutes les réponses données. Les chiffres obtenus et présentés sont sur 5 du fait qu'il est question d'une échelle à 5 points. Ainsi, le score le plus élevé pouvant être obtenu pour chaque item est de 5 points et le moins élevé de 1 point. Plus le score maximum pour chaque item sera proche de 5, plus ceci indiquera une présence d'anxiété pour chaque item. En revanche, plus il sera proche de 1, plus ceci indiquera une anxiété inexistante ou quasi-existante.

Tableau 3: *Analyse descriptive des scores des réponses à 5 points pour E1 et E2*

Mesure	Min.	Max.	Moyenne	Ecart-Type
Les Réponses (E1)	2,18	4,14	3,57	,48482
Les Réponses (E2)	2,50	3,21	2,8172	,17262

D'après le tableau 3, pour E1, le score minimum est 2,18, le score maximum est 4,14. Mais vu que la moyenne des réponses est 3,57, ceci signifie que les apprenants ont davantage donné des réponses mentionnant leur anxiété puisque cette moyenne est au-dessus de 2,50 (=moitié du score le plus élevé pouvant être obtenu pour chaque item) et très proche de 4 (= « je suis d'accord »). Les apprenants ont donc principalement été d'accord avec ces items qui expriment l'anxiété ; à travers chaque réponse, ils se sont majoritairement affirmés anxieux. Lorsque nous analysons les réponses données à l'E2, il est vu que les apprenants ne s'affirment plus majoritairement anxieux mais plutôt neutres. En effet, alors que la moyenne des réponses données aux items de l'échelle administrée avant l'intervention se situait dans la catégorie « D'accord », cette moyenne s'est rangée dans la catégorie neutre après l'intervention : elle est passée de 3,57 à 2,81. Les apprenants ont donc déclaré qu'ils étaient neutres face au contenu de ces items.

2.2. Le niveau de réussite scolaire des apprenants de FLE (pré-test/post-test)

Dans cette partie, nous analyserons les résultats obtenus à l'aide du test préliminaire et du test final afin de répondre à notre seconde question de

recherche (Le travail avec les jeux de rôles augmente-t-il la performance (en termes de scores/résultats scolaires) des apprenants de FLE en production orale?). Cette partie a pour but de déterminer s'il existe une différence entre les scores du pré-test et du post-test ; c'est-à-dire que l'objectif est de mettre au jour l'influence de l'intervention sur la performance des apprenants et, par cet intermédiaire, de révéler l'existence ou non d'une corrélation entre les scores des apprenants et la baisse de l'anxiété.

Les apprenants ont passé le test préliminaire avant les cours réalisés avec les jeux de rôles et le test final et après les cours réalisés avec les jeux de rôles. Le tableau 4 nous montre les résultats obtenus au test préliminaire qui a été réalisé au début du semestre, c'est-à-dire avant l'intervention ; et le tableau 5 les résultats obtenus au post-test appliqué après les cours de production orale avec jeux de rôles effectués pendant 8 semaines. Dans ces deux tableaux ont été indiqués par des numéros allant de N01 à N17 les apprenants constituant notre échantillon, les scores obtenus sur 100 donnés par les correcteurs 1 et 2 pour chaque apprenant, la moyenne de ces deux scores ainsi que la moyenne de la classe calculée à partir de la moyenne des deux scores.

Tableau 4: *Les résultats obtenus au test préliminaire*

Numéro de code des étudiants	Score sur 100 1	Score sur 100 2	Moyenne des deux scores	Moyenne de la classe
N01	57,5	57,5	57,5	47,43
N02	57,5	57,5	57,5	
N03	35	30	32,5	
N04	30	35	32,5	
N05	52,5	50	51,25	
N06	25	32,5	28,75	
N07	55	57,5	56,25	
N08	42,5	42,5	42,5	
N09	35	37,5	36,25	
N10	50	45	47,5	
N11	47,5	42,5	45	
N12	55	50	52,5	
N13	47,5	42,5	45	
N14	62,5	60	61,25	
N15	65	60	62,5	
N16	52,5	47,5	50	
N17	50	45	47,5	

D'après le tableau 4, le score maximum obtenu au test préliminaire est 62,50, le score le plus bas est 28,75 sur 100 et la moyenne des scores est de 47,4.

Tableau 5: *Les résultats obtenus au test final*

Numéro de code des étudiants	Score sur 100 du 1	Score sur 100 du 2	Moyenne des deux scores	Moyenne
N01	72,5	70	71,25	
N02	72,5	72,5	72,5	
N03	67,5	62,5	65,0	

N04	62,5	52,5	57,5	61,38
N05	70	70	70,0	
N06	45	45	45,0	
N07	75	75	75,0	
N08	55	50	52,5	
N09	50	47,5	48,75	
N10	65	60	62,25	
N11	75	72,5	73,75	
N12	60	55	57,5	
N13	62,5	67,5	65,0	
N14	72,5	72,5	72,5	
N15	57,5	55	56,25	
N16	55	50	52,5	
N17	47,5	45	46,25	

Le tableau 5 montre que le score minimum obtenu par notre échantillon est 45/100 et le score maximum est 75/100. Quant à la moyenne des scores obtenus au post-test, elle est de 61,38/100 : ce nombre est plus élevée que celle du test préliminaire.

Afin de mieux révéler la différence existante entre les scores, nous comparerons dans le tableau 6, les scores obtenus au test préliminaire et au test final par chaque apprenant :

Tableau 6: *La comparaison des résultats/scores du test préliminaire et du test final*

Numéro de code des étudiants	Scores du test préliminaire	Scores du test final	Ecart entre les deux scores
N01	57,5	71,25	+13,75
N02	57,5	72,5	15
N03	32,5	65,0	+32,5
N04	32,5	57,5	+25
N05	51,25	70,0	+18,75
N06	28,75	45,0	+16,25
N07	56,25	75,0	+18,75
N08	42,5	52,5	+10
N09	36,25	48,75	+12,5
N10	47,5	62,25	+14,75
N11	45	73,75	+28,75
N12	52,5	57,5	5
N13	45	65,0	+20
N14	61,25	72,5	+11,25
N15	62,5	56,25	-6,25
N16	50	52,5	+2,5
N17	47,5	46,25	-1,25
Moyenne	47,43	61,38	+13,95

