



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

La Production Orale en Langue Etrangère: Vaincre l'Anxiété

Veda ASLIM YETİŞ

*Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir
vaslim@anadolu.edu.tr*

RESUME

Lorsqu'il est question de parler en langue étrangère, une certaine réticence est observée chez les apprenants de langue. Être confrontés à des sons, des mots étrangers et, particulièrement, être amenés à produire des énoncés à l'oral les gênent et les entraînent à être anxieux: ils souffrent de l'anxiété langagière. Dans cette étude descriptive qui pourrait constituer la base théorique d'études expérimentales, notre objectif est de suggérer une piste pouvant aider à vaincre cette anxiété dans les cours de production orale, pouvant aider l'apprenant à se sentir à l'aise dans sa langue cible. Nous traiterons ainsi de la production orale en langue étrangère, de l'anxiété langagière, de ses causes d'apparition. Ayant voulu créer un lien avec le Moi Enfant, les jeux de rôles et de simulation dans la quête des solutions pour vaincre l'anxiété, nous discuterons également de ces concepts.

Mots Clés: Production orale, Langue étrangère, Anxiété langagière, Moi Enfant, Jeux de rôles et de simulation.

Yabancı Dilde Konuşma Becerisi: Kaygıyı Yenmek

ÖZET

Öğrenmekte oldukları yabancı dilde konuşmaları istenildiğinde, öğrencilerin çekindikleri hatta konuşmaktan kaçındıkları gözlenmektedir. Yabancı seslerle, yabancı kelimelerle karşı karşıya gelmek, özellikle de sözlü olarak sözceler üretmek onları rahatsız eder ve endişelenmelerine yol açar: dilsel kaygı adı verilen bir kaygı türü hissediler. Deneysel çalışmalara teorik açıdan destek olabilecek bu betimsel çalışmada amacımız, daha çok yabancı dil sözlü iletişim derslerinde gözlenen dilsel kaygıyı yok edebilmeyi, öğrencilerin hedef dillerinde konuşurlarken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayabilecek bir yol önermektir. Bu doğrultuda, çalışmamızda ilk olarak yabancı dilde konuşma becerisinden, dilsel kaygıdan ve de bu kaygının oluşum sebeplerinden söz edilecektir. Ayrıca, dilsel kaygıyı yenmek için önerdiğimiz çözümler, Çocuk Ego Durumu, rol yapma oyunları ve simülasyon oyunları ile ilgili olduğundan, çalışmamızda bu kavramlar da tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Sözlü iletişim, Yabancı dil, Dilsel kaygı, Çocuk benlik durumu, Rol ve simülasyon oyunları.

Speaking in Foreign Language: Overcoming Anxiety

ABSTRACT

When students are asked to speak in a foreign language, they are mostly hesitant, even scared to do so. Facing foreign sounds, foreign words, and especially producing the language disturbs them; they feel a sort of anxiety called foreign language anxiety. In this descriptive study which could constitute a theoretical basis for experimental studies, we aim to present the ways to deal with the anxiety experienced in foreign language oral communication classes. For this reason, this study, first, gives a background related to oral communication in a foreign language. Language anxiety, its reasons, and possible solutions to it are also discussed. Dealing with language anxiety is possible through 'child ego state', role-play games, and simulation games. Therefore, the concept of 'child ego state' is explained and those two games are introduced in this study.

Key Words: Oral communication, Foreign language, Foreign language anxiety, Child ego state, Role-play and simulation games.

INTRODUCTION

Bien que le but commun de toute méthodologie de langue étrangère était l'acquisition chez les apprenants des quatre compétences langagières (compréhension orale et écrite; production orale et écrite), il est vrai que l'oral a toujours été davantage privilégié, a essentiellement bénéficié des progrès méthodologiques et technologiques, a pris le pas sur l'écrit et par conséquent c'est vers une compétence de production et compréhension orales que les nouveaux outils ont été majoritairement orientés. A ce propos Cuq et Gruca (2003, p.172) écrivent: «De nombreuses recherches ont permis une meilleure connaissance du fonctionnement de l'oral et les répercussions sont très nettes sur le matériel pédagogiques ». Or malgré cela, il est aussi vrai que l'acquisition de l'oral ne s'en est pas pour autant facilitée et demeure être une lacune chez les apprenants de langue étrangère, spécifiquement en ce qui concerne la production orale. Effectivement, alors que la compréhension orale «est de loin la plus difficile à acquérir» (Porcher, 1995, p.45), la production orale est la compétence qui "bloque" davantage l'apprenant de langue étrangère, lui pose le plus de problème et l'entraîne à être anxieux. En production orale, un apprenant anxieux se tait, s'efface autant que possible dans la salle de classe, se voue à l'anonymat et donc refuse la prise de parole. Comment alors aider cet apprenant à s'affirmer, à prendre la parole? Comment l'aider en fait à oublier son anxiété, qui est ici langagière, et comment le transposer d'un état d'anxiété à un état d'aisance?

Dans cette étude descriptive qui a pour premier objectif de constituer une base théorique pour tous travaux ultérieures, nous proposons de chercher réponses à ces questions et dans cette optique nous traiterons tout d'abord de la production orale puis de l'anxiété langagière avant de faire part des solutions qui pourraient permettre à l'apprenant anxieux de s'exprimer à l'oral librement et sans craintes dans sa langue étrangère. Les solutions, que nous proposons en nous basant sur la littérature concernant ce domaine de recherche, étant en rapport avec l'état du Moi Enfant de l'individu, étant en rapport avec les jeux de rôles et simulations, nous traiterons également de ces concepts.

LA Production Orale en Langue Etrangere

Nous proposerons ici de situer tout d'abord la place que l'oral a occupée à travers les méthodologies de langue. Pour ceci nous ne retiendrons que cinq méthodologies, à savoir la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-visuelle et l'approche

communicative, car elles sont celles qui ont le plus marqué le domaine de la didactique des langues. Ce travail brève sera suivie par la partie «Qu'est-ce la production orale en langue étrangère?».

