

**Utilisation de la technologie numérique via
la classe inversée pour réduire l'anxiété
langagière en production orale chez les
étudiants du département de français à la
faculté de pédagogie**

Dr. Amal Kamal Gaafar

Maître de conférences – Département de
curricula et de la didactique du FLE
Faculté de pédagogie
Université d'Ain Chams

Résumé : L'objectif de cette recherche est de réduire l'anxiété langagière en production orale chez les étudiants de la 2^{ème} année, du département de français à la faculté de pédagogie, qui étudient le français comme langue étrangère (FLE), après avoir déterminé le taux de cette anxiété. Pour la problématique de la recherche, elle se résume dans l'appréhension de communication éprouvée par les apprenants lorsqu'il est nécessaire d'utiliser le (FLE) aux différents contextes. Afin de réduire cette anxiété langagière, la chercheuse a eu recours à la technologie numérique via la classe inversée comme stratégie pédagogique. La passation d'une échelle (FLSAS) avant et après l'intervention pour déterminer le taux de l'anxiété langagière en production orale chez le public visé et d'un test pour évaluer le développement des compétences de production orale ainsi qu'une grille d'évaluation des compétences prévues sont les outils méthodologiques qui ont été utilisés dans cette recherche. De surcroît, un programme proposé basé sur la technologie numérique via la classe inversée pour réduire l'anxiété langagière en production orale. En définitive, l'analyse quantitative des résultats a montré un effet significatif de l'utilisation de la technologie numérique via la classe inversée sur le développement des compétences de production orale et une réduction de l'anxiété langagière a dû survenir. De ce fait, il ressort que l'anxiété langagière diminue au fur et à mesure que les compétences de la production s'améliorent.

Mots clés : Anxiété langagière, Production orale, Technologie numérique, Classe inversée.

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى خفض مستوى القلق اللغوي عند التحدث لدى طلاب الفرقة الثانية بقسم اللغة الفرنسية في كلية التربية، جامعة عين شمس. تتلخص مشكلة البحث في خوف الطلاب من التحدث باللغة الفرنسية عندما يكون هناك ضرورة لاستخدام اللغة في سياقات مختلفة. ومن أجل خفض مستوى هذا النوع من القلق، تقترح الباحثة استخدام التكنولوجيا الرقمية من خلال الفصل المقلوب كاستراتيجية تدريس. أما عن أدوات البحث التي أستخدمت في هذا البحث، فهي تتمثل في مقياس (FLSAS) قبلي/بعدي لتحديد مستوى القلق اللغوي في التحدث بين أفراد العينة المستهدفة واختبار شفهي قبلي/بعدي لتقييم تنمية مهارات التحدث وكذلك بطاقة تقييم المهارات المستهدفة. ولقد أظهر التحليل الكمي لنتائج البحث وجود فرق بين متوسطي الطلاب لصالح الاختبار البعدي في مهارات التحدث ولصالح القياس البعدي في القلق اللغوي مما يدل على فاعلية استخدام التكنولوجيا الرقمية من خلال الفصل المقلوب في خفض القلق اللغوي وتنمية مهارات التحدث عند الطلاب. ونتيجة لذلك، ينخفض القلق اللغوي مع تحسن مهارات التحدث.

الكلمات المفتاحية: مهارات التحدث، القلق اللغوي، التكنولوجيا الرقمية، استراتيجية الفصل المقلوب

La langue, est un instrument de communication, qui aide l'homme à exprimer ses idées, ses pensées, et à transmettre ses savoirs et ses informations aux autres. Elle lui permet aussi d'interagir avec son milieu et de communiquer avec autrui. De même, à l'époque actuelle, au temps de mondialisation, la maîtrise de plusieurs langues étrangères est devenue primordiale. De ce fait, enseigner une langue étrangère exige le développement des compétences de communication, à partir desquelles l'étudiant devrait être apte à parler dans les différentes situations de la vie.

Conscient de ce fait, le ministère de l'Éducation égyptien intègre la langue française comme langue étrangère. Il s'ensuit que l'étudiant est en contact avec cette langue pendant les trois années du cycle secondaire en abordant le manuel scolaire « Club @dos plus » qui s'appuie sur l'approche actionnelle préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Bien que, ce manuel mette l'accent avant tout sur la communication en mettant toutes connaissances linguistiques au service des compétences communicatives, les enseignants du FLE se limitent à utiliser l'oral pour la correction des activités diverses ou pour répondre aux questions des étudiants. Dans ce sens, l'oral est utilisé comme moyen d'enseignement et non comme une véritable compétence à développer. En effet, apprendre une langue étrangère, ne devrait pas se limiter à l'apprentissage des règles de grammaire et l'acquisition du vocabulaire mais devrait considérer la maîtrise de l'oral comme un objectif fondamental.

Dans ce contexte, au niveau universitaire, on rencontre cet étudiant qui n'a pas la faculté de s'exprimer oralement en langue étrangère (FLE). Il se trouve dans l'incapacité de mener à bien une conversation et de prendre des risques avec une langue qu'il ne maîtrise pas. En outre, le même phénomène se répète à la faculté de pédagogie, département de français. Les cursus universitaires présentés : soit par les cours, soit par les travaux dirigés (TD), visent à développer la compréhension et production écrites tout en négligeant la compréhension et la production orales. De même, l'évaluation se passe à l'écrit, à l'exception de ces trois matières : les compétences de lecture, la phonétique et le micro-enseignement à la première et à la deuxième année. Fait à signaler,

les tests oraux dans les trois matières mentionnées ci-avant ne mesurent pas les compétences de production orale. Eu égard à ce qui précède, il appert que l'oral est utilisé à des fins autres que son enseignement systématique et que la mise en pratique, qui oblige les étudiants à s'exprimer oralement, ne fait pas partie des objectifs du programmes d'études.

Nous remarquons la difficulté de la plupart des étudiants au département de français au niveau de l'oral. On est souvent frappé par leurs réticences, quand il s'agit de s'exprimer à l'oral en français. Ils ont peur ou honte de prendre la parole ou d'entrer en communication au sein de la classe. L'inquiétude, de faire des erreurs ou de ne pas être compris, se manifeste clairement. La peur et l'anxiété de l'étudiant à prendre la parole sont donc le problème majeur dont souffrent ces étudiants. Cette anxiété se manifeste de différentes manières et à différents aspects. Nous retrouvons la même idée chez Bekleyen (2004) qui soutient que l'anxiété langagière est rencontrée davantage dans les classes de langue et notamment dans les cours qui mènent les étudiants à parler en langue étrangère. (Bekleyen, 2004 : 30)

MacIntyre et Gardner (1994) définissent l'anxiété langagière comme un sentiment de tension et d'appréhension lié aux contextes dans lesquels les étudiants sont forcés à utiliser une langue étrangère qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment. De surcroît, Horwitz (2010) souligne que l'anxiété langagière qui se manifeste souvent par la nervosité provoquée par l'étudiant quand il s'agit de parler une langue étrangère, l'empêche d'apprendre cette langue.

Évidemment, plusieurs recherches portent sur l'importance de la production orale et les méthodes d'enseignement utilisés pour développer cette compétence mais sans prendre en considération l'anxiété langagière liée à l'oral qui entrave l'apprentissage de la langue étrangère et qui empêche les étudiants de s'exprimer dans la langue cible ou même de démontrer l'information qu'ils ont apprise.

Dans ce sens, Horwitz et al., 1986 postulent que l'anxiété langagière a des effets néfastes sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans la même ligne de pensées, Eysenk (cité dans Ferris, 2016) s'avère qu'elle nuit à l'apprentissage de la langue. Pour Liu et Jackson (2008), ils ajoutent que la réticence à communiquer est fortement liée à l'anxiété langagière.