Quand on examine le tableau 6, on voit qu'en dehors des participants N15 et N17 dont les scores ont présenté une régression (de -6,25 pour N15 et de -1,25 pour N17), tous les autres scores ont haussé. Alors qu'il est question d'une hausse minimum de 2,5 et de 4,75 chez les apprenants N16 et N12, les scores des apprenants N03, N13, N11, N04, N05, N07, N06 sont ceux qui montrent les

meilleurs augmentations (entre 16,25 et 32,5 points). Pour l'apprenant N03, il est question d'une grande hausse de 32,5 points : c'est aussi la hausse la plus élevée. Le score a doublé puisqu'il est passé de 32,5 à 65. N13 aussi présente une grande hausse (+20 points) : le score est passé de 45 à 65 sur 100. Pour N11, l'écart entre le test préliminaire et le test final est de 28,75 : son score est passé de 45 à 73,75 sur 100. L'apprenant N04 présente une hausse de 25 points avec un score qui s'est élevé de 32,5 à 57,5. Quant à N05 et N07, ils ont montré une augmentation de 18,75 points ; le score de N05 est passé de 51,25 à 70 et celui de N07 de 56,25 à 75 sur 100. Pour N06, il est question d'une augmentation de 16,25 points : son score s'est élevé de 28,5 à 45,25.

Les scores des 6 autres apprenants (N01, N02, N08, N09, N10, N14) ont haussé entre 10 et 15 points. Seul N12 présente une petite hausse qui est de 5 points : il est passé de 52,5 à 57,5.

Comme on le voit, il est possible de parler d'une différence, d'une amélioration entre les scores obtenus par les apprenants au test préliminaire et au test final. L'écart des deux moyennes (test préliminaire et test final) montre aussi qu'il y a une amélioration considérable des scores : la moyenne de la classe a augmenté à 61,38 au test final tandis qu'elle était 47,43 sur 100 au test préliminaire. Dans le tableau suivant, nous présenterons les résultats du test non paramétrique de Wilcoxon qui est une alternative au test de *t*. L'objectif est de voir si la différence qui s'est montrée entre le test préliminaire et le test final est statistiquement significative.

Tableau 7: Analyse du test des rangs signés de Wilcoxon avant et après l'intervention

Test	Final-Test	N	La moyenne des rangs	La somme des rangs	Z	P
Préliminaire						
Rang négatif		2 ^a	2.50	5.00	-3.39	.00
Rang positif		15 ^b	9.87	148.00		
Valeurs égales		0 ^c	-	-		

a. test final < test préliminaire

b. test final > test préliminaire

c. test final = test préliminaire

Selon les résultats des analyses du test de Wilcoxon, le niveau de réussite des participants montre une différence significative avant et après l'intervention ($z=-3.39$, $p<.05$). Il est possible de dire que les jeux de rôles ont eu une influence positive sur le niveau de réussite des participants.

En conclusion, les résultats de la comparaison des scores obtenus au test préliminaire et au test final ainsi que les analyses statistiques du test Wilcoxon dévoilent qu'il existe une hausse dans les scores des apprenants et qu'il est question d'une différence significative entre les deux scores. Ces résultats nous permettent de dire que les jeux de rôles contribuent à la réussite des apprenants dans le cours de production orale.

Notre première question de recherche nous avait permis de montrer que les jeux de rôle permettaient de réduire l'anxiété langagière ressentie en production orale ; la deuxième question nous permet de conclure que les jeux de rôles augmentent la performance (en termes de scores/résultats scolaires) des apprenants de FLE en production orale. De par ces faits, il serait possible de dire qu'il existe une corrélation négative entre la hausse des scores et la baisse de l'anxiété : plus les apprenants sont moins anxieux, plus ils ont de meilleurs résultats. Afin de mettre au jour l'existence ou non d'une telle corrélation, nous avons fait une analyse selon le test de Spearman qui est un test alternatif au coefficient de corrélation de Pearson. Le tableau 7 nous montre les résultats obtenus par l'intermédiaire du test de Spearman.

Tableau 8: *Analyse du test du coefficient de corrélation Spearman avant et après l'intervention*

			Différence de performance	Différence d'anxiété
Spearman's rho	Différence de performance	coefficient de corrélation	1,000	-,059
		Sig. (2 tailed)	.	,822
		N	17	17
	Différence d'anxiété	coefficient de corrélation	-,059	1,000
		Sig. (2 tailed)	,822	.
		N	17	17

Les résultats du test de Spearman utilisé dévoilent qu'il n'existe pas une corrélation significative entre les scores obtenus en production orale et l'anxiété à parler ($p > 0.05$) bien que, selon les analyses faites jusqu'à lors, il avait été bien vu que les jeux de rôles réduisaient l'anxiété à parler et augmentaient la performance (en termes de scores/résultats scolaires) des apprenants de FLE.

2.3. Les apports des jeux de rôles à l'anxiété à parler

Pour répondre à notre troisième question (Quels sont les apports des jeux de rôles pour les apprenants de FLE dans le cadre de l'anxiété langagière?), mais aussi pour confirmer nos questions 1 et 2, nous avons réalisé un entretien semi-dirigé. Notre but a été de vérifier les données obtenues par FLSAS et de les analyser en profondeur; de connaître les sources de l'anxiété langagière et les opinions des apprenants au sujet des effets des jeux de rôles sur l'anxiété à parler ; de recueillir les commentaires des apprenants à propos du cours de production orale effectué avec les jeux de rôles. Les entretiens ont duré entre 10-15 minutes et ont été enregistrés sur magnétophone. Ils ont été réalisés en langue turque afin d'éviter tout malentendu. Les transcriptions des entretiens ont aussi été faites en langue turque. L'analyse des entretiens nous a permis de constituer 4 sous-catégories : (1) les sources de l'anxiété langagière ; (2) le rôle et les apports des jeux de rôles pour l'anxiété à parler ; (3) les opinions des apprenants concernant l'usage des jeux de rôles ; (4) Les effets des jeux de rôles sur la motivation et sur l'anxiété face aux examens oraux.

2.3.1. Les sources de l'anxiété langagière

A travers cet entretien, nous avons tenté de déceler ce qui rendait particulièrement anxieux nos apprenants de FLE. Les réponses données nous ont orientés à former trois catégories (tableau 32) : (1) la peur d'être évalué négativement par les autres, (2) les techniques d'enseignement et les attitudes de l'enseignant envers les apprenants, (3) l'auto-perception de la capacité à parler dans la langue française.