La Place de l'Oral à Travers les Méthodologies de Langue

La place de l'oral à travers les méthodologies de langue se présente comme suit (Cf. Germain, 1993):

La méthodologie traditionnelle: l'objectif principal de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires, ce qui plaçait l'oral au second plan. Ces textes étudiés et traduits comportaient une langue normée et de qualité qui devait être préférée à la langue orale. Les seules activités "touchant" à l'oral consistaient à accoutumer l'apprenant à la langue orale par l'intermédiaire de dictées et à leur faire réciter par cœur ces dictées en guise d'activités de production orale, de prononciation.

La méthodologie directe: dans cette méthodologie, l'objectif essentiel est la pratique de la langue qui prend pour la première fois le statut d'instrument de communication. Ainsi, l'oral passe au premier plan et on accorde une grande importance aux activités de production orale en classe. Cependant, ces activités se limitaient à des interactions entre l'enseignant et l'apprenant, consistaient à réagir aux questions de l'enseignant qui connaissait les réponses qui allaient être données: il ne s'agissait donc pas de "vraies" questions.

La méthodologie audio-orale: dans cette méthodologie, l'objectif primordial continue d'être la pratique de l'oral qui se révélait à travers des exercices structuraux behavioristes (stimulus-réponse-renforcement) pratiqués dans les laboratoires de langue. Les apprenants faisaient des activités de répétition, d'imitation qui visaient à créer chez eux des automatismes. Mais cette méthodologie a été beaucoup critiquée car elle ne permettait pas le transfert des apprentissages en dehors de la salle de classe

La méthodologie audio-visuelle: dans cette méthodologie, qui se base sur l'usage conjoint de l'image et du son, l'oral garde toujours son premier rang: il est toujours l'objectif primordial de l'enseignement d'une langue étrangère. Les enregistrements sur bandes sonores et les images fixes constituent ses principaux outils d'enseignement car ils permettraient de faciliter l'accès au sens en compréhension orale: lors de l'écoute l'apprenant associe ce qu'il entend avec ce qu'il voit sur les images situationnelles se rapportant au contenu du texte sonore.

L'approche communicative: dans cette méthodologie, où la langue devient un instrument de communication et d'interaction, le but est le développement des quatre habiletés. Ainsi, l'oral n'est plus au premier plan tout comme l'écrit n'en devient l'objet principal. En fait c'est en fonction des besoins langagiers de l'apprenant que l'un prime sur l'autre. L'oral est donc considéré en tant qu'un des objectifs de l'approche communicative et pour l'atteindre cette approche aura recours à différents manuels et cours communicatifs, aux actes de paroles, aux simulations, à la notion de compétence de communication, aux documents authentiques...et tout ceci sera centré sur une communication la plus authentique que possible.

Ainsi, nous voyons qu'en dehors de la méthodologie traditionnelle l'oral a longtemps occupé la didactique des langues et même si depuis l'approche communicative on a cherché à donner un même statut aux quatre compétences, il est vrai que la production orale est encore aujourd'hui considérée comme « le parangon de la maîtrise d'une langue étrangère » (Defays, 2003, p.244). Maîtriser une langue étrangère signifie, davantage et pour beaucoup, la parler.

Qu'est-ce que la Production Orale (en Langue Etrangère)?

La production orale ou tout simplement parler est tout d'abord une activité qui requiert, comme toute activité communicative, que les individus « utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure. » (CECR, 2000, p.82). Ces compétences présentées ci-dessous dans le cadre de la production orale sont:

1- le savoir: il s'agit des connaissances déclaratives qui correspondent essentiellement à des connaissances théoriques tels la connaissance de faits, de règles, de lois (Tardif, 1997, p.48-49) et qui « sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). » (CECR, 2000, p.16).

2- le savoir-faire: il s'agit des habiletés pour adapter sa conduite à chaque situation comme savoir utiliser en situation un acte de parole, mettre en œuvre une stratégie, utiliser une technique (Robert, 2002, p.36). En d'autres mots, c'est la mise en pratique du savoir.

3- le savoir-être: il s'agit de la personnalité de l'individu et recouvre dans le cadre de la production orale sa capacité à (DRH, 2003):

- être à l'écoute des autres et réceptif aux informations fournies par l'environnement;

- discuter, agir, influencer ses interlocuteurs...
- entrer en contact avec autrui...
- sélectionner et à globaliser de façon pertinente l'information disponible...
- Donc, en nous basant sur ces trois compétences, nous pourrions dire que la production orale est une activité où il faut:
- savoir activer une compétence de communication (composante linguistique, discursive, socio-culturelle, référentielle);
- utiliser des stratégies compensatoires (les gestes, les mimiques, les périphrases, les composantes situationnelles...);
- entrer en communication et interaction avec une ou plusieurs personnes;
- susciter une rétroaction chez son interlocuteur;
- parler à propos d'un sujet;
- savoir écouter afin de pouvoir parler à propos du sujet et pouvoir répondre correctement.

Mais, lorsqu'il est question de langue étrangère, il faut ajouter que la production orale c'est aussi certes activer le savoir, le savoir-faire et le savoir-être mais c'est aussi se trouver face à un nouveau code, face à de nouveaux savoirs linguistiques: c'est, notamment en ce qui concerne le début de l'apprentissage, pouvoir développer une compétence linguistique (phonétique, connaissances lexicales et morphosyntaxiques) dans la langue cible. Et c'est pourquoi, la production orale signifie aussi pour l'apprenant de langue:

- prononcer des sons, répéter des mots auxquels il « associe une signification assez confuse et sans toujours pouvoir, dans la chaîne sonore, distinguer où commencent et se terminent les mots qui composent ce qu'il dit. » (Tagliante, p.99, 1994);
- être dans « un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et des principaux actes de langage. » (Cuq et Gruca, 2003, p.172-173);
- réaliser « tout un travail sur la voix, sur les sons distinctifs de la langue, le rythme, l'accent, etc. » (ibid.).