Quant aux recherches qui traitent la relation entre l'anxiété langagière et la production orale, elles confirment que le plus haut niveau d'anxiété langagière s'aperçoit davantage dans les cours de production orale (MacIntyre et Gardner, 1994 ; Horwitz et al., 1986). Nous retrouvons les mêmes résultats chez Phillips (1992), Matsuda et Gobel (2004) qui assurent que la production orale génère plus de sentiments anxiogènes que les autres compétences langagières.

Bien que maintes recherches comme (Horwitz, Horwitz, et Cope 1986) Aslım-Yetiş, et Çapan Tekin, (2013) aient abordé les aspects, les causes et les sources de l'anxiété langagière, elles se sont limitées à proposer des conseils afin de réduire cette anxiété en classe. En outre, aucune recherche empirique a étudié comment réduire l'anxiété langagière en proposant à l'enseignant des stratégies d'enseignement qui aident les étudiants à surmonter ce

problème. C'est pourquoi, il nous paraît important de combler les lacunes soulevées des recherches antérieures par cette recherche.

Pour ce faire, la chercheuse a eu recours, en premier lieu, à une échelle diagnostique d'anxiété langagière en production orale afin de mesurer le taux de l'anxiété langagière en production orale chez les étudiants du département de français et d'identifier ses sources communes et fréquentes telles que la peur d'entrer en communication, la peur d'être évalué négativement et l'anxiété face à une situation d'évaluation. (Cf. *Annexe № 2*) En second lieu, on a eu recours à un test diagnostique de production orale au niveau A2 pour détecter dans quelle mesure les étudiants de la 2^{ème} année du département du français sont-ils dotés des compétences de la production orale. (Cf. *Annexe № 1*)

Au gré des résultats de l'étude pilote, le niveau des étudiants en production orale au niveau A2 est faible et l'anxiété langagière est élevée en ce qui concerne cette compétence. Dans cette optique, il appert l'importance de concevoir un programme proposé basé sur la technologie numérique via la classe inversée afin de réduire l'anxiété langagière en production orale et de développer cette compétence chez le public visé.

La solution choisie pour y parvenir, vient du mariage réussi entre la technologie numérique et la classe inversée qui a changé la donne. Comme le font remarquer Davies, Dean et Ball (2013), la technologie numérique aide à faciliter l'apprentissage de plusieurs façons dans le cadre de la classe inversée. Grâce à l'essor et la propagation de la technologie numérique des dernières années, les enseignants ont accès à un éventail d'outils d'enseignement mis à la disposition des étudiants en dehors de la

classe. Ces outils peuvent contribuer non seulement à la présentation de différents contenus en préalable à la phase présentielle mais aussi à l'évaluation des apprentissages après la séance. (Cité dans Champlain et Delisle 2020).

Dans un tel contexte, la technologie numérique a donné un nouvel essor à la classe inversée en lui offrant des moyens de mise en pratique. Elle favorise un environnement d'apprentissage virtuel où les étudiants trouvent des contenus et des capsules vidéo instantanés de n'importe où et sur n'importe quel appareil. Il s'ensuit que, le temps, qui sera consacré en classe, est privilégié à l'interaction en face à face.

Contexte et problématique de la recherche

Partant de ces constats dans les cours qui mènent les étudiants à parler en FLE, la problématique de la présente recherche se résume dans l'appréhension de communication éprouvée par ces étudiants lorsqu'ils doivent prendre la parole en public. Ils sont réticents à participer à la communication, aux interactions ou aux travaux de classe. Les étudiants se sentent incapables d'exprimer leurs idées ou pensées en FLE devant leurs paires. Il est remarquable aussi qu'ils ont peur de faire des erreurs et de se faire corriger par l'enseignant. Le fait, que les étudiants accomplissent des activités liées à la production orale en classe, est une tâche difficile.

Comment réduire l'anxiété langagière en production orale chez les étudiants de la 2^{ème} année du département de français à la faculté de pédagogie ?

De cette question, dérivent les questions secondaires suivantes :

1. Quel est le taux de l'anxiété langagière en production orale chez les étudiants de la 2^{ème} année du département de français?
2. Dans quelle mesure les étudiants de la 2^{ème} année du département de français sont-ils dotés des compétences de la production orale ?
3. Comment concevoir un programme proposé basé sur la technologie numérique via la classe inversée pour réduire l'anxiété langagière en production orale chez les étudiants de la 2^{ème} année du département de français ?
4. Quelle est la relation de corrélation entre l'anxiété langagière et les compétences de la production orale chez le public visé ?
5. Quelle est l'efficacité de l'utilisation de la technologie numérique via la classe inversée pour réduire l'anxiété langagière en production orale chez les étudiants du département de français à la faculté de pédagogie ?
6. Quelle est l'efficacité de l'utilisation de la technologie numérique via la classe inversée pour développer les compétences de la production orale chez les étudiants du département de français à la faculté de pédagogie ?

Délimitation de la recherche :

La recherche actuelle se limite à /aux :

- Un seul groupe composé de quatorze étudiantes de la 2^{ème} année du département de français à la faculté de pédagogie, Université d'Ain Chams. Le niveau de ses étudiants se situe au niveau A2 selon le CECRL.

- Sources communes et fréquentes d'anxiété langagière en production orale : la peur d'entrer en communication, la peur d'être évalué négativement et l'anxiété face à une situation d'évaluation.
- Compétences de la production orale : entretien dirigé, monologue suivi, exercice en interaction et cohérence et cohésion.
- La technologie numérique (Google Classroom, FlipGrid outil de communication orale, YouTube et Google Forms) via la classe inversée comme une stratégie pédagogique

Hypothèses de la recherche :

1. Il existe une différence statistiquement significative entre les moyens des rangs des étudiants, membres de l'échantillon au pré/post-test en faveur du post-test en ce qui concerne toutes les compétences de la production orale en FLE.
2. Il existe une différence statistiquement significative entre les moyens des rangs des étudiants, membres de l'échantillon au pré/post-test en faveur du post-test en ce qui concerne les sous-compétences de la production orale en FLE.
3. Il existe une différence statistiquement significative entre les moyens des rangs des étudiants, membres de l'échantillon pré/post - échelle en faveur du post- échelle en ce qui concerne les trois dimensions de l'anxiété langagière en production orale.
4. Il existe une différence statistiquement significative entre les moyens des rangs des étudiants, membres de l'échantillon pré/post- échelle en faveur du post- échelle en ce qui concerne les sous-dimensions de l'anxiété langagière en production orale.

Procédures de la recherche :

Pour répondre aux questions de la recherche on va procéder comme suit :

1. Consulter les référentiels et les études antérieures qui se rapportent à l'objet de la recherche actuelle ;
2. Élaborer et valider une échelle ayant pour but de mesurer le taux de l'anxiété langagière en production orale chez les étudiants de la 2^{ème} année du département de français ;
3. Appliquer le pré-échelle aux membres de l'échantillon de la recherche avant l'intervention en vue de mesurer le taux de l'anxiété langagière en production orale ;
4. Analyser les résultats du pré-échelle ;
5. Élaborer et valider un test évaluant les compétences de la production orale au niveau A2 des étudiants de la 2^{ème} année du département de français ;
6. Élaborer une grille d'évaluation pour mesurer le développement des compétences de la production orale des membres de l'échantillon ;
7. Appliquer le pré-test auprès de l'échantillon de la recherche.
8. Concevoir et enseigner le programme proposé basé sur la technologie numérique via la classe inversée visant à réduire l'anxiété langagière en production orale et à développer les compétences de la production orale aux membres de l'échantillon de la recherche ;
9. Appliquer le post-test auprès de l'échantillon de la recherche afin de tester l'efficacité de l'application du programme sur le développement des compétences de la production orale ;

10. Appliquer le post-échelle aux membres de l'échantillon de la recherche après l'intervention en vue de mesurer le taux de l'anxiété langagière en production orale ;
11. Analyser les données statistiquement et interpréter les résultats ;
12. Émettre les recommandations et les suggestions à la lueur des résultats obtenus.