Tableau 9: *Les sources de l'anxiété à parler selon les apprenants*

Catégories	N/17	%
1. La peur d'être évalué négativement par les autres	11	64,705
2. Les techniques d'enseignement et les attitudes de l'enseignant envers les apprenants	9	52,94
3. L'auto-perception de la capacité à parler dans la langue française	11	64,705

Le tableau 9 a révélé que la peur d'être évalué négativement par les autres est l'une des principales sources de l'anxiété à parler chez notre échantillon. Les opinions et les comportements des autres provoquent de l'anxiété lors des activités en production orale selon 11 (64,705 %) des 17 participants. Les apprenants ont affirmé que la peur d'être humilié par les autres et de se faire ridiculiser devant les autres empêche leur participation au cours. C'est pour cette raison qu'ils préfèrent éviter de parler dans la langue cible en classe. L'apprenant N03 a expliqué dans quelle condition il éprouve de l'anxiété :

« Si je dois parler sans préparation à propos d'un sujet je me sens anxieux, particulièrement devant mes amis dont je pense que leur français est meilleur. Je m'angoisse à ce qu'ils aperçoivent de mes erreurs. » (N03)

Les apprenants N02, N11, N13, N16 soulignent que les comportements humiliants des autres face à leurs fautes constituent un grand effet débilisant sur leurs performances :

« Par exemple, au début du semestre, j'ai fait une faute en parlant et ils [les apprenants ayant fait leurs études secondaires en France. Ces apprenants présentaient donc un niveau de Français correct équivalent au niveau C2 du CECR] m'ont regardé. Cette situation m'a ennuyé. » (N02)

« Ça me dérange lorsqu'ils [les camarades de classe] se moquent de moi. » (N11)

« Je ne peux pas dire « Jamais » ; parfois je me sens anxieux. La source de mon anxiété est la présence de certains de mes amis dans la classe, particulièrement celle des amis venus de France, et leurs attitudes envers nous quand on fait des erreurs. » (N13)

« Je me sens un peu anxieux. Je m'inquiète de faire des erreurs et de voir que les autres rient. » (N16)

52,94 % des apprenants acceptent que l'enseignant et ses attitudes puissent être un facteur débilisant sur les interactions entre enseignant et apprenants pendant le cours. Selon ces apprenants, le choix de la technique d'enseignement de

l'enseignant et ses attitudes sévères envers la correction des erreurs sont deux importantes sources engendrant de l'anxiété langagière. Ils expliquent que les techniques utilisées doivent assurer non seulement une communication efficace, mais aussi une atmosphère moins anxieuse dans la classe. Ils veulent être encouragés par leur enseignant à participer au cours. Les apprenants expliquent aussi qu'ils sont contents d'être corrigés par l'enseignant lorsqu'ils prennent la parole dans la mesure où cette correction se fait de manière appropriée, sans mettre mal à l'aise. Ce qui les démotive, ce sont les attitudes sévères, irritantes et le style de correction de l'enseignant. Ce genre d'attitude les empêcherait de prendre la parole, les démotiverait et réduirait leur performance en cours. Voici ce que dit l'apprenant N01 pour signaler le rôle que joue l'enseignant dans l'apparition de l'anxiété :

« Selon moi ça dépend généralement de l'enseignant. » (N01)

Les apprenants N01, N10, N15, N16 et N17 ont souligné des effets négatifs du style de correction de l'enseignant :

« Certains enseignants corrigent quand on parle. La correction des erreurs est une bonne chose, mais ils (les enseignants) disent que nous ne devons plus faire ces erreurs, ces types d'erreurs. Ils disent : « Voilà ce que vous êtes. » » (N01)

« Il (l'enseignant) peut corriger mes erreurs ; ceci ne peut que me plaire. Mais s'il le fait de façon à m'humilier devant mes pairs, je ne voudrais plus jamais prendre la parole. » (N10)

« Les attitudes négatives de l'enseignant m'influencent. » (N15)

« Ça ne me plaît pas d'être critiqué de manière sévère ou d'être face à une réaction trop sévère quand je fais des erreurs. » (N16)

« La réaction de l'enseignant influencera ma prochaine prise de parole. » (N17)

Les apprenants N12 et N17 ont exprimé que le choix de technique d'enseignement peut changer le niveau d'anxiété à parler. L'enseignant doit utiliser les techniques qui réduisent l'anxiété :

« Les attitudes de l'enseignant et les techniques utilisées par l'enseignant influencent ma prise de parole. » (N12)

« Les techniques utilisées par l'enseignant, son attitude peuvent réduire mon anxiété langagière. » (N17)

La dernière source qui est en réalité l'une des plus importantes sources provoquant l'anxiété à parler chez les apprenants est l'auto-perception de la capacité à parler des apprenants dans la langue française. L'auto-perception réfère au perfectionnisme, à la faible estime de soi et à la comparaison de soi avec les autres. Selon les résultats obtenus dans notre recherche, 11 apprenants (64,705%) sur 17 ont une faible auto-perception de la capacité à parler dans la langue cible, ce qui provoque chez eux de l'anxiété à parler. Ils pensent qu'il est nécessaire de parler la langue cible sans erreurs et avec un accent fluide. Selon

les apprenants N03 et N06, les différences des compétences langagières entre les apprenants provoquent l'anxiété à parler :

« *S'il y a des apprenants plus compétents en langue française, le fait qu'il puisse remarquer mes erreurs me rend anxieux.* » (N03)

« *Parce que j'ai recommencé à travailler le français après une longue période, je suis conscient des écarts qui existent entre mes camarades de classe et moi ; ceci me rend grandement anxieux.* » (N06)

Les apprenants N07 et N10 expriment éprouver de l'anxiété quand ils ne réussissent pas à parler d'une manière fluide et sans erreurs :

« *Comme je n'arrive pas à construire des phrases correctes, j'éprouve de l'anxiété. Je veux construire des phrases tout à fait correctes.* » (N07)

« *Si les personnes qui ont pris la parole avant moi ont parlé avec fluidité et sans erreurs, [...] lorsque c'est mon tour j'ai peur de faire des erreurs, je me sens anxieux.* » (N10)

2.3.2. Le rôle et les apports des jeux de rôles pour l'anxiété à parler

Par l'intermédiaire de l'entretien, nous avons aussi visé à déterminer les effets des cours réalisées avec les jeux de rôles sur l'anxiété à parler des apprenants de FLE. En fonction de l'analyse des propos des apprenants nous pouvons affirmer que selon ces derniers, il existe une différence dans le niveau de leur anxiété après les cours avec les jeux de rôles. Selon les réponses des apprenants (1) les cours de production orale avec les jeux de rôles réduisent l'anxiété à parler et (2) les jeux de rôles permettent plus de participation au cours, allouent beaucoup de courage et assignent de la confiance en soi.