En définitive, un apprenant de langue étrangère compétent en production orale serait celui qui réussit à mettre en relation son savoir, son savoir-faire, son savoir-être avec une compétence linguistique développée en langue étrangère.

Mais est-ce vraiment cela qui expliquerait l'existence d'apprenants qui prennent plus facilement la parole en classe? En d'autres mots, est-ce parce qu'ils maîtrisent mal tous ces savoirs ou qu'ils n'arrivent pas à développer une compétence linguistique dans la langue cible que certains apprenants sont réticents à prendre la parole en classe?

Selon beaucoup de chercheurs (cf. Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre et Gardner, 1994), cette réticence s'expliquerait davantage par une variable affective appelée anxiété qui influence beaucoup la performance des apprenants de langue. MacIntyre et Gardner (1991) disent à ce propos que la production orale est l'habileté langagière qui provoque le plus d'anxiété et selon Horwitz, Horwitz & Cope (1986, p126) la difficulté à prendre la parole en classe est probablement la difficulté la plus citée par les apprenants de langue anxieux.

QU'EST-CE QUE L'ANXIÉTÉ?

De l'Anxiété à l'Anxiété Langagière.

L'anxiété, qui fait partie des différences individuelles et qui s'intègre dans la catégorie des différences affectives, est un état émotionnel désagréable, lié à des qualités d'appréhension, de chagrin, de malaise. Elle se rencontrerait davantage dans les classes de langue et plus particulièrement dans les cours qui mènent les apprenants à parler en langue étrangère (Bekleyen, 2004, p.30). Nommée dans ce cas anxiété langagière (ou linguistique), MacIntyre et Gardner (1994, p.284) définissent l'anxiété langagière comme étant 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. »

L'anxiété langagière se caractérise très souvent par des symptômes physiologiques tels transpirer, avoir les mains moites, avoir la bouche sèche quand on tente de parler; mais aussi par des symptômes comportementaux tels manquer les cours, négliger les devoirs, se soucier de la performance des autres apprenants de la classe (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). A cela s'ajoutent les faits suivants: lorsqu'un apprenant est anxieux, son estime de soi se réduit, sa confiance en lui diminue et est moins tenté de prendre des

risques. En classe ces apprenants restent silencieux, ne répondent ou ne participent pas à la communication, aux interactions ou même parfois perturbent les autres (=ceux qui prennent la parole).

Or, pour bien apprendre une langue et surtout pour communiquer oralement, l'apprenant doit réagir de façon positive à la langue et culture cibles. Un apprenant de langue étrangère anxieux dans les cours de production orale ne progressera pas, passera plus de temps à réfléchir sur son anxiété que sur la tâche à accomplir, se désintéressera au cours. D'ailleurs, les chercheurs soutiennent que «les apprenants qui hésitent à parler ne progresseront pas aussi rapidement que ceux plus détendus et conserveront probablement un niveau d'anxiété relativement élevé.» (MacIntyre, Noels & Clément, 1997, p.279).

Les Raisons de l'Anxiété Langagière

Beaucoup de recherches faites (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Young, 1990; MacIntyre et Gardner, 1994; Onwuegbuzie et al., 1999) ont tenté de mettre au jour les sources ou raisons étant à l'origine de l'anxiété langagière et ont suggéré de nombreuses raisons qui pour la plupart s'entrecroisent. Cependant, Simons et Decoo (2007, p.40-42) ont fusionné sous 4 grands titres celles les plus discutées et les plus citées. Ainsi, les causes de l'anxiété langagière en classe de langue s'expliqueraient généralement par les faits suivants:

Se savoir écouté et jugé: il y a des apprenants qui éprouvent le désir de parler en classe, de communiquer en langue étrangère. Cependant, ceux-ci désirent parler correctement, sans lacunes ce qui influence négativement leur prise de parole: ce type d'apprenant a peur de faire des erreurs et de se faire corriger devant ses camarades de classe. «Il doit se faire corriger, reprendre, se faire corriger encore. Pour certains, l'expérience est simplement désagréable, pour d'autres, Daly (1991) parle alors de véritable phobie, proche de l'agoraphobie.» (Simons et Decoo, 2007, p.40). En production orale où le jugement est immédiat, l'apprenant est inquiet vis-à-vis des jugements extérieurs, craint les moqueries de ses pairs.

Les limites langagières: les limites langagières qui se situent à l'oral au niveau grammatical, lexical et phonétique sont aussi une source d'anxiété pour l'apprenant de langue qui «ressent l'écart entre ses facultés d'expression dans sa langue maternelle et celles dans sa langue étrangère.» (ibid.). Ces limites langagières peuvent non seulement entraîner l'apprenant à une incapacité d'expression mais aussi à une incapacité d'usage de stratégies compensatoires adéquates telles faire des périphrases

comme il le ferait en langue maternelle. Craignant de se confronter à des difficultés linguistiques, il préfère se taire, préfère ne pas prendre de risque. Or comme l'affirment Brown (1994, p.140), prendre des risques « est une importante caractéristique d'un apprentissage réussi d'une langue seconde. ». Il ajoute que les apprenants doivent « prendre le risque de se tromper. » (ibid.).

La personnalité de l'apprenant: « l'apprenant introverti, timide ou hésitant, n'aime pas se manifester quand le défi inclut l'embarras. » (Simons et Decoo, 2007, p.40) Ce type d'apprenant ressent la gêne devant un public, n'ose pas se déclarer devant autrui et donc ne parvient à déployer, à prouver sa compétence car parmi ces apprenants timides prennent place aussi ceux qui maîtrisent parfaitement la langue cible. Ainsi, ce n'est pas la peur de faire des erreurs, d'être jugés ou les limites langagières qui les rend anxieux mais leur timidité. Au contraire des apprenants qui sont influencés par les autres facteurs sources d'anxiété langagière, les apprenants timides n'hésitent pas à prendre la parole seulement dans les cours de langue mais aussi dans les autres disciplines. En d'autres mots, il s'agit d'apprenants souffrant d'anxiété et non uniquement d'anxiété langagière.