Type de la recherche :

Cette recherche, dont l'objectif est de déterminer le taux d'anxiété langagière en production orale en FLE chez les étudiants de la 2^{ème} année du département de français et d'utiliser une stratégie pédagogique appropriée pour la réduire, est une recherche quasi-expérimental qui représente une forme de recherche expérimentale largement utilisée dans les sciences sociales et psychologique.

Retombées de la recherche

L'intention de cette recherche est de contribuer non seulement à mettre en évidence le taux d'anxiété langagière des étudiants du FLE en production orale mais aussi à réduire cette anxiété langagière en production orale, et ce, en utilisant la technologie numérique via la classe inversée.

Terminologies de la recherche

L'anxiété langagière :

L'anxiété langagière est considérée comme « *une réaction émotionnelle négative d'inquiétude se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde ou*

étrangère » (MacIntyre, 1999 : 27). De même, Gardner et MacIntyre (1993) soulignent que l'anxiété langagière est une appréhension éprouvée par l'étudiant lorsqu'il est obligé d'utiliser une langue étrangère qu'il ne maîtrise pas.

En outre, Arnold (2006) s'avère que l'anxiété langagière est un sentiment de peur, de tension et de frustration et que les étudiants, qui apprennent une langue étrangère, souffrent souvent de ces sentiments.

Dans le cadre de la présente recherche, l'anxiété langagière en production orale constitue les sentiments éprouvés par l'échantillon de la recherche, comme l'appréhension de communication, la peur d'être évalué négativement ou la peur de faire face à une situation d'évaluation, en classe du FLE et qui a un impact négatif sur leur réussite en production orale. Le taux de cette anxiété langagière en production orale est révélé par une échelle d'anxiété à parler en FLE. (***Définition opérationnelle***)

La production orale :

Dans le Dictionnaire de didactique des langues, la production orale est définie comme « *une opération qui consiste à produire un message oral en utilisant les signes sonores* ». Galisson et Coste (1976 : 208). Par ailleurs, Sorez (1976 :6) atteste que « *S'exprimer oralement, c'est transmettre des messages, généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication.* »

Dans la même ligne de pensées, le CECRL (2001 : 48) soutient que la production orale « *est une relation émetteur-destinataire accompagnée d'une production orale dans un contexte donné de communication.* »

Pour le Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Robert 2008 définit la production orale comme « *une opération qui relève de la performance de l'énonciateur et illustre sa compétence langagière* » (Robert 2008 : p.172)

La production orale, dans le cadre de notre recherche, est définie comme une compétence qui consiste à s'exprimer dans diverses situations de communication en FLE. Elle se manifeste par la capacité des étudiants de la 2^{ème} année du département de français à la faculté de pédagogie à prendre part à une conversation et à s'exprimer oralement en continu. (***Définition opérationnelle***)

La technologie numérique via la classe inversée

La classe inversée est considérée comme un nouvel état d'esprit dont le but est d'optimiser le temps en présentiel avec les étudiants grâce à des activités qui les engagements dans une expérience d'apprentissage approfondie en profondeur. Dumont, Ariane et Berthiaume (2016), cité dans Gashmardi et al., 2020)

Lebrun et al., (2017) soulignent que « *Le concept de classe inversée décrit un renversement de l'enseignement traditionnel. Les étudiants prennent connaissance de la matière en dehors de la classe au travers de lectures ou de vidéos. Le temps de la classe est alors consacré à un travail plus profond d'assimilation des connaissances au travers de méthodes pédagogiques comme la*

résolution de problèmes, les discussions ou les débats ». (Lebrun, et al., 2017 : 126)

Lebrun (2020) ajoute que la classe inversée est une stratégie pédagogique où la première exposition de la matière s'effectue en autonomie. Cette phase est préalable à la phase présentielle animée par l'enseignant. L'ancrage et l'approfondissement du savoir sont travaillés au cours de cette séance en présentiel par le biais d'activités appropriées (échanges avec l'enseignant et entre les pairs, travail de groupe, débat...). Pour la phase préparatoire autonome, elle peut s'effectuer à travers différents types de ressources (livres et autres documents, sites Web, vidéos, logiciels...) et tâches à réaliser (faire une recherche, répondre à un quiz...)

Pour la technologie numérique, Basque et Lundgren-Cayrol (2002), s'accordent pour dire qu'elle regroupe tous les outils, les logiciels et les services qui s'appuient sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications y compris les réseaux, le multimédia et l'audiovisuel. En outre, selon les mêmes auteurs, ces technologies, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, elles permettent non seulement de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations sous forme de données de différentes natures mais aussi elles permettent l'interaction entre les gens, et entre les gens et les machines.

La définition précédente concorde avec celle de Touré et al., (2009 :35) qui ajoutent que la technologie numérique offre un accès à l'information ; facilite et favorise le partage et la diffusion de l'information ; accompagne et soutient les stratégies pédagogiques.

Dans ce contexte, la technologie numérique représente l'ensemble de ressources indispensable à manipuler l'information notamment les ordinateurs, les programmes et les réseaux nécessaires pour la convertir, la stocker, la gérer, la transmettre et la retrouver. Elle se réfère également à tout produit et service interactif combinant des données de divers types (texte, audio, photos ou vidéos) dans un langage numérique.

Dans le cadre de cette recherche, la classe inversée est une stratégie pédagogique où la première exposition de la matière s'effectue en autonomie. Cette phase se fait à distance en préalable à la phase présentielle animée par l'enseignant. L'ancrage et l'approfondissement du savoir sont travaillés au cours de la séance en présentiel par le biais d'activités appropriées (échanges avec l'enseignant et entre les pairs, travail de groupe, dialogue...). Pour la phase préparatoire autonome, elle s'effectue à travers la technologie numérique (Google Classroom, FlipGrid outil de communication orale, YouTube pour les capsules vidéo, diaporama, sites Web, documents en ligne ...) et tâches à réaliser (activités interactives, répondre à un quiz, enregistrer un exposé ou un dialogue...). (*Définition opérationnelle*)

Cadre Conceptuel :

L'anxiété langagière

Afin de comprendre le concept complexe de l'anxiété langagière, il convient d'abord d'expliquer le terme de l'anxiété. L'anxiété est définie comme « *une réaction émotionnelle courante qui se traduit habituellement par des manifestations*

physiologiques et de modifications comportementales.» Bridou et Aguerre (2012, p. 375).

Putnam (2010) ajoute que l'anxiété est une situation psychologique compliquée qui affecte les états cognitifs, comportementaux et psychologiques (cité dans Gverović, 2015 : 8). Plus récemment, Larousse en ligne, définit l'anxiété comme suit : « *une inquiétude pénible, tension nerveuse, causée par l'incertitude, l'attente ; angoisse* ». (s. d.).

Suivant cette idée, l'anxiété représente des réactions psychiques et émotionnelles qui se manifestent par les sentiments de peur, d'appréhension et de tension ; accompagnés d'inquiétude face à une situation considérée comme menaçante.

Pour l'anxiété langagière est considérée comme « *une réaction émotionnelle négative d'inquiétude se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde ou étrangère* » (MacIntyre 1999 : 27). De même, Gardner et MacIntyre s'avèrent que l'anxiété langagière est une appréhension éprouvée par l'étudiant lorsqu'il est obligé d'utiliser une langue étrangère qu'il ne maîtrise pas, caractérisée par une cognition négative de soi-même, des sentiments de crainte, d'insécurité et des réactions psychologiques telles qu'une fréquence cardiaque accrue. (Cité par Paic, 2018)

En outre, dans sa recherche, Paic (2018) met en avant quatre composantes de l'anxiété langagière : cognitive, émotionnelle, comportementale et physique. La composante cognitive porte sur l'estime de soi néfaste et la perception de soi négative. Pour la composante émotionnelle est liée aux sentiments d'inquiétude,

d'embarras ou de la tension senties par l'étudiant dans la situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Quant à la composante comportementale, elle se réfère à la tendance d'un étudiant à éviter les situations d'apprentissage qu'il considère comme épouvantables. Enfin, la composante physique qui se manifeste par une augmentation de la fréquence cardiaque, des tensions musculaires ou encore une moiteur des mains, etc.