Tableau 10: *Le rôle et les apports des jeux de rôles pour l'anxiété à parler*

Catégories	N/17	%
1. Les cours de production orale avec les jeux de rôles réduisent l'anxiété à parler	11	64,705
2. Les jeux de rôles permettent plus de participation au cours, de courage et de confiance en soi	12	70,588

Selon le tableau 10, la majorité des apprenants (11 des 17 apprenants) ont accepté que les cours effectués avec les jeux de rôles ont un effet facilitant sur les activités orales. Ils disent que les jeux de rôles permettent de réduire l'anxiété, de faciliter le processus de production orale et de créer un milieu d'enseignement/apprentissage plus motivant. Les apprenants N06, N09, N10, N17 ont affirmé que grâce aux jeux de rôles, ils réussissent à atténuer leurs anxiétés à parler dans certaines mesures:

« *On peut absolument l'affirmer : mon anxiété a diminué par rapport au passé.* » (N06)

« *Quand je me suis trouvé dans cette classe assez nombreuse, j'ai ressenti de l'inquiétude mais parce qu'on en [les jeux de rôles] a continuellement fait, j'ai réussi un peu à diminuer mon niveau d'anxiété.* » (N09)

« En réalité, dans le premier jeu de rôles, je n'ai pas osé à participer mais dans les suivants je me suis senti beaucoup plus à l'aise. Tandis que lors des premiers jeux de rôles j'essayais de réciter par cœur des phrases toutes faites afin de parler correctement, par la suite je me suis davantage préoccupé à amuser mes camarades de classe ou à gagner l'admiration de l'enseignant... On était désormais un peu acteur... » (N10)

« Oui, bien sûr on éprouve de l'anxiété lors du premier jeu de rôles puis du second mais par la suite, on s'y habitue. » (N17)

Les apprenants N06, N11 et N16 ont souligné que les compétences en langue française et l'évaluation négative des autres ne provoquent pas de l'anxiété chez eux pendant les activités de jeux de rôles. C'est pourquoi les apprenants pensent que les jeux de rôles donnent du courage et de la confiance en soi :

« Avant [les jeux de rôles], je ne réalisais pas ce que je pouvais faire [dans la langue française] et donc j'étais réticent. Par contre après ma participation aux leçons avec jeux de rôles, j'ai vu que j'avais amélioré, j'ai vu tout ce que j'étais capable de faire. Pour moi, il y a une grande différence entre l'avant [sans jeux de rôles] et l'après. Je n'osais pas prendre la parole, maintenant je n'ai pas peur. » (N06)

« Quand je parle en français à mes amis, par exemple à mes amis venant de France, je me sens plus à l'aise [depuis les jeux de rôles]. Nous ne sommes pas parfaits, nous pouvons faire des erreurs. » (N11)

« Comme je pensais que je n'étais pas assez compétent [en langue française], je ne voulais pas participer aux activités au départ. Mais après que tout le monde a commencé à jouer, j'ai vu que ce n'était pas si difficile. Et je me suis senti plus relaxe. » (N16)

« J'ai vu qu'ils [les camarades de classe] ne sont pas plus différents que moi. » (N16)

Certains apprenants ont affirmé que grâce aux jeux de rôles, ils se concentrent seulement sur les jeux, oublient leur anxiété et l'existence de leurs pairs dans la classe lors des activités. Voilà les réponses des apprenants N07, N12, N13:

« Parce que je n'avais pas le temps d'y penser, j'ai été obligé de repousser mon anxiété. » (N07)

« Quand je suis devant la classe pour les jeux de rôles, j'oublie non seulement mes amis venus de France, mais aussi tous les autres parce que je me concentre sur le jeu. » (N12)

« Quand vous faites ces activités en groupe vous n'éprouvez pas de l'anxiété, vous vous sentez plus tranquille... Ou du moins, parce ce que vous vous focalisez sur ce travail, vous ne pensez pas à l'anxiété. » (N13)

70,6% des apprenants pensent que les jeux de rôles ont non seulement des effets réduisant l'anxiété à parler, mais aussi de grandes contributions au cours de production orale. Cette grande majorité d'apprenants qui éprouvaient de l'anxiété à parler avant les jeux de rôles du fait qu'ils ressentaient une faible

estime de soi, qui pensaient être moins compétents que les autres et qui avaient peur de faire des erreurs, ont montré des changements dans leurs opinions, sentiments et comportements concernant leur prise de parole en français à la suite de l'usage des jeux de rôles. Ils ont expliqué que les jeux de rôles leur permettent d'être plus actifs et courageux pendant le cours. C'est pour cette raison qu'ils n'hésitent plus à prendre la parole en groupe ou en tandem. Les apprenants N01, N05, N07, N09 et N12 ont souligné l'importance de s'exprimer facilement devant la classe:

« Avant [les jeux de rôles], je préférais rester silencieux [pendant les activités]. Mais maintenant, après les jeux de rôles, je partage mes idées sans hésiter. » (N01)

« Je pense que les jeux de rôles m'ont été très utiles : ils m'ont permis de mieux réfléchir et de développer une prise de parole créative. » (N05)

« [grâce aux jeux de rôles] On devient plus courageux, c'est-à-dire qu'on se sent mieux. » (N07)

« Je suis devenu plus à l'aise [quand je parle en français] devant les autres. » (N09)

« Je peux dire que grâce aux jeux de rôles je m'exprime plus facilement devant la classe. » (N12)

Selon l'apprenant N13 les jeux de rôles sont des activités plus efficaces basées sur l'apprenant et qui permettent plus de participation au cours :

« Bien que nous ne soyons pas nombreux, on ne peut pas prendre beaucoup la parole en raison de l'heure limitée du cours. Mais dans les cours réalisés avec les jeux de rôles vous avez la chance de parler 15-20 minutes. Je pense que c'est plus efficace. Par exemple, moi, si je n'avais pas participé aux activités des jeux de rôles pendant 15-20 minutes, je n'aurais pas pu prendre autant la parole, je n'aurais pas pu faire grand-chose. C'est ainsi dans les leçons sans jeux de rôles. » (N13)

Les apprenants N02, N11, ont exprimé qu'ils ont davantage confiance en soi par rapport au passé [avant les jeux de rôles]:

« Avant les jeux de rôles j'avais des difficultés en production orale. Mais après les jeux de rôles, à l'aide de ces pratiques et des corrections de l'enseignant j'ai commencé à me faire confiance. » (N02)

« J'étais une personne ayant une faible confiance en soi. Ces types d'activités m'ont beaucoup aidé. Comme c'est un travail de groupe, quand j'avais des difficultés à jouer, mes amis m'ont aidé. Je peux dire que c'est de cette façon que ces activités m'ont permis de gagner de la confiance en moi. » (N11)

2.3.3. Les opinions des apprenants concernant l'usage des jeux de rôles

Outre le fait qu'ils réduisent l'anxiété à parler, au moyen des réponses données à l'entretien, il a été vu que les jeux de rôles aident (1) à développer des

compétences langagières et (2) à permettre une grande interaction entre les apprenants qui facilite l'apprentissage de la langue.