La personnalité du professeur: le rôle et la personnalité de l'enseignant en classe influencent également les apprenants et surtout les anxieux. Alors qu'un enseignant davantage facilitateur, guide, plus patient, rassurant les inquiets et coordonnant les personnalités mènera chez l'apprenant à une baisse de l'anxiété; un enseignant dont l'attitude est plus sévère et qui crée une atmosphère tendue en classe et parfois une atmosphère de concurrence entre les apprenants augmentera l'anxiété chez l'apprenant. A ce propos Simons et Decoo (2007, p.41) écrivent que « chez certains apprenants, l'anxiété est portée à son comble par l'attitude et les réactions de l'enseignant, même si celui-ci n'en est nullement conscient. ». Brandl (1987, cité par Onwuegbuzie et al., 1999, p.220) affirme par ailleurs que l'anxiété langagière s'amplifie lorsque l'enseignant croit que son rôle est de corriger les erreurs des apprenants, est d'intervenir quand les apprenants ne favorisent pas les travaux de groupes ou bien lorsque l'enseignant pense que son rôle n'est pas d'être un facilitateur. Quant à Young (1990, p.550), il explique que l'anxiété diminue lorsque l'enseignant crée un environnement social chaleureux.

A la Source de l'Anxiété Langagière: l'Ego Langagier

L'ego langagier est un concept qui a été introduit par Guiora (1972, p.144; Guiora et al., 1972) et qui expliquerait l'existence de nombreux facteurs affectifs nuisant à l'apprentissage d'une langue étrangère chez les

adultes tels l'inhibition, le manque de motivation, l'estime de soi, la prise de risque...et dont l'anxiété (langagière). Guiora et al. (1972a; 1972b) expliquent qu'il existe chez l'enfant un ego dynamique (dit aussi enfantin) exempt de toute contrainte sociale, indifférent aux jugements du monde extérieur qui lui permet d'accéder plus facilement à une nouvelle langue. Cette adaptabilité facile à la langue étrangère s'explique en réalité par le fait que cet ego dynamique n'est pas encore formé, qu'il est encore en construction et donc qu'il est encore pénétrable, flexible et selon le terme de Guiora (1972) «perméable». Cette perméabilité de l'ego est explicitée comme la disposition de l'individu «à accepter d'apparaître comme imparfait et de prêter le flanc à la critique pour son comportement linguistique maladroit, emprunté ou même risible.» (Klein, 1989, p.28). En d'autres termes, parce que les jeunes enfants ne craignent pas, au contraire des adultes, les expériences désagréables (la honte, l'embarras, la peur...) et comme le souligne Brown (1994, p.62) parce qu'ils sont moins préoccupés par les formes langagières et que commettre des erreurs ne les gênent pas énormément, ils sont moins effrayés d'apprendre une langue étrangère, de parler dans la langue étrangère: ils «se jettent tout de suite à l'eau et se lancent à parler sans problème» (Klein, 1989, p.28). Cependant, au fur et à mesure que l'enfant grandit, il commence à se forger en lui une identité plus solide, plus fermée et imperméable conditionnant le refoulement: les changements physiques, émotifs et cognitifs qui surviennent simultanément lors de la puberté révèlent un mécanisme de défense à travers lequel l'ego langagier devient protectif, défensif (Brown, 1994, p.62). Comme l'affirme Falcón (2009, p.25) «pour la majorité des adultes, au moment qu'ils entrent en contact avec la langue étrangère, l'ego établit un conflit avec le monde extérieur et cherche une protection contre tout ce qui peut le perturber ou l'offenser.». Les adultes refusent de s'exposer à la langue, refusent de prendre des risques, se sentent dépourvus de toute sécurité, préfèrent protéger leur ego devenu fragile; et ainsi, lorsqu'ils doivent apprendre une langue étrangère, au contraire des enfants, ils doivent faire beaucoup plus d'efforts.

Donc, la théorie de Guiora signifierait aussi que si l'adulte réussit à ouvrir les frontières de son ego langagier, s'il réussit à le rendre dynamique/enfantin comme il l'était pendant son enfance, il sera libéré des facteurs affectifs le gênant à apprendre une langue étrangère. Les inhibitions n'existant plus, son adaptation à une nouvelle langue sera plus facile. A ce propos Brown dit (1994, p.62) qu'«il est possible que l'apprenant de langue adulte brillant soit celui qui est capable de combler cette lacune affective.».

En conséquence, réduire voire vaincre l'anxiété langagière chez les apprenants de langue en production orale passerait par l'usage de moyens ou techniques permettant d'augmenter le degré de perméabilité de l'ego langagier. Dans le cadre de notre recherche, parmi les moyens proposés par beaucoup de chercheurs (cf. Young, 1991) pour réduire l'anxiété langagière et par conséquent rendre perméable l'ego langagier, nous retiendrons essentiellement les jeux car:

1. tout d'abord le ludisme permet à l'individu de se libérer des contraintes (Millar, 1968, p.21 cité par Gordon et Esbjörn-Hargens, 2007, p.65);

2. par ailleurs, les jeux, en créant un nouveau cadre, permettent une meilleure liberté, interactivité et une meilleure créativité (Gordon et Esbjörn-Hargens, 2007, p.65). «Lorsque nous rejetons les contraintes [...], nous sommes libres de bouger, de nous livrer à de nouveaux contextes » (ibid.);

3. enfin, les jeux sont d'excellents moyens d'actionner l'état du Moi Enfant sommeillant chez l'individu adulte car lorsqu'il décide de jouer c'est à cet état qu'il fait appel, car lorsqu'il décide de jouer il a « la permission de laisser l'Enfant s'exprimer » (Steiner et al., 2000). Et plus précisément, il se permet d'accéder à son état du Moi Enfant Spontané et Créateur qui est justement l'état dans lequel l'adulte se libère de toutes contraintes: «quand nous sommes dans l'état du Moi Enfant, nous nous comportons comme l'enfant que nous avons été.» (ibid.) et donc comme l'enfant qui était en possession d'un ego langagier plus flexible.