En un mot, l'anxiété langagière est une situation compliquée où l'étudiant éprouve une appréhension qui se manifeste lorsqu'il est invité à utiliser une langue étrangère qu'il ne maîtrise pas. Ce type d'anxiété a une influence considérable sur l'apprentissage des langues étrangères.

Dans la même ligne de pensées Bekleyen (2004) confirme que l'anxiété langagière, rencontrée davantage dans les classes qui incitent les étudiants à parler en langue étrangère, est définie comme un sentiment de tension et d'appréhension associée aux contextes où la langue étrangère est utilisée, notamment la production orale.

Les aspects de l'anxiété langagière en production orale

La communication orale dans une langue étrangère occupe une place considérable dans nos jours. C'est pourquoi, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, signifie apprendre à parler, communiquer dans différentes situations de la vie. Cependant, l'anxiété a un effet négatif sur l'apprentissage d'une langue étrangère notamment la production orale qui paralyse la prise de parole de l'étudiant. De ce fait, l'aspect

émotionnel est un élément essentiel pour la réussite ou l'échec de l'étudiant.

Dans ce contexte, l'anxiété langagière peut être considérée comme un état psychique et émotionnel qui se manifeste par des sentiments de peur accompagnés de phénomènes physiques. Voilà pourquoi, il nous paraît aussi intéressant d'identifier les étudiants anxieux dans la classe de langue pour pouvoir les aider.

Conformément à cette idée, plusieurs études ont détecté les symptômes que manifestent les étudiants anxieux. Selon ces études, les étudiants souffrant d'anxiété font preuve des symptômes physiologiques, des symptômes comportementaux et des symptômes psycholinguistiques.

En premier lieu, on peut constater les symptômes physiologiques tels que transpiration, frissonnement, rougissement, mains moites, doigts glacés, bouche sèche quand ils prennent la parole et palpitations, battements de cœur rapides (Horwitz et al.1986 ; Onwuegbuzie et al., 2000 ; von Würde, 2003).

En second lieu, le fait de s'inquiéter de la performance des pairs de la classe, d'éviter le contact visuel, d'éviter de parler dans la langue cible, de répondre aux questions posées par l'enseignant en prononçant de façon à peine discernable en cas où il serait obligé et de s'asseoir au dernier rang de la classe en essayant d'être invisible sont des indicateurs de symptômes comportementaux (Horwitz et al.,1986 ; Young, 1991 ; Young, 1992 ; von Würde, 2003 ; Çapan tekin et aslim yetiş 2016).

En dernier lieu, se manifeste les symptômes psycholinguistiques comme déformer les sons à reproduire, être incapable à reproduire l'intonation et le rythme de la langue cible, être paralysé lorsqu'on lui demande d'effectuer une tâche, oublier les mots et phrases récemment appris (Horwitz et al.,1986 ; Young, 1991).

De plus, l'un des aspects de l'anxiété langagière est aussi la nervosité. Les étudiants sont plus nerveux quand il s'agit de prendre la parole pendant les cours de production orale (Young, 1990 :539). Dans sa recherche, Price ajoute que les étudiants étaient plus nerveux lors de la production orale devant leurs pairs (Young, 1990 :539)

Par ailleurs, Infantino (2019) atteste qu'on peut remarquer l'impact de l'anxiété sur les trois grands critères d'évaluation d'une production orale : l'audibilité, la recevabilité et l'intelligibilité.

En effet, le volume, l'articulation et le débit sont des éléments importants à l'audibilité et donc à la communication orale. Dans le cas où cette audibilité est mauvaise, elle entrave la communication, et cela se manifeste par le tremblement dans la voix et l'accélération du débit.

Pour la recevabilité, l'anxiété s'aperçoit dans le manque de fluidité de la parole : l'étudiant cherche ses mots et réalise des pauses inappropriées. Ces lacunes, dues aux pensées négatives dans son esprit, l'empêchent de mener à bien sa production orale. De même, les indicateurs para-verbaux et non-verbaux se sont affectés par l'anxiété. Celle-ci se révèle par une certaine maladresse corporelle ou une gestualité inexistante.

L'intelligibilité est également touchée par l'anxiété causée par les pensées négatives et l'inconfort physique qui empêchent l'étudiant de penser clairement à l'organisation du contenu de sa présentation.

Dans ce sens, les étudiants anxieux se sentent mal à l'aise, nerveux et hésitant. Ils sont souvent frustrés car ils ne sont pas toujours aptes à exprimer tout ce qu'ils veulent en langue étrangère. C'est pour cette raison qu'ils ont honte et qu'ils ont peur de parler devant autrui. Cet étudiant perçoit alors la langue étrangère comme une menace à sa sécurité et à sa propre image.

Les sources d'anxiété langagière en production orale

Maintes recherches sur l'apprentissage des langues suggèrent que l'apprentissage d'une langue étrangère soit à l'école, soit à l'université peut provoquer de l'anxiété langagière chez la majorité des étudiants et que cette anxiété a un effet négatif sur l'apprentissage des langues (MacIntyre et Gardner, 1994 ; Horwitz et al., 1986 ; Wilkinson, 2011) Ainsi, les recherches ont mis l'accent sur l'anxiété langagière, un des facteurs les plus importants, qui entrave l'apprentissage d'une langue étrangère et influent négativement les performances des étudiants.

À cet égard, Aslim-Yetis et Capan (2013) se sont appuyés sur les recherches élaborées par Horwitz et al., (1986) afin de révéler les sources communes et fréquentes d'anxiété langagière en production orale identifiées dans les classes de langues ainsi que les causes de son apparition. Les résultats de ces recherches ont dévoilé les sources principales de l'anxiété langagière : la première est la peur d'entrer en communication, la deuxième est

l'anxiété face à une situation d'évaluation et la dernière concerne la peur d'être évalué négativement.

Dans le même esprit, Young (1990) et Kitano (2001) s'accordent pour dire que l'anxiété langagière en production orale est un phénomène généré par des facteurs psychologiques tels que l'appréhension de communication, l'estime de soi et l'anxiété sociale.

Pour l'appréhension de communication, elle est dérivée de la forte relation entre l'anxiété langagière et la production orale en classe. De même, l'étudiant dont l'estime de soi est faible, pense que sa communication est moins efficace que celle de ses pairs et donc, il est moins compétent en communication (Mihaljević Djigunović, 2002) et devient plus anxieux quand il doit utiliser la langue étrangère devant ses pairs. Quant à l'anxiété sociale, elle représente le fait d'être évalué négativement. (Kitano, 2001). Dans la classe de langue, l'étudiant évite de parler par crainte de faire des erreurs, il refuse la communication, et ce, pour ne pas être jugé négativement ou humilié par ses pairs.