Tableau 11: *Les Opinions des Apprenants Concernant L'usage des Jeux de Rôles*

Catégories	N/17	%
1. Les cours de production orale avec les jeux de rôles développent les compétences langagières	14	82,352
2. L'interaction entre les apprenants facilite l'apprentissage de la langue	15	88,235

La majorité des apprenants (82,352 %) ont souligné que les jeux de rôles ont un grand effet sur le développement des compétences langagières. Selon eux, grâce aux jeux de rôles ils réalisent mieux la façon dont ils peuvent parler phonétiquement et grammaticalement correct, ils comprennent mieux ce qu'ils entendent et développent en même temps le vocabulaire. Ainsi, les apprenants N06, N09, N13 et N16 ont affirmé qu'ils ont appris beaucoup de mots en jouant ou en regardant les autres :

« *Mon vocabulaire s'est beaucoup développé... Et ma phonétique aussi.* » (N06)

« *Mon vocabulaire s'est développé.* » (N09)

« *J'ai appris des mots tout nouveau.* » (N13)

« *Le vocabulaire se développe aussi.* » (N16)

Les autres apprenants, N04, N09, N13 ont ajouté que les jeux de rôles contribuent aussi au développement de la compréhension orale, la phonétique, la compréhension écrite et la grammaire :

« *Ils (les jeux de rôles) ont contribué à tout : la grammaire, le vocabulaire.* » (N04)

« *Je ressentais des problèmes en compréhension orale. Je n'étais pas très bon en compréhension orale. Mais maintenant je pense que je suis mieux.* » (N09)

« *Bien sûr, ils contribuent à développer la compétence de la compréhension orale. Vous vous trouvez en train de dialoguer, vous devez parler et vous devez donc écouter. Ainsi, vous développez votre compréhension orale.* » (N13)

« *[Les jeux de rôles ont contribué à un développement] en ce qui concerne la prononciation, la grammaire et la phonétique.* » (N13)

L'apprenant N04 compare le cours de production orale réalisé à l'aide des jeux de rôles avec le cours de compréhension écrite et de phonétique en FLE :

« *Lire les textes [consignes, canevas ou textes décrivant la situation du jeu de rôles] avant de se préparer est plus profitable que les textes du cours de lecture [compréhension écrite] ou bien parler correctement sur un sujet était mieux que de prononcer une phrase correcte dans le cours de phonétique.* » (N04)

Selon les apprenants N03, N10 et N11, les jeux de rôles sont des activités qui permettent de mettre en pratique les connaissances théoriques :

« Ce qu'ils me permettent les jeux de rôles, c'est de faire de la pratique car en fin de compte je suis en pleine communication avec un groupe à ce moment donné. » (N03)

« Normalement, on sait comment on doit formuler une question par l'intonation. On sait transformer une phrase affirmative en une interrogative en faisant usage de l'intonation tout simplement. Mais quand on ne parle pas, on ne prend pas la parole, on ne fait que savoir. Mais quand on fait de la pratique, ça se développe. » (N10)

« Pour moi, l'apprentissage du vocabulaire dépend de l'usage que j'en fais. Si je n'utilise pas le nouveau mot dans une phrase, je ne peux pas l'apprendre. Ils [les jeux de rôles] ont eu un effet sur l'appropriation du vocabulaire, ils m'ont encouragé à utiliser des nouveaux savoirs. » (N11)

Quant à la deuxième catégorie, 15 apprenants (88,235%) sur 17 ont expliqué que les jeux de rôles facilitent le processus d'apprentissage grâce à l'interaction qu'ils procurent. En effet, il est question de moment de production et de réception, d'écoute et de prise de parole à tour de rôle. Ils ont exprimé qu'ils sont très contents d'apprendre la langue française en jouant, en s'amusant, ils sont contents de travailler en groupe, d'être au centre des activités et donc d'entrer en interaction avec les autres apprenants. Ils doivent réfléchir sur la réponse à donner, d'anticiper la suite de la conversation : ils interagissent comme dans la vie réelle. Selon eux, ces types d'activités doivent continuer non seulement dans le cours de production orale mais aussi dans les autres cours. L'apprenant N01 explique qu'il peut agir comme dans la vie quotidienne à l'aide des jeux de rôles :

« Grâce à ces activités, nous pouvons faire part de nos réactions que nous montrons dans notre vie quotidienne réelle en utilisant nos gestes et mimiques. Autrement, on n'a pas l'occasion de faire ça en français. » (N01)

Les apprenants N02, N03, N05, N08 et N10 ont affirmé que ce qu'ils aimaient dans les activités de jeux de rôles, c'était le fait de travailler en groupe :

« Ce qui m'a plu le plus, c'était d'être dans un travail de groupe et que chacun avait un rôle. Ça créait un milieu plus réel. » (N02)

« Il est question d'une interaction et cela rendait la situation plus réaliste. » (N02)

« [Les jeux de rôles] permettent de nous retrouver dans des situations que nous ne connaissons pas ou que nous n'avons pas l'occasion de vivre. Et puis, le côté que j'aime c'est que comme nous sommes en groupe, les autres regardent d'une perspective à laquelle je n'avais pas pensé : l'Autre s'exprime dans une autre perspective. » (N03)

« Jouer spontanément devant le tableau et se préparer au cours en groupe donnent du plaisir. » (N05)

« Par exemple moi, j'apprends beaucoup quand je regarde mes amis. C'est en les regardant que je me suis beaucoup corrigé. » (N08)

« La chose que j'ai aimé le plus, c'était le travail d'équipe. » (N10)

Les apprenants N08, N10, N13 et N16 ont indiqué qu'ils apprenaient en s'amusant grâce aux jeux de rôles :

« Quand je regardais mes amis [lors des jeux de rôles], je m'amusais beaucoup. » (N08)

« Nous ne souhaitons pas que le cours finisse. Nous savons que nous allons nous amuser [dans la salle de classe lors des activités]. » (N10)

« Nous nous amusons en groupe, c'est pourquoi j'ai aimé [les jeux de rôles]. » (N13)

« Je suis une personne hyperactive. Je ne peux pas me concentrer mais le fait que ça prend la forme d'un jeu, c'est plus amusant...comme tout le monde participe, on est motivé et tout le monde se focalise sur la même chose. Apprendre en prenant du plaisir, c'est bien. » (N16)

« Parce que faire un cours (sans activités) est ennuyeux [...] Mais avec les jeux de rôles, nous apprenons en pratiquant. » (N16)

2.3.4. Les effets des jeux de rôles sur la motivation et sur l'anxiété face aux examens oraux

Dans cette partie, nous avons tenté de déterminer si les apprenants éprouvent de l'anxiété à parler lors des examens oraux en FLE et de voir les effets des jeux de rôles sur la motivation des apprenants. Selon la majorité des apprenants, (1) les jeux de rôles aident à réduire l'anxiété face aux examens oraux et (2) ces types d'activités motivent les apprenants. Ils ajoutent aussi que les jeux de rôles devraient continuer à prendre leur place dans les cours de production orale en tant qu'activités facilitant l'apprentissage du FLE.