Nous mènerons notre réflexion sur les jeux dans le cadre des jeux de rôles et simulations parce que ces deux jeux réalisables en classe «sont des stratégies particulièrement intéressantes pour qui veut varier les approches, susciter l'intérêt de l'apprenant et l'engager davantage dans le processus d'enseignement / apprentissage.» (Chamberland et Provost, 1996, p.1). Ces jeux pourraient concrétiser les caractéristiques de l'état d'Enfant Spontané et Créateur et donc de pallier les causes de l'anxiété.

Vaincre L'anxiété: Le Moi Enfant Spontané et Créateur, le Jeu de Rôles, La Simulation

Qu'est-ce que le Moi Enfant Spontané et Créateur?

En analyse transactionnelle, qui est une approche comportementaliste analysant la personnalité, la communication et les relations entre les gens, il existe trois personnages (nommés les "trois états du moi") que l'on abrite simultanément en nous: le Moi Parent, le Moi

Adulte et le Moi Enfant. Ces états « ne correspondent pas à un âge biologique [...] ne se succèdent pas de façon chronologique » (Pellemans, 1999, p.245): un individu adopte tel ou tel état en fonction des situations rencontrées.

Le Moi Parent: c'est la partie du moi qui s'est instruite pendant l'enfance et « comprend les pensées, les émotions et les comportements que l'individu a appris de sources extérieures, de figures d'autorité, et principalement de ses propres parents. » (Cardon et al, 2010, p.18). Il s'agit du domaine de l'appris. On distingue deux parties à l'intérieur du Moi Parent: le Parent Normatif qui « dit à l'enfant ce qu'il doit faire » (ibid., p.26) et le Parent Nourricier qui « dit à l'enfant comment faire ce qu'il doit faire » (ibid., p.27).

Le Moi Adulte: c'est la partie du moi qui réfléchit, qui est parfaitement neutre. Il « collecte les informations nécessaires [...] les analyse et tire des conclusions rationnelles [...] Il appréhende la réalité sans la moindre affectivité (Enfant) et sans jugement de valeur, ni prise en charge (Parent). » (Pellemans, 1999, p.249). Dans le Moi Adulte qui émane du domaine du pensé, les émotions sont donc exclues.

Le Moi Enfant: c'est le premier état du moi qui apparaît dans le cours de la vie, « concerne le domaine du senti et comprend les besoins, les sensations et les émotions qui apparaissent naturellement chez une personne. » (Cardon et al, 2010, p.21) et qui devient par la suite l'enfant qui sommeille dans chaque individu. Ainsi, il n'est pas lié à l'âge et peut se révéler dans maintes circonstances (comme dans un moment de joie). Cet état « est l'énergie vitale de l'individu. » (Pellemans, 1999, p.248). Les haussements d'épaules, le roulement des yeux, lever la main pour demander la permission... sont des composantes de ce moi qui renferme les sensations, les émotions, l'intuition, la créativité, le plaisir, les pulsions spontanées mais aussi les sentiments négatifs tels la peur, l'inquiétude, l'anxiété... En fait, cet état représente les « comportement, pensées et sentiments reproduits de l'enfance. » (André, 1998, p.105).

Par ailleurs à l'intérieur du Moi Enfant on distingue au niveau comportemental trois états qui sont (Schnitzer, 2003):

- l'Enfant Adapté Soumis: l'individu s'adapte et se soumet aux demandes et attentes d'autrui, il veut toujours bien faire. Il est timide et très "enfant modèle", se dévalorise et s'efface. Selon Cardon et al. (2010, p.36), l'Enfant Adapté soumis « réagit en soumission aux figures parentales et institutions. ».

- l'Enfant Rebelle: l'individu est contestataire, critique et réagit toujours par l'opposition; il prendra systématiquement le contrepied pour tout ce qui est contre. L'enfant rebelle «réagit en opposition aux figures parentales et institutions.» (ibid., p.37).
- l'Enfant Spontané et Créateur: il est libre de toute contrainte, [est] naturel, affectif, curieux, primesautier et intuitif. Cardon et al. (ibid., p.35) ajoutent que l'enfant spontané est «libre, spontané, naturel semblable à celui de la petite enfance. Tient peu compte des contraintes de l'environnement social.».

Le Jeu de Rôles et la Simulation

Le jeu est un levier puissant pour l'apprentissage et un levier bien plus puissant pour susciter des conditions favorables à la prise de parole. Qu'ils soient adultes, adolescents ou enfants, une attention des apprenants se remarque toujours dès que le mot "jeu" est prononcé par l'enseignant car il s'agit alors pour eux de quelque chose d'intéressant sortant de la routine de la salle de classe et d'une chose à laquelle ils participeront pour le plaisir et en prenant du plaisir. Avec les jeux, ils se sentent impliqués et plus motivés pour apprendre. En ce qui concerne les avantages du jeu dans l'enseignement Chamberland et Provost (1996, p.44) expliquent que le jeu:

- est motivant: il attire les apprenants de tout âge;
- favorise l'autonomie: lors des jeux l'apprenant est au centre de l'enseignement-apprentissage et parfois c'est même lui qui peut gérer le jeu;
- est socialisant: il favorise le sentiment d'appartenance au groupe par les interactions qu'il procure entre les apprenants;
- est pratique: il ne nécessite pas de locaux spéciaux, l'espace de la salle de classe est suffisant;
- est valorisant: même les apprenants les moins doués, les plus timides ou les plus anxieux peuvent réussir à s'intégrer dans le jeu et à participer aux interactions. Une attention et une implication de l'ensemble des apprenants est réalisable avec le jeu;
- est un «contenant qui fait bien passer le contenu» et c'est pourquoi on peut y intégrer «des notions et des informations qui font habituellement l'objet d'exercices répétitifs. ». Et donc le jeu peut permettre de faire répéter des structures, du lexique;

Par ailleurs, en classe de langue étrangère, les chercheurs sont unanimes pour affirmer que le jeu concourt également à créer les meilleures conditions favorables pour l'exercice de la parole. Il permet ainsi:

- «de dissiper les plus inhibés ou anxieux, de dédramatiser l'erreur et de stimuler les échanges» (Defays, 2003, p.269);
- de «dynamiser les échanges verbaux entre les participants » (Cuq & Gruca, 2003, p.417);
- d'augmenter le temps de parole de chaque apprenant.