Certes, le fait d'identifier les sources de l'anxiété langagière peut aider à l'atténuer. C'est pourquoi plusieurs recherches se sont orientées à révéler ces sources ainsi que leurs résultats confirment que la peur d'entrer en communication, l'anxiété face à une situation d'évaluation et la peur d'être évalué négativement sont les principales sources de l'anxiété langagière.

a. La peur d'entrer en communication

La peur de communiquer est une sorte de timidité caractérisée par la crainte ou l'anxiété de communiquer avec autrui. Elle se

manifeste lorsqu'un étudiant doit s'exprimer à l'oral devant une classe ou partager le savoir en public (Aslim-Yetis et Capan, 2013 ; Ferris, 2016). Dans ce contexte, l'étudiant ne se considère pas comme un communicateur compétent, ce qui provoque la peur, la réticence, voire la panique. L'étudiant se sent incapable d'exprimer ses idées ou ses pensées en langue étrangère et donc, il évite d'entrer en communication de peur de ne pas comprendre ce qui est dit et de ne pas être compris par les autres. Nous retrouvons la même idée chez Young (1991), qui stipule que les étudiants qui perçoivent leurs compétences en tant que faibles, développeront sûrement des sentiments d'anxiété.

b. L'anxiété face à une situation d'évaluation

C'est la peur d'échouer aux examens oraux de langues étrangères qui sont plus susceptibles de provoquer l'anxiété langagière puisqu'il exige dans ces circonstances d'entrer en communication dans la langue étrangère avec et devant les autres.

Lupien (2018), atteste que l'évaluation de l'oral devant une classe est une situation épouvantable pour les étudiants parce qu'elle renferme des éléments imprévus. Dans ce contexte, si l'étudiant estime qu'il n'a pas les outils nécessaires pour y parvenir, il trouvera la situation effrayante. Cela devrait accroître l'anxiété chez lui.

En effet, lorsqu'un étudiant est en situation d'évaluation, cela impacte sur deux composantes de l'anxiété langagière : l'inquiétude et l'émotivité. L'inquiétude correspond à l'anxiété langagière cognitive parce qu'elle est liée à sa volonté de réussir une évaluation, de ses pensées négatives et à la façon dont il

aperçoit lui-même et ses aptitudes. Quant à l'émotivité, elle représente l'aspect somatique de l'anxiété langagière et elle s'accorde à des sentiments désagréables comme la tension, la nervosité et le fait d'être mal à l'aise qui se manifestent dans une situation stressante. (Wilkinson, 2011 ; Eysenck, 1979 ; Liebert et Morris, 1967). Il s'ensuit qu'un étudiant touché par cette anxiété aura l'intention d'éviter les situations d'évaluation, ce qui l'empêche à pratiquer la langue le plus possible.

c. La peur d'être évalué négativement

Gregersen et Horwitz (2002) ont confirmé que les étudiants qui ont été critiqué négativement sur leurs performances orales par les regards des autres et leurs jugements provoquent un niveau élevé d'anxiété langagière. Évidemment ses étudiants se voient, en général, moins compétents que leurs pairs et ils craignent de faire des erreurs.

Le plus souvent, les étudiants, qui craignent d'être évalué négativement, ne participent pas aux interactions se déroulant en classe. Ils gardent le silence et se contentent d'écouter les autres. De ce fait, ils suivent un parcours défavorable pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Compte tenu de ce qui précède, l'anxiété langagière est un type d'anxiété plus spécifique à l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle se traduit généralement par des manifestations psychologiques et des modifications comportementales. En effet, l'anxiété langagière en production orale est une réaction émotionnelle rencontrée, le plus souvent, dans les classes qui incitent les étudiants à parler une langue étrangère qu'ils ne

maîtrisent pas. Cette situation considérée par l'étudiant épouvantable, provoque les sentiments de peur, d'inquiétude, d'appréhension et de tension. Ses sentiments se développent chez l'étudiant qui s'aperçoit incompetent en communication, qui éprouve un manque d'estime de soi et qui a peur d'être évalué négativement soit par l'enseignant soit par ses pairs. Il s'ensuit que l'étudiant touché par l'anxiété langagière en production orale, évite les situations d'évaluation ainsi que les situations de communication, par conséquent, il garde le silence et ne participe pas en classe ce qu'il l'empêche à pratiquer la langue et le pousse à adopter une démarche qui nuit à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans cette optique, il semble clair que l'anxiété langagière entrave l'apprentissage des langues. Plusieurs spécialistes s'accordent pour confirmer cette idée. Gregersen (2003) affirme que les apprenants anxieux font plus d'erreurs que les plus détendus. MacIntyre et Gardner (1991 : 86) expliquent que l'anxiété cause des problèmes pour les apprenants de langue parce qu'elle nuit à l'acquisition, à la rétention de l'information et à la production.

L'impact de l'anxiété sur le processus cognitif de l'apprentissage

L'anxiété langagière est un ensemble d'auto-perceptions, de croyances, de sentiments et de comportements associés à l'apprentissage des langues en classe et qui découle de l'unicité du processus d'apprentissage des langues. (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986).

Wilkinson (2011) souligne que l'anxiété langagière a un effet négatif sur les trois processus cognitifs de l'apprentissage : l'input, le traitement et l'output, et ce, après avoir recensé des recherches qui concernent les impacts de l'anxiété sur les processus cognitifs de l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'input représente le premier processus cognitif de l'apprentissage durant lequel l'étudiant est confronté à un stimulus externe par exemple une nouvelle structure, de nouveau contenu, de nouveaux mots ou une consigne de production orale donnée par l'enseignant. Si ce stimulus engendre de l'anxiété chez l'étudiant, cela signifie qu'il a affecté négativement sur sa concentration. Dans d'autre terme, l'anxiété langagière entrave l'assimilation et ainsi elle nuit à l'apprentissage.

Pour le traitement, il représente le deuxième processus cognitif de l'apprentissage. L'étudiant, dans cette étape enregistre, organise et accumule ce qui a été transmis lors de l'input. En d'autres termes, c'est le processus cognitif qui traite l'input et les connaissances antérieurs. Pour ce faire, il doit gérer les pensées négatives liées à l'anxiété langagière. Eysenck (1979) s'avère que la mémoire de l'étudiant est l'élément le plus touchée par l'interaction entre les pensées négatives et les ressources dont il a besoin pour mener à bien une tâche. C'est pourquoi, les tâches qui nécessitent l'utilisation de la mémoire sont plus susceptibles d'être affectées par l'anxiété langagière.

En outre, Wilkinson (2011) s'avère que l'output est la performance des apprentissages qui démontre que les objectifs de l'apprentissage sont atteints et la phase qui représente les problèmes de récupération des informations apprises à un moment

ultérieur. Durant cette phase, un blocage se manifeste lors d'une situation d'évaluation orale ou écrite. Ce blocage se réfère au moment où les étudiants anxieux sont incapables de mémoriser les informations préalablement acquises.

Dans cette optique, l'anxiété langagière a un impact négatif sur les processus cognitifs voire l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'anxiété langagière et les compétences langagières

D'après les études comparatives menées pour mettre en évidence le fait que l'anxiété varie en fonction des compétences langagières McIntyre et Garner (1994) ont révélé que c'est la production orale qui provoque le plus d'anxiété langagière. Dans cette optique, il ressort que la production orale en langue étrangère crée plus d'anxiété que les autres compétences langagières.

En outre, les résultats, soutenus par Horwitz, Horwitz et Cope (1986), concordent avec ceux de (Mihaljević Djigunović, 2002, Paic, 2018) qui expliquent que la production orale en classe de langues ainsi que ses activités provoquent plus d'anxiété que les autres compétences fondamentales chez les étudiants et que les étudiants avec le plus haut degré d'appréhension de communication développent les attitudes les plus négatives envers la production orale.

Par ailleurs, selon Cheng et al., (1999) la production orale est la compétence la plus difficile qui suscite le plus d'anxiété. Dans cette optique, les auteurs s'entendent sur l'idée que les sentiments anxieux éprouvés par l'étudiant en parlant une langue étrangère en classe représentent l'obstacle le plus préoccupant.

De même, les résultats de l'étude menée par Philips (1992) montrent que les étudiants anxieux obtiennent des résultats scolaires inférieurs à ceux des étudiants moins anxieux et que les sensations pénibles ressenties par les étudiants pendant l'évaluation orale telles que la tension, le frissonnement, l'appréhension augmentent l'anxiété. (Cité dans Çapan tekin et Aslim yetiş, 2016).