Tableau 12: Les effets des jeux de rôles sur la motivation et sur l'anxiété face aux examens oraux des apprenants

Catégories	N/17	%
1. Les jeux de rôles ont un effet positif sur les examens de production orale	14	82,352
a. Les jeux de rôles aident à réduire l'anxiété face aux examens oraux	7	
b. Les jeux de rôles ne vainquent pas à eux seuls l'anxiété face aux examens oraux	7	
2. Les jeux de rôles motivent les apprenants	9	52,94

Comme on le voit dans le tableau 12 ci-dessus, 14 des apprenants pensent que les jeux de rôles ont un effet positif sur les examens de production orale, mais selon la moitié les jeux faciliteraient sans aucun doute le processus de l'examen de production orale alors que selon l'autre moitié de ces 14 apprenants, les jeux ne seraient pas suffisants à eux seuls : les jeux de rôles n'auraient un effet qu'associées à d'autres facteurs.

Pour ce qui est des apprenants du premier groupe de 7, ils expliquent qu'ils sont plus à l'aise dans les examens car les jeux de rôles leur ont permis de faire

beaucoup de pratiques avant les examens. Voici les propos des apprenants N02, N04, N06, N11, N13 et N15:

« Je crois qu'ils ont un effet. Grâce aux jeux de rôles, je m'exprime plus aisément lors des examens oraux. » (N02)

« Si nous faisons plus d'activités de jeux de rôles, ça sera mieux pour les examens. En fait, si nous faisons seulement des jeux de rôles [dans le cours de production orale], nous aurions sûrement un meilleur français. » (N04)

« Si je n'avais déjà pas participé au cours (avant les examens oraux) et si j'avais été devant l'enseignant (pour l'examen), j'aurais ressenti de la panique. Certes, j'ai quand même paniqué, mais je me sentais beaucoup mieux qu'avant. [...] Dans la classe, il est plus difficile d'exposer un travail, un jeu car il y a mes amis et mon enseignant. Donc, je me suis dit, si je peux le faire en classe, je peux le faire plus aisément devant l'enseignant. » (N06)

« Je peux parler d'une contribution des jeux de rôles [aux examens oraux]. Parce que je peux parler plus couramment et j'ai davantage confiance en moi. Quand je compare le premier examen avec le deuxième, je peux dire que j'étais plus à l'aise (dans le second), j'ai essayé d'être plus créatif. Par ailleurs, j'ai remarqué que j'avais fait moins d'erreurs par rapport au premier examen. » (N11)

« Bien sûr qu'ils contribuent aux examens oraux. Comme nous sommes en dialogue continu dans les jeux de rôles [lors des cours de production orale], il est question d'une communication : d'abord vous parlez et après une autre personne répond. C'est pourquoi on ne ressent plus de stress. Au cours de l'examen, l'enseignant pose des questions auxquelles nous répondons, il y a une communication mutuelle [comme dans les cours]. » (N13)

« Oui, bien sûr que les jeux de rôles ont contribué aux examens de production orale. Parce que vous parlez pendant le cours [grâce aux jeux de rôles], c'est un exercice de production orale. C'est une chance de les avoir pratiqués avant l'examen. » (N15)

Mais en dehors des 7 apprenants qui vantent les mérites des jeux de rôles pour leur don de réduire l'anxiété langagière, 7 autres affirment que même si ces jeux ont des effets positifs sur les examens oraux, ils ne suffisent pas cependant à vaincre l'anxiété. Selon les apprenants N01, N13 et N17, l'enseignant joue un rôle efficace sur la diminution de son anxiété face aux examens de production orale :

« Les jeux de rôles ont contribué aux examens qui se faisaient avec l'enseignant du cours de production orale. Parce que nous le connaissions mieux désormais grâce aux jeux de rôles, ses réactions, etc. Si c'était un autre enseignant qui aurait fait les examens, il n'y aurait eu aucun effet. » (N01)

« Oui [les jeux de rôles réduisent mon anxiété dans les examens]. Mais ça dépend aussi de la personne en face de moi [de la personne qui fait l'examen]. » (N13)

« Ça dépend du début [de l'examen], du fait que l'enseignant me tranquillise au début. J'oublie beaucoup de mots lors de l'examen, ceci m'émeut. Euh...Si je suis tranquilisé, j'oublie moins. » (N17)

Les apprenants N14, N15 et N16 pensent que la notion d'examen est une source d'anxiété :

« [Je me sens anxieux lors de l'examen] A cause de la note que je vais obtenir [...] Mais il est question seulement d'une petite inquiétude. » (N014)

« En fin de compte c'est un examen, et donc c'est stressant. S'il n'y avait pas de note (de scores), ça aurait été plus tranquille. » (N15)

« Comme ça se nomme « examen », ça m'émeut forcément. » (N16)

Pour l'apprenant N04, la durée du cours de production orale n'est pas suffisante pour faire beaucoup de pratique :

« Pourquoi ils [les jeux de rôles] n'ont pas été suffisants [pour vaincre l'anxiété lors de l'examen] ? Parce qu'il y a cours qu'une fois par semaine (3 heures). » (N04)

L'apprenant N05 a indiqué que l'anxiété ressentie lors de l'examen est psychologique :

« L'anxiété face à l'examen n'est pas en relation avec le cours. C'est seulement un souci, une inquiétude. » (N05)

Ainsi se présentent les propos des apprenants concernant la capacité des jeux de rôles à vaincre l'anxiété. 7 apprenants affirment que ces jeux jouent un grand rôle, 7 autres disent que même si les jeux ont un effet, la baisse ou la hausse de l'anxiété est davantage liée à d'autres facteurs tels le comportement de l'enseignant, la notion même d'examen...