Ainsi, le jeu semble être un outil d'enseignement et d'apprentissage attractif pour les apprenants qui apprendront en faisant et non pas seulement en écoutant. Cependant et notamment en classe de langue étrangère, lorsqu'il est question de production, il faut aussi inciter les apprenants à dépasser le simple stade de reproduction et les entraîner à parvenir à une reproduction plus personnelle. Et dans l'optique de la production orale, c'est sur ce point qu'entrent en jeu les activités de jeu de rôles et de simulation qui amènent petit à petit les apprenants à s'exprimer de façon plus personnelle, plus spontanée, qui les amènent à passer du stade de «Je» simulé au stade du «Je» authentique puis à l'expression du «Je» véritable (Tagliante, 1994, p.99).

Qu'est-ce que le Jeu de Rôles?

«Issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôles est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou à plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous trois aspects: la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôles a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée.» (Cuq (dir.), 2003, p.142).

Même si avec les apprenants de niveau débutant une préparation est nécessaire au départ, le jeu de rôles se réalise en réalité sans canevas, sans scénario prédéterminé, sans préparations particulières: il y a une situation, des personnages et un rôle à jouer. En fait, le jeu de rôles est «La pratique du premier «je» simulé [qui] permet à l'apprenant débutant de ne pas s'impliquer dans ses productions tout en réemployant des structures et du lexique connus.» (Tagliante, 1994, p.102). L'apprenant se contente de «rechercher les énoncés plausibles que peuvent produire des personnages représentés sur des images fixes, dans une situation de communication précise.» (Tagliante, 1994, p.102).

Le jeu de rôles peut reposer sur une organisation autour d'une table formée d'un groupe d'apprenants (généralement de 2 à 6) mais peut aussi être porté sur le devant de la scène, c'est-à-dire être joué devant toute la classe. Les personnages qui y sont interprétés sont fictifs, peuvent être de nationalités différentes, d'âges différents... Les apprenants font comme s'ils étaient quelqu'un d'autre en mettant en action une situation d'interaction proche du réel afin de se familiariser à des situations qu'ils pourront rencontrer dans la vie réelle. Ainsi, leur rôle consistera à être vendeur, professeur, médecin, mécanicien, banquier, plombier...

Qu'est-ce que la Simulation?

Cette activité feinte qui, au contraire du jeu de rôles, peut durer des heures, des jours, des semaines, vise à reproduire avec la plus grande authenticité possible une situation réelle: c'est un entraînement préalable avant le saut vers le réel, c'est un comportement langagier proche du réel, c'est un entraînement à l'occupation d'une fonction sociale précise. Lorsqu'on simule avec des apprenants débutants, il est vrai qu'il est encore question d'un «Je» simulé mais cette fois et selon les règles de la simulation, l'apprenant s'exprimera au nom «d'un autre qu'il a construit de toutes pièces, un autre lui-même qu'il a vraiment choisi d'être.» (Tagliante, 1994, p.104). C'est lui qui invente une identité à son personnage, qui choisit son métier, son statut marital, social...au contraire du jeu de rôles où le personnage qu'il devient est déjà tout fait, "prêt à l'emploi". Le point fort des activités de simulation est que c'est elles qui conduiront petit à petit l'apprenant à utiliser le «Je» authentique, c'est-à-dire le «Je» que l'apprenant est réellement, le «Je» avec lequel il exprime ses opinions, ses sentiments, ses observations...

Selon Debyser (1973, p.67), en didactique des langues

«La simulation en formation est la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir. Toute formation qui n'utilise pas la simulation reste théorique ou, en tout cas, décrochée du réel. Enfin seule, la simulation fait apparaître, par l'expérience, au sujet, ses besoins, ses lacunes et ses progrès...».

Dans le cadre de ces explications faites à propos du jeu de rôles et de la simulation, il est vu que l'apprenant de langue est appelé à accepter un statut "infantile" (jouer, s'amuser, humour...), à mettre au point des stratégies de réponses et donc à être spontané (=répondre à l'interlocuteur

quand il le faut, lui couper la parole, se confronter à divers modes de communication tel mimer, etc.). Il doit montrer de l'ardeur, de la vivacité, savoir y mettre du zèle, s'investir, avoir un sens de l'humour, faire preuve de créativité surtout lorsqu'il est lui est demandé d'inventer un univers et une identité fictifs. En d'autres mots, lorsque l'apprenant joue ou simule un rôle, à travers ce climat chaleureux et favorable pour la prise de parole, son état d'Enfant Spontané et Créateur est mis au jour. Ainsi, avec ces jeux, l'apprenant anxieux peut être capable de réagir de façon positive à la langue et cultures ciblées. A ce propos, Chamberland et Provost (1996, p.44) disent que par les jeux «même les moins doués d'un groupe, ceux qui ont peu d'occasions de se faire valoir dans un contexte plus scolaire, peuvent ressortir vainqueurs et connaître leur heure de gloire. ». Pour être plus précis sur ce point, nous confronterons dans la suite de notre étude les intérêts pédagogiques des deux jeux en question, et donc en d'autres termes les intérêts d'accéder à l'Enfant Spontané et Créateur, avec les causes de l'anxiété langagière.