Nous retrouvons la même idée chez Yetiş (2012) qui s'avère que la production orale est la compétence qui "bloque" davantage l'étudiant de langue étrangère. Elle lui cause le plus de difficultés et l'amène à être anxieux. Pendant les cours de production orale, l'étudiant anxieux se tait, s'efface autant que possible au sein de la classe, et par conséquent refuse de prendre la parole. C'est pourquoi, les étudiants gardent le silence et ils ne participent pas ni à la communication, ni aux interactions.

Par ailleurs, maintes recherches affirment que bien qu'il semble logique que le fait de donner aux étudiants l'opportunité de pratiquer la production orale en classe pour les aider à améliorer leurs compétences, cela en tant que telle accroît leur anxiété. (Horwitz et al., 1986 ; MacIntyre et Gardner 1994 ; Matsuda, Gobel, 2004 ; Young 1992 et Kalińska-łuszczynska, 2016)

Par conséquent, les étudiants seront non seulement moins motivés à participer à la production orale mais aussi, ils vont éviter ce type de situation. Cela explique la réticence des étudiants à prendre la parole en classe de langues parce qu'ils sont conscients de la faiblesse de leurs paroles. Ne pas maîtriser la langue est donc un facteur paralysant lorsqu'il s'agit de parler en classe.

À la lumière de ce qui précède, il appert que les conclusions, tirées des travaux effectués, prouvent à l'unanimité que l'anxiété langagière nuisait à la mise en œuvre des quatre compétences langagières mais la production orale en langue étrangère est la compétence la plus problématique provoquant le plus d'anxiété. Autrement dit, l'anxiété langagière atteint son apogée en production orale. Il semble donc évident qu'il y a un véritable problème d'anxiété langagières quant à la capacité de s'exprimer dans une langue étrangère.

Évidemment, les étudiants de FLE à la faculté de pédagogie sont davantage confrontés à l'anxiété langagière puisque leur objectif n'est pas seulement d'apprendre cette langue mais d'apprendre à l'enseigner. C'est pourquoi, l'objectif de notre recherche est de réduire l'anxiété langagière en production orale en FLE chez ces étudiants.

La production orale

En fait, la production orale représente un des piliers indispensables de la didactique d'une langue étrangère. Cette compétence occupe une place primordiale dans la plupart des approches et des méthodes d'enseignement/apprentissage. En effet, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), qui offre une base commune pour l'élaboration des programmes de langues, de référentiels, des examens, des manuels, préconise une nouvelle approche dite "actionnelle". Cette approche est centrée sur la communication et l'interaction pour apprendre une langue étrangère.

De plus la production orale joue un rôle crucial dans d'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture (Germain et Netten, 2005). Voilà pourquoi, la production orale doit être enseigné non seulement pour apprendre à communiquer et à interagir mais aussi pour enseigner la lecture et l'écriture. De ce fait, cette compétence devient de plus en plus importante dans l'enseignement/apprentissage de FLE.

Il est à noter que malgré l'importance donnée à la production orale, les étudiants d'une langue étrangère ont toujours des difficultés à parler et à communiquer dans cette langue. Ils sont incapables de s'exprimer et interagir en classe du FLE. Cette vérité nous permet d'aborder un véritable problème dans la didactique de la production orale dans les classes du FLE.

Comme, nous avons vu plus haut que l'approche actionnelle, préconisée par le CECRL, vise à l'accomplissement des actions communes en langue étrangère en agissant avec autrui et en privilégiant la dimension collective au centre de toutes les activités de l'enseignement/apprentissage en contexte soit scolaire ou social de la vie réelle. Selon cette approche l'étudiant est considéré comme l'apprenant-usager d'une langue et un acteur social.

Dans ce sens, afin de développer la production orale, il est incontournable d'exécuter des situations de communication et d'interaction inspirées de la vie quotidienne par diverses activités langagières. Selon, Günday (2016) l'approche actionnelle présente la production orale en deux dimensions : la production orale en interaction et la production orale en continu.

La production orale en interaction : l'étudiant peut communiquer et agir avec l'interlocuteur tout en effectuant des tâches ou s'engager dans n'importe quelle conversation ou discussion dans environnement authentique ou vraisemblable. L'interactivité et l'interaction peuvent progresser de manière appropriée et spontanée au niveau visé. À cet égard, il est important d'organiser les idées mutuelles, de comprendre ce que dit le locuteur et d'y répondre. En d'autres termes, participer aux différentes situations de communication comme par exemple : participer au jeu de rôle, communiquer ses symptômes au médecin, réserver une chambre d'hôtel, etc.

La production de parole en continu : l'étudiant peut s'exprimer, décrire quelqu'un, quelque chose ou un lieu, exprimer ses idées par exemple : faire une présentation, raconter sa journée, décrire son plat préféré, parler de ses études, parler de ses loisirs, etc.

Les composantes de la production orale

Moirand (dans Mokhtari, 2017) s'avère que la compétence communicative repose sur une combinaison de plusieurs composantes : la composante linguistique, la composante discursive ou communicative, la composante référentielle, la composante socioculturelle.

Premièrement, la composante linguistique qui désigne la capacité d'un étudiant à utiliser les modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue cible durant sa production orale.

Deuxièmement, la composante discursive ou communicative. Elle représente la capacité d'un étudiant à organiser le message en fonction des actes de parole en adaptant la communication à l'âge, au rôle ou au statut social des interlocuteurs. En d'autres termes, c'est la compétence qui consiste à adapter son discours à la situation.

Troisièmement, la composante référentielle, c'est la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations. Finalement, la composante socioculturelle qui constitue la connaissance et l'appropriation des règles sociales, des normes d'interactions entre les individus et les institutions et de la connaissance de l'histoire culturelle.

Quant à Bérard (1991), la compétence communicative inclut trois compétences principales : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique.

Pour la compétence grammaticale, elle est constituée des savoirs sur les règles qui concernent le lexique, la formation des mots et des phrases, la prononciation, l'orthographe et la sémantique linguistique. L'importance de cette compétence réside dans la capacité de s'exprimer correctement.

Selon cet auteur, la compétence sociolinguistique englobe à la fois la compétence socioculturelle et la compétence discursive. La première, qui influence la production orale et la compréhension orale, représente la connaissance des règles sociales dans un groupe donné. Par exemple, le statut des participants, l'objectif de l'interaction et les normes de l'interaction. Pour la deuxième, elle consiste dans la capacité de maîtriser diverses formes de discours.

En ce qui concerne la compétence stratégique, c'est elle qui renferme une série de stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication comme le calme, les gestes, mimes, mimiques, les regards, les pauses, les silences. En effet, ces éléments sont très significatifs pour faciliter la compréhension de la communication.

En outre, Desmons, et al., (2005) soulignent que l'étudiant doit être familiarisé avec la composante phonique de la communication orale pour mener à bien sa production orale. Cette composante englobe le son, le rythme, l'intonation qui représentent des éléments très significatifs dans un message oral.

Récemment, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001) présente trois composantes de la compétence communicative langagière : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Ces diverses composantes ne sont pas considérées comme des parties distinctes, mais au contraire, elles sont inséparables puisqu'elles interagissent les unes avec les autres lorsque la langue est utilisée pour assurer une communication réussie avec autrui.

La compétence linguistique

La compétence linguistique est la compétence qui se rapporte non seulement aux savoirs et savoir-faire associés au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, mais aussi à la façon d'organiser, de stocker les connaissances et de leur disponibilité. Par exemple, à quel point l'étudiant est apte d'activer et de mémoriser les connaissances

qu'il possède sur le vocabulaire, la phonétique, le lexique, etc. (CECRL, 2001).

Selon le CECRL, la compétence linguistique découle d'une combinaison des compétences suivantes : Étendue linguistique générale, étendue du vocabulaire, correction grammaticale, maîtrise du vocabulaire et maîtrise phonologique.