Les propos des apprenants nous ont aussi orientés à la construction d'une autre catégorie : les effets sur la motivation des apprenants. En effet, 52,94 % ont affirmé que les jeux de rôles sont des activités très utiles pour le cours de production orale et qu'ils doivent continuer à être faits les années suivantes car ils créeraient une volonté de participer au cours et une volonté de prendre la parole. Les jeux de rôles leur permettraient également de les aider à connaître la culture française. Selon les réponses des apprenants N02, N05, N07 et N13 les jeux de rôles donnent la chance d'apprendre en pratiquant et les motivent à faire plus de pratiques :

« Mes amis qui font des études de français sont venus ici et on a parlé en français, j'ai remarqué que je pouvais bien m'exprimer et transmettre directement mes idées en langue française. » (N02)

« Selon moi, ils [les jeux de rôles] sont utiles. Lors de la première leçon, lorsque l'enseignant en a parlé, j'ai aimé l'idée. Je me suis dit que c'est plus amusant que les leçons où on ne fait qu'écouter. » (N05)

« Par exemple, parfois je ne veux pas travailler mais grâce à ces jeux, je me sens plus enthousiaste : ils contribuent à la participation à la leçon. » (N07)

« *Nous n'avons pas fait d'activités comme ça en classe préparatoire. Si nous en avions fait, ça aurait été différent : nous aurions pu apprendre en nous amusant.* » (N13)

Les apprenants N07, N08, N11 et N15 ont affirmé que le cours de production orale devrait continuer avec les jeux de rôles :

« *J'ai trop aimé. A chaque fois que je venais en cours, j'espérais faire des jeux de rôles.* » (N07)

« *C'est bien qu'ils se pratiquent. Si ce cours est donné aussi l'année prochaine, je serai plus à l'aise.* » (N08)

« *Selon moi, ils [les jeux de rôles] doivent continuer (à se faire).* » (N11)

« *Ils sont très utiles et doivent continuer.* » (N15)

Pour les apprenants N01, N06 et N07 la créativité était importante lors des activités, ce qui entraînait donc à la motivation:

« *Nous écrivions les jeux.* » (N01)

« *L'imagination de chacun se dévoile [grâce aux jeux de rôles] et ceci dans la langue française. C'était très agréable de voir que nous pouvions faire ça.* » (N06)

« *[les jeux de rôles] C'est comme écrire une chanson, j'ai beaucoup aimé, c'est créer véritablement quelque chose.* » (N07)

Les apprenants N07 et N11 ont indiqué que nous pouvons apprendre aussi les différences culturelles :

« *J'apprends aussi les réactions des Français face à une situation précise. Ils (les jeux de rôles) m'aident à me rappeler ces aspects.* » (N07)

« *J'ai des idées sur la vie en France désormais [depuis les jeux de rôles]. Par exemple, maintenant je sais comment parler, quoi dire dans la vie quotidienne en France.* » (N11)

Conclusion

A travers cette présente étude, notre objectif principal a été de trouver des solutions pour réduire/vaincre l'anxiété à parler des apprenants pour créer un milieu d'enseignement/apprentissage favorable à la production orale. Pour ceci, c'est-à-dire pour encourager la participation des apprenants au cours de production orale, de motiver les apprenants et particulièrement de créer un contexte d'apprentissage de FLE moins anxieux, nous avons eu recours aux jeux qui sont une des techniques des travaux de groupe et une des techniques la plus préconisée par de nombreux chercheurs pour venir en aide aux apprenants embarrassés, inquiets. Nous n'avons pas non plus omis le fait que les jeux sont des excellents outils donnant la possibilité de jouer, parler, d'oser à prendre des risques devant un public (Young, 1991, p. 433; Philips, 1999, p. 139; Bowen, 2004, p.66). En ce qui concerne la didactique des langues, les jeux ont toujours été appréciés (Caré et Debyser, 1978; Silva, 2008) : ils permettent de constituer une situation de communication et d'apprendre les différences culturelles, ils

aident les apprenants à connaître leurs capacités, à développer la motivation et l'esprit critique, ils favorisent aussi la prise de conscience de soi.

Certes les types de jeu sont multiples et ont tous une caractéristique. Certains permettent de faciliter la mémorisation, d'autres permettent la coopération, d'autres encore entraînent à une compétitivité favorisant l'apprentissage. Dans notre recherche, nous avons choisi d'utiliser les jeux de rôles du fait qu'ils sont une technique utilisable facilement dans la salle de classe, mais aussi parce que leur mérite pour les leçons de production orale a toujours été démontré (Leblanc, 2002; Silva, 2008). Les jeux de rôles attirent l'attention de l'apprenant, permettent à l'apprenant d'être plus actif en classe, de s'amuser, de développer la compétence communicative, ainsi que les compétences linguistique, socio-linguistique, discursive et stratégique (Leblanc, 2002; Weiss, 2002).

Les résultats obtenus à l'aide de l'échelle FLSAS, des pré-test et post-test ainsi que des entretiens semi-dirigés sont comme suit:

- Les analyses descriptives nous ont montré que le niveau de l'anxiété à parler ($m=96.53$) était élevé avant les cours réalisés avec les jeux de rôles ;
- Les jeux de rôles ont permis de réduire le niveau de l'anxiété à parler des apprenants. Il est question d'une différence entre les deux échelles : la moyenne est passée de 96.53 à 65.47.
- Il existe une différence significative entre le niveau de l'anxiété en production orale chez les apprenants avant et après l'intervention.
- Après l'intervention, les participants ont affirmé qu'ils éprouvaient moins d'anxiété à parler quand ils donnaient des mauvaises réponses aux questions devant la classe.
- La majorité des apprenants sont contents d'être corrigé par l'enseignant.
- Les jeux de rôles ont permis aux apprenants de se sentir plus à l'aise devant les autres, de faciliter la prise de parole sans craindre les autres.
- Grâce aux jeux de rôles, les apprenants éprouvaient moins d'anxiété à parler lors des activités orales en classe de français.
- Les activités orales en tandem ou en groupe facilitent le processus de l'apprentissage de production orale.
- Le niveau de l'anxiété ressentie face aux tests (examens) oraux de français a diminué après l'intervention.
- Les réponses des apprenants nous ont montré que la peur d'être évalué négativement par les autres, les techniques d'enseignement et les attitudes de l'enseignant envers les apprenants, l'auto-perception de la capacité à parler dans la langue française étaient des sources provoquant l'anxiété chez eux avant l'intervention. Selon les propos des apprenants, l'influence de ces sources sur leur performance a diminué grâce aux jeux de rôles.
- Les jeux de rôles ont aidé non seulement à réduire l'anxiété à parler, mais aussi à développer leur confiance en soi et à être plus courageux à s'exprimer en

langue française. Les évaluations négatives des autres n'étaient plus une source de l'anxiété à parler.