Jeu de Rôles et Simulation Face à l'Anxiété Langagière

Lorsque nous confrontons les causes de l'anxiété langagière (à savoir, la peur de faire des erreurs, un savoir limité, la personnalité de l'apprenant, l'enseignant) et les intérêts pédagogiques des activités de jeu de rôles et de simulation, il est vu que:

concernant les jugements extérieurs/la peur de faire des erreurs: tout d'abord, en s'exprimant sous la couverture d'un personnage créé, qui n'existe pas et qui n'est pas l'apprenant lui-même, ce dernier se sent libre et sa parole est alors libérée. C'est-à-dire qu'il pense que les erreurs qu'il commet ne lui reviennent pas, qu'il n'en est pas le responsable: ce sont les erreurs du personnage fictif. Donc tout ce qui se passe lors des jeux de rôles et des simulations reste selon lui dans la sphère du jeu et n'a aucune conséquence sur la réalité (Legrand-Arduin, 2009, p.11). Ainsi, n'ayant plus peur de faire des erreurs et donc de se faire corriger, l'apprenant est incité à prendre la parole. D'autant plus que lors des jeux de rôles et simulations (mais aussi les exposés), il est fortement conseillé à l'enseignant de reporter la correction à plus tard: interrompre le jeu "brisera" l'entrain, l'ardeur...

Par ailleurs, lors des simulations et jeux de rôles, les interactions apprenants/apprenants entraîneront l'apprenant anxieux à constater qu'il n'est pas le seul à faire des erreurs et ceci l'encouragera à affronter la communication avec ses pairs.

Enfin, Armand (2009) nous affirme qu' «une ambiance de classe chaleureuse et respectueuse, marquée par la présence de l'humour et du rire, crée un contexte favorable à l'apprentissage d'une langue seconde. L'[apprenant] se sent autorisé à prendre des risques, à commettre des erreurs.»: il ose oser.

concernant les limites langagières: certes le savoir linguistique peut constituer un handicap à la prise de parole mais les jeux de rôles et simulations ont la particularité de permettre à l'apprenant «d'apprendre en communiquant» comme nous le confirme (Rosen, 2002) à travers ce paroles: «[au cours des jeux de rôles et simulations], les apprenants construiraient eux-mêmes par induction, de manière pour ainsi dire inconsciente, la compétence linguistique dont ils ont besoin pour communiquer». En outre, Roussel (2000, p.7) qui a expérimenté ces deux types de jeu dans ses cours d'allemand langue étrangère nous rapporte que «la mise en place des jeux de rôle provoquait un réel plaisir chez les élèves, y compris parmi ceux dont les performances linguistiques étaient par ailleurs faibles.». En fait, lorsque l'apprenant est laissé à lui-même dans un contexte fictif et amusant, à se débrouiller pour trouver à tout prix réponses aux sollicitations de son interlocuteur, il se canalise à mobiliser tous les moyens expressifs de la langue en y intégrant le verbal, le gestuel, la mimique, la phonétique...tout comme il le ferait dans une situation de communication authentique afin de pouvoir s'expliquer, se faire comprendre.

concernant la personnalité de l'apprenant: un apprenant timide ou introverti craint la prise de la parole surtout s'il souffre en plus d'un savoir linguistique limité. Cependant avec les jeux de rôles et simulations où l'apprenant cultive la conscience d'être quelqu'un d'autre, d'être autrement que dans la réalité, il en arrive à oublier sa timidité et la socialisation avec ses partenaires lui permet de construire sa propre personnalité (Legrand-Ardhuin, 2009, p.8).

Par ailleurs, la motivation, facteur important de l'apprentissage, procurée par ces jeux permet encore une fois à l'apprenant d'oser à oser prendre la parole.

concernant la personnalité de l'enseignant: dans le cadre des jeux de rôles et simulations, l'enseignant devient davantage celui qui écoute que celui qui parle. Il se met en retrait, anime la classe et n'est là que pour guider ou aider les apprenants. Le fait qu'il n'interviendra que rarement ou seulement quand il le faut ou le fait qu'il ne soit pas l'interlocuteur direct de l'apprenant rassure ce dernier qui a désormais pour auxiliaire un pair capable lui aussi de commettre des erreurs et non plus une autorité compétente dans la langue

cible, une autorité évoquant l'état du Moi Parent ou Adulte. Il est donc moins effrayé, ne se sent pas évalué, jugé.

CONCLUSION

A travers cette étude, nous avons tenté de montrer que pour venir en aide aux apprenants de langue étrangère souffrant d'anxiété langagière dans les cours de production orale, accéder à leur état du Moi Enfant Spontané et Créateur à l'aide des jeux de rôles et des simulations pourrait être une solution: combiner ces jeux avec les objectifs des cours de production orale semblerait entraîner les apprenants à s'engager. Avec les jeux, l'apprenant anxieux peut arriver à se motiver, se sentir plus à l'aise en classe et réussir à affronter la communication en langue étrangère. En se mettant dans la peau de quelqu'un d'autre, il peut en oublier son anxiété pour devenir quelqu'un de créateur, spontané, libre, enthousiaste. Les jeux de rôles et les simulations sembleraient être une solution pour favoriser la prise de parole par les apprenants de langue et particulièrement ceux souffrant d'anxiété langagière.

Cependant, à la fin de cette étude qui peut constituer une base théorique pour toute étude expérimentale dans ce domaine, il faudrait insister sur deux points concernant les jeux.

Le premier est que le jeu, quel qu'il soit, ne peut se présenter ou être utilisé en tant qu'un outil d'enseignement à part entière. Certes, il aide à vaincre l'anxiété, à donner du plaisir, à motiver mais (Giangiobbe et Lefort, 2002):

- en situation de jeu on n'apprend pas: on exerce nos compétences, mobilise nos connaissances et on les met au service de l'activité pour laquelle on recherche avant tout un plaisir;
- «le jeu constitue un précieux outil pédagogique d'approfondissement et d'appropriation. On ne peut espérer l'utiliser pour introduire de nouvelles notions...».
- Le second point est que le jeu présente certaines contraintes que l'enseignant doit prendre en compte, autrement l'activité ne présentera en aucun cas les effets souhaités. L'enseignant doit:
 - bien calculer le temps de déroulement;
 - doit se préparer aux jeux à jouer: se procurer le matériel nécessaire, aménager la salle de classe selon le jeu...;

- accepter de “perdre le contrôle” car les acteurs du jeu sont les apprenants, sans pour autant laisser le contrôle à ces derniers: il se doit d’intervenir pour assurer le calme;
- faire comprendre aux apprenants que le jeu n’est pas un moment de récréation mais un autre moyen de travail, de développement des acquis.