- L'étendue linguistique générale :

L'étendue linguistique générale concerne le fait de mémoriser et d'utiliser une étendue de langage qui permet à l'étudiant au niveau A2 de *produire, par exemple, des brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information.* (CECRL, 137)

- L'étendue du vocabulaire :

L'étendue du vocabulaire touche l'ampleur et la diversité des mots et des expressions utilisés qui permet à l'étudiant au niveau A2, *par exemple, de posséder un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets Familiers.* (CECRL, 138)

- La correction grammaticale :

La correction grammaticale concerne à la fois la capacité de l'étudiant à se souvenir correctement d'expressions « *préfabriquées* » et sa capacité à se concentrer sur les formes grammaticales tout en organisant ses idées.

- La maîtrise du vocabulaire

La maîtrise du vocabulaire désigne la capacité de l'étudiant à choisir, dans leur répertoire, l'expression appropriée. (CECRL, 140)

- La maîtrise phonologique

La maîtrise phonologique représente la maîtrise générale du système phonologique tels que l'articulation des sons, les traits prosodiques y compris l'intonation, le rythme et l'accent, soit accent tonique ou l'accent phrastique, ainsi que le débit de la parole et le découpage. (CECRL, 140)

La compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique tire son origine de la compétence socioculturelle. Cette dernière est figurée par la connaissance des traits distinctifs d'une société qui recouvrent la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances et les comportements.

De ce fait, la compétence sociolinguistique s'intéresse aux connaissances et aux compétences nécessaires au fonctionnement du langage dans sa dimension sociale. En effet, l'utilisation de la langue, qui est un phénomène social, demande une sensibilité aux normes sociales, et ce, en utilisant les expressions appropriées dans les différentes situations. C'est ainsi qu'elle fait référence à l'aspect socioculturel de l'utilisation de la langue qui affectent fortement toute communication langagière.

La compétence sociolinguistique est ainsi axée sur les paramètres socioculturels de l'usage d'une langue. C'est pourquoi, il faut prendre en considération les traits, relatifs à l'usage de la

langue tels que : les marqueurs linguistiques des relations sociales (usage et choix des salutations selon la proximité de la relation), les règles de politesse, les différences de registres (officiel, formel, neutre, informel, familier, intime), les dialectes et les accents.

La compétence pragmatique

La compétence pragmatique porte sur l'utilisation fonctionnelle de la langue, y compris l'emploi de diverses ressources telles que les actes de parole, et ce, à partir des scénarios ou des scripts d'échanges interactifs. Elle se réfère aussi à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, à l'identification des types et genres textuels, aux effets d'ironie et à la parodie.

À cet égard, la pragmatique est intéressée par l'organisation et l'utilisation des messages. Comme par exemple, la façon dont une phrase, un paragraphe ou un texte est structuré, ainsi que l'utilisation des connecteurs logiques tels que d'abord, ensuite, de plus, cependant, donc, qui établissent un rapport de cause, de conséquence ou d'opposition entre différentes idées. De même, elle est intéressée par les types et les genres de textes : demander, répondre à une demande, fournir des renseignements, faire une démonstration, expliquer, etc.

À la lumière de ce qui précède, le CECRL met l'accent sur les compétences communicatives langagières que l'étudiant d'une langue étrangère doit maîtriser, et ce, en assurant sur l'idée que communiquer consiste à l'utilisation d'un code linguistique (composante linguistique) adapté à une action (composante pragmatique) dans un contexte socio-culturel donné (composante sociolinguistique).

En fait, la production orale est une compétence qui consiste à s'exprimer dans les situations de communication les plus diverses. Pour ce faire, l'étudiant doit non seulement apprendre les règles linguistiques et les normes d'usage d'une langue étrangère mais aussi être capable de les adapter aux différentes situations de la vie quotidienne. De plus, pour que l'étudiant soit en mesure de transmettre des messages, interagir avec l'autre et exprimer ses sentiments, il doit développer les compétences linguistiques, discursives ou communicatives et stratégiques sans oublier la dimension socioculturelle. De cette façon, il ressort que toutes les composantes sont essentielles et qu'elles sont en relation étroite les unes avec les autres.

Les caractéristiques de la production orale

La production orale commence par des idées sous forme d'informations, d'opinions diverses ou des sentiments que l'on exprime. L'objectif de ce que l'on veut exprimer doit être clair et son contenu est adapté selon l'âge du destinataire, son rôle et son statut social. Elle doit avoir aussi une structure qui enchaîne ses idées de manière logique en donnant des exemples concrets et des conclusions pertinentes et claires. Certes, sans oublier le langage qui met l'accent sur la correction linguistique et l'adéquation socioculturelle afin d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire. (Ruchi dans Smyan, 2018)

La production orale est également accompagnée en premier lieu par le non-verbal, comme les gestes, les sourires, les signes divers, qui joue un rôle très important pour renforcer et faciliter la parole. En deuxième lieu, par la voix qui englobe le volume, l'articulation des sons, le débit de la voix du locuteur et son intonation pour

rendre la communication expressive et significative. En dernier lieu, on trouve les pauses et le silence qui représentent une sorte de ponctuation orale et les regards qui aident à vérifier le niveau de la compréhension du message verbal et à transmettre les sentiments de la personne qui parle. (Baril dans Manolescu, 2013).

Dans ce contexte, les caractéristiques de la production sont regroupées sous deux formes : verbale et non verbale. La forme verbale est constituée d'idées présentées en tant qu'informations, opinions ou sentiments dont les objectifs varient en fonction de l'âge, du rôle et du statut social de l'interlocuteur. Cette forme verbale doit avoir une structure qui favorise l'enchaînement logique des idées en utilisant des exemples authentiques pour parvenir à des conclusions claires et précises. Pour la forme non verbale, elle renferme les expressions faciales, expressions gestuelles adaptées à la situation de communication, le ton, le débit et le volume de la voix, l'articulation des mots, l'intonation, les pauses, les silences et les regards pour veiller au niveau de compréhension de l'auditeur.

Le fait de travailler l'orale signifie qu'on doit prendre en considération à la fois plusieurs facteurs : les facteurs qui relèvent de la voix et de la diction comme l'articulation, le rythme, la prononciation et les intonations. De même, les facteurs qui relèvent de la langue tels que la morphologie, la syntaxe et le lexique. Pour l'organisation du discours, l'articulation, la pertinence sont les facteurs relevés de la compétence discursive. Par ailleurs, on remarque les éléments qui relèvent de la compétence communicative : le registre, l'interaction avec l'auditoire et le non-verbal. Le non-verbal représente une

expression corporelle inhérente qui reflète l'aspect social et culturel.

Étant une compétence productive et interactive, la production orale exige le développement d'une compétence communicative qui inclut la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Voilà pourquoi, s'exprimer et interagir oralement dans une langue étrangère entraîne certaines difficultés notamment l'anxiété langagière.

À ce titre, la chercheuse propose un programme basé sur la technologie numérique via la classe inversée pour réduire l'anxiété langagière en production orale chez les étudiants visés. Pour y parvenir, la chercheuse a eu recours à la technologie numérique, dans le cadre de la classe inversée, ce qui facilite l'accomplissement des tâches visées. En outre, le fait que ces tâches sont ancrées dans la vie réelle, aide à rendre les étudiants plus actifs et plus à l'aise en développant la production orale, et ce, dans un milieu d'enseignement/apprentissage moins anxieux et moins stressant.

La technologie numérique via la classe inversée

À nos jours, la technologie numérique se développe dans tous les secteurs de l'éducation et particulièrement au niveau de l'enseignement universitaire. Elle est massivement utilisée par l'apprentissage hybride qui combine l'apprentissage en ligne avec l'apprentissage en présentiel. Les résultats de maintes recherches comme (Karsenti et al, 2001 ; Knoerr, 2005 ; Lebrun, 2011) prouvent à l'unanimité que la technologie numérique a un impact positif sur l'apprentissage des étudiants et le développement de

leurs compétences à condition qu'elle soit encadrée par un dispositif pédagogique basé sur des stratégies incitatives et interactives.