- Pour certains, les jeux de rôles étaient une forme de réussir à s'exprimer plus facilement devant les autres.
- Les jeux de rôles ont créé une atmosphère plus motivante et active.
- Les apprenants ont affirmé qu'ils ont trouvé plus de chance de pratiquer le français avec leurs pairs.
- Les jeux de rôles ont contribué aussi à développer les compétences linguistiques et langagières comme la phonétique, la grammaire, la compréhension orale.
- Pour eux, les jeux de rôles sont une technique qui permet également de mettre en pratique les connaissances théoriques.
- Les jeux de rôles donnent l'opportunité d'apprendre en s'amusant, d'être au centre des activités, de développer une interaction sociale avec les pairs.
- L'usage des jeux de rôles a eu un effet positif sur les examens de production orale. Ils favorisent le processus de préparation aux examens.
- Les jeux de rôles ont motivé les apprenants et créé une volonté de participer au cours.
- Les jeux de rôles ont permis de mieux connaître la culture française et aussi les différences culturelles.

Nous pouvons dire que même si certains résultats obtenus présentent des similarités avec ceux obtenus dans d'autres recherches effectuées (particulièrement en ce qui concerne les sources et les effets de l'anxiété langagière), il est aussi question de différences et de nouvelles données :

- Contrairement à beaucoup d'autres recherches, cette recherche a eu pour but de proposer une stratégie pour remédier à l'anxiété à parler des apprenants de FLE.
- L'utilisation des jeux de rôles aide à réduire le niveau d'anxiété à parler et contribue à la réussite des apprenants.
- Avoir un rôle différent lors des jeux de rôles permet aux apprenants d'oublier leur anxiété et d'être plus créatifs et actifs dans le cours de production orale.
- Les cours de production orale avec les jeux de rôles développent les compétences langagières et enseignent la culture française et les différences culturelles.
- D'un côté, les jeux de rôles réduisent le niveau d'anxiété à parler, d'un autre côté ils augmentent la volonté des apprenants à participer au cours.
- Les jeux de rôles ont un effet positif sur la préparation aux examens de production orale.

En conclusion, les données obtenues, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, montrent que les jeux de rôles aident à surmonter l'anxiété ressentie lors de la production orale. Les jeux de rôles ont pour qualité le développement de comportements positifs chez les apprenants : ces derniers ont

une attitude plus positive envers la production orale. Ces jeux permettent de créer un milieu d'apprentissage plus motivant et actif, une atmosphère de classe moins tendue, de rendre les apprenants de langue moins anxieux. L'usage des jeux de rôles leur 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, tout ce qui pourrait donc le rendre moins compétent lorsqu'il prend la parole dans sa langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Arnold, J. (2000). Speak Easy: How to Ease Students into Oral Production. Pilgrims Ltd., Consulté le 19 septembre 2012, www.hlomag.co.uk/mar03/martmar035.rtf
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety*. (Thèse de doctorat non publiée). Ankara : Université Bilkent.
- Bowen, A. D. (2004). *Overcoming the fear of speaking in a foreign language: A study of the role that selected humanistic techniques play in reducing language anxiety associated with oral performance in the TESOL classroom*. (Thèse de maîtrise). Pretoria : Université d'Afrique du Sud. Consulté le 5 février 2012, <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/1827>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th edition). New York: Addison Wesley Longman.
- Caré, J-M., & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité*. Paris: Hachette-Larousse.
- Cheng, Y-S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Coulombe, D. (1998). Anxiété et croyances langagières chez des apprenants d'une langue seconde au niveau universitaire. Consulté le 2 mars 2012, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424764.pdf#page=43>
- Defays, J-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Belgique: Margada.
- Gardner, R.C., and MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning: Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220. Doi: 10.1017/S026144480000700X.

Gelman, B. (2006). L'aptitude et son influence sur l'apprentissage des langues étrangères. Consulté le 25 Octobre 2011,

http://www.glendon.yorku.ca/colloquium/2007/inc/pdf/bryna_gelman.pdf

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

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

Huang, H. W. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English major freshmen in Taiwan*. (Thèse de maîtrise non publiée). Taiwan : Université de Technologie de Chaoyang.

Leblanc, M-C. (2002). *Jeu de rôle et engagement- Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan.

MacIntyre, P. D. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.

MacIntyre, P. D., and Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.

MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.

Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Sydney: Allen & Unwin.

Philips, E. M. (1991). Anxiety and oral competence: Classroom dilemma. *The French Review*, 65(1), 1-14.

----- (1992). The effects of language anxiety on students oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.

----- (1999). Decreasing language anxiety: Practical techniques for oral activities. D. J. Young (Ed.). *Affect in Foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.124-143). New York: McGraw-Hall.

Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249.

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales*. Paris : Hachette.

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.

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*. (Thèse de maîtrise non publiée). Québec : Université Laval.

Çapan Tekin, S. ve Aslım Yetiş, V. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale: jeux de rôles en FLE. *Humanitas*, 4(7), 73-102.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.

----- (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.

DECREASE LANGUAGE ANXIETY IN SPEAKING: ROLE PLAY IN FRENCH FOREIGN LANGUAGE CLASS

Abstract: The main purpose of this study is to provide a better understanding of the anxiety level of a group of French language learners and to reduce this anxiety by appropriate teaching techniques. Role play, which is believed to encourage students in groups to be more creative, active, and motivated, is used. The participants of the study are 17 first-grade students who signed up for speaking class at the Department of French Language Teaching. Both qualitative and quantitative data were gathered. Foreign Language Student Anxiety Scale (FLSAS) was used as a pre and post-test to identify the anxiety level of the participants, and a speaking exam was administered to evaluate their speaking proficiency. After the treatment, a semi-structured interview was conducted with all the participants to find out the effect of role play technique on speaking anxiety and participants' belief about the process. The findings show that this 8-week-role play treatment resulted in a statistically significant difference between the pre and post test results of the participants. When the test findings were compared, it was observed that the anxiety level of the participants decreased, and their speaking proficiency developed. The interview data revealed that role play technique played a key role in reducing the participants' anxiety level. It also created a more creative learning environment, enhanced the participants' other language skills, and enabled cultural interaction.

Keywords: Language Anxiety, Role Play, Speaking, French as a Foreign Language.