Nous terminerons cette étude par les mots de López (1998, p.398) qui semblent bien la résumer:

«S’investir pleinement dans un jeu communicatif, produire un discours adapté à la situation exige briser des tabous préalables, exige faire sortir à la surface une grande part du moi profond d’un chacun.».

BIBLIOGRAPHIE

- Armand, F. 2009. Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire. *Revue Vie Pédagogique*, 152. Consulté le 15 août 2011 à l’adresse: http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_3
- Bekleyen, N. 2004. Foreign language anxiety. *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13,2, 27-39.
- Brown, H.D. 1994. *Principles of language learning and teaching*. USA: Prentice Hall Regents.
- Cardon, A., Lenhardt, V. et Nicolas, P. 2010. *L’analyse transactionnelle*. France: Eyrolles.
- CECR. 2000. *Un cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté le 15 août 2011 à l’adresse: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Chamberland, G et Provost, G. 1996. *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Québec: Presses de l’Université du Québec.
- Cuq, J-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France: PUG.

- Debyser, F. 1973. La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. *Le Français dans le Monde*, 100, 63-68.
- Defays, J-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde*. Belgique: Mardaga.
- DRH (direction des ressources humaines) 2003. *Le savoir être*. Consulté le 17 août 2011 à l'adresse:
<http://www.compagniedrh.com/definitionssavoiretre.php>
- Falcón, R.V. 2009. *La permeabilidad del ego, la tolerancia a la ambigüedad y la competencia intercultural: una intervención didáctica* [Mémoire de maîtrise soutenu en 2009, Institut Cervantes]. Consulté le 19 août 2011 à l'adresse:
http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/Vila_Falcon/Vila_Falcon.pdf
- Giangiobbe, E. et Lefort, H. 2002. *Le jeu dans la classe de langue*. CNDP. Consulté le 19 août 2011 à l'adresse: http://www.crdp-limousin.fr/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/DossierImp.html
- Germain, C. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
- Gordon, G., and Esbjörn-Hargens, S. 2007. An exploration of the playground and the evolution of the player. *AQAL*, 2-3, 62-104. Consulté le 22 août 2011 à l'adresse:
http://www.gwengordonplay.com/pdf/Gordon_Play_Final.pdf
- Guiora, A.Z. 1972. Construct validity and transpositional research: toward an empirical study of psychoanalytic concepts. *Comprehensive Psychiatry*, 13-2, 139-150.
- Guiora, A.Z., Beit-Hallahmi, B., Brannon, R.C.L., Dull, C.Y., and Scovel, T. 1972a. The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: an exploratory study. *Comprehensive Psychiatry*, 13-5, 421-428.
- Guiora, A.Z., Brannon, R.C.L., and Dull, C.Y. 1972b. Empathy and second language learning. *Language learning*, 22-1, 111-130.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. & Cope, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Klein, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère* (traduction: Collette Noyau). Paris: Armand Colin.

- Legrand-Ardhuin, G. 2009. *Comment favoriser la prise de parole en anglais par le jeu*. [Mémoire soutenu en 2009, IUFM de l'Académie de Montpellier]. Consulté le 19 août 2011 à l'adresse: <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2009/a/0/09A0006/09A0006.pdf>
- López, J.S. 1998. Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage du français langue étrangère. In *El teatro: componentes teóricos y prácticos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera* (pp.381-401). Granada: R. Ruiz et alii eds.
- MacIntyre, P.D., and Gardner, R.C. 1991. Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41-1, 85-117.
- MacIntyre, P.D., and Gardner, R.C. 1994. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44-2, 283-305.
- MacIntyre, P.D., Noels, K.A., and Clément, R. 1997. Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language Learning*, 47-2, 265-287.
- Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P., and Daley, C.E. 1999. Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistic*, 20-2, 217-239.
- Pellemans, P. 1999. *Recherche qualitative en marketing: perspective psychoscopique* ». Belgique: De Boeck Université.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette Education.
- Robert, J-P. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Rosen, E. 2002, Haziran. *Simuler ou ne pas simuler telle est la question: à propos d'un continuum didactique en matière d'oral entre Fle et Flm*. Acte de séminaire présenté au Colloque Didactiques de l'Oral, Grande-Motte, France. Consulté le 2 septembre 2011 à l'adresse: <http://eduscol.education.fr/cid46404/simuler-ou-ne-pas-simuler-telle-est-la-question%A0-a-propos-d-un-continuum-didactique-en-matiere-d-oral-entre-fle-et-flm.html>
- Roussel, N. 2000. *Intégration des jeux de rôle et de simulation en cours d'allemand*. [Mémoire soutenu en 2000, IUFM de l'Académie de Montpellier]. Consulté le 19 août 2011 à l'adresse: <http://www.crdp->

montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/b/0/00b0173/00b0173.pdf

- Schnitzer, D. 2003. *Qu'est l'analyse transactionnelle*. Consulté le 5 septembre 2011 à l'adresse:
http://users.skynet.be/sky52523/fr/developpement_personnel/analyse_transactionnelle.htm
- Simons, M., Decoo, W. 2007. Comment vaincre l'anxiété en classe de langue. *Le Français dans le Monde*, 352, 40-42.
- Steiner et al., 2000. *Concepts fondamentaux de l'analyse transactionnelle* (traduction: Marc Devos). Consulté le 22 août 2011 à l'adresse:
<http://www.claudesteiner.com/corefr.htm>
- Tagliante, C. 1994. *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Tardif, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique*. Québec: Les Editions Logiques.
- Young, D.J. 1990. An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23-6, 539-553.
- Young, D.J. 1991. Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The Modern Language journals*, 75-4, 426-439.

Başvuru: 17.10.2011

Yayına Kabul: 12.03.2012