En effet, la classe inversée illustre bien cette hybridation. Selon la philosophie de cette stratégie, l'enseignement/apprentissage passe par trois phases : la première phase est à domicile (à distance) avant la séance, pour la deuxième phase, elle s'effectue pendant la classe en présentiel et la troisième phase est à domicile (à distance) après la séance. En suivant les principes de la classe inversée les étudiants en amont apprennent leurs cours à domicile et en aval, ils mettent en application les connaissances acquises en accomplissant les tâches proposées par l'enseignant en classe.

Dans ce contexte, il appert que la classe inversée une stratégie centrée sur l'apprenant dans toutes ces phases comme suit : la première phase (à distance) fait appel à "l'auto-apprentissage". Une variété de ressources a été mise à la disposition de l'étudiant pour l'aider à apprendre de manière autonome et à son propre rythme. Cette phase est soutenue par une autre phase en présentielle qui consiste à la "co-construction de connaissances" et la "co-évaluation" entre pairs par les interactions qui deviennent plus riches et dynamiques. Pour la troisième phase, qui se déroule à domicile (à distance) après la séance, elle est consacrée à évaluer si les résultats d'apprentissage attendus sont atteints de manière fiable.

Les niveaux de la classe inversée

Lebrun (2020) a défini trois niveaux des classes inversées. Le 1^{er} niveau représente la version de base qui consiste à la prise de

connaissance à distance et en préalable de la classe au travers de l'appropriation de ressources textuelles en ligne, de vidéos, de podcast, etc. L'application de la théorie se fait en présentiel en classe pour rendre le cours plus interactif.

Pour le 2^{ème} niveau, l'accent est mis en amont sur l'exploration par les étudiants. Ils cherchent des informations sur une thématique, lisent des articles, visionnent des vidéos, préparent un exposé, etc. Ce travail peut être effectué individuellement, en dyade ou en groupe à distance. En présentiel, les étudiants tentent de présenter la thématique, de discuter, d'argumenter, de synthétiser et d'analyser des travaux d'autres groupes.

Finalement, le 3^{ème} niveau, il représente la combinaison des deux niveaux précédents. C'est l'alternance des ressources imposées et des recherches à faire en distanciel et l'application des acquis dans d'autres situations en accomplissant les tâches prévues en présentiel.

Le rôle de l'enseignant dans la classe inversée

L'enseignant, dans le cadre de la classe inversée, travail des heures supplémentaires pour préparer son cours par rapport aux cours magistraux. Pour commencer la préparation du cours, l'enseignant détermine le contenu qu'il désire enseigner. Ensuite, il sélectionne les capsules vidéo, les podcasts ou autres médias qui présentent le contenu visé ou produire ses propres capsules à partir des moyens technologiques ou des logiciels appropriés, et ce, afin d'être mis à la disposition des étudiants.

Également, il convient de définir les activités interactives que les étudiants auront à faire hors de la classe pour que

l'apprentissage soit actif. Ces activités peuvent prendre plusieurs formes selon le contenu. De même, il organise les tâches qu'ils auront à faire en classe. Pour y parvenir, il devra créer la plateforme qui lui offre la possibilité d'accompagner ses étudiants dans leurs apprentissages et de surveiller leurs progrès.

En présentiel, l'enseignant joue le rôle de guide et de tuteur. Il anime les discussions, transforme la salle de classe en un espace où les étudiants peuvent collaborer et appliquer ce qu'ils ont appris en dehors de la classe. L'enseignant doit être disponible pour favoriser aux étudiants le soutien dont ils ont besoin grâce aux rétroactions instantanées.

Les atouts de la classe inversée

D'après Lebrun et Lecoq (2015 : 87), la classe inversée permet d'optimiser le temps dispensé en classe afin d'accomplir les différentes tâches qui favorisent l'approfondissement des notions apprises en amont et le développement des compétences visées. Il s'ensuit que l'étudiant devient plus actif et plus créatif et l'apprentissage plus efficace, et ce, en privilégiant les interactions et le travail en groupe. De même, la classe inversée permet d'individualiser et donc différencier l'enseignement du fait que l'étudiant travaille d'une manière individuelle et à son propre rythme à domicile. Dufour (2014). Cette stratégie accroît aussi la motivation de l'étudiant et développe son autonomie. En outre, le fait que le contenu travaillé soit accessible tout le temps aide les étudiants à la révision et la remédiation.

Cadre pratique

Après avoir conçu un cadre théorique sur lequel sera basé notre programme proposé, il convient de sacrifier dans les lignes à venir les procédures mises en place pour répondre aux questions de cette recherche.

I. L'échantillon de la recherche :

L'échantillon de la recherche est constitué de quatorze étudiantes volontaires de la 2^{ème} année du département de français à la faculté de pédagogie, Université d'Ain Chams. Et ce, après avoir exclu quatre étudiantes pour diverses raisons. Le niveau de ses étudiantes se situe au niveau A2 selon le CECRL.

II. Les outils de la recherche :

1. Épreuve diagnostique de production orale au niveau A2 selon le CECRL

L'objectif du test diagnostique est d'évaluer la compétence de production orale au niveau A2 chez les étudiantes de la 2^{ème} année du département de français et de nous permettre de cerner leurs difficultés. (*Cf. Annexe № 1*)

La chercheuse a appliqué le test diagnostique sur un groupe de 20 étudiants en 2^{ème} année du département de français. Ce groupe qui est un autre que l'échantillon de la recherche, représente une étude pilote qui aide à obtenir un portrait global de la compétence visée chez l'étudiant testé. Les résultats du test sont les suivants :

20% des étudiants ont obtenu 10% de la note totale du test tandis que 50% des étudiants ont obtenu des notes variantes entre 20% et 30% de la note totale du test. En outre, 15% des étudiants ont

obtenu 40% de la note totale du test et 10% des étudiants ont obtenu 50% de la note totale du test.

Il ressort de ce qui précède que 90% des étudiants ont obtenu une note moins que 50% de la note totale du test et 10% des étudiants ont obtenu une note égale à 50% de la note totale du test. Ces résultats indiquent que le niveau des étudiants en production orale au niveau A2 est faible.

2. Échelle diagnostique d'anxiété langagière en production orale¹

L'échelle diagnostique ayant pour but de mesurer le taux de l'anxiété langagière en production orale chez les étudiants de la 2^{ème} année du département de français. (*Cf. Annexe N° 2*)

La chercheuse a appliqué l'échelle diagnostique en ligne sur un groupe de 45 étudiants en 2^{ème} année du département de français. Ce groupe qui est un autre que l'échantillon de la recherche, représente une étude pilote qui mesure le taux de l'anxiété langagière en production orale (FLE). Cette échelle se compose de 9 items qui recouvrent les sources communes et fréquentes d'anxiété langagière en production orale identifiées dans les classes : la peur d'entrer en communication, la peur d'être évalué négativement et l'anxiété face à une situation d'évaluation.

Les résultats de l'analyse statistique descriptive des données étaient fondés sur les moyennes, les écarts-types, les répétitions et les pourcentages de tous les items de l'échelle. Il faut signaler que les réponses sont formulées sur une échelle de type Likert ayant 5

¹ <https://forms.gle/v9Y2iF8MEBxMfax76>

degrés d'intensité : **Tout à fait d'accord - D'accord - Neutre - Pas d'accord - Pas du tout d'accord.**

En ce qui concerne, les valeurs des moyennes obtenues de cette échelle diagnostique sont traitées comme suit :

Tableau : № (1)

Moyenne Arithmétique	Niveau d'échelle	Taux de l'anxiété langagière
1 à moins de 1,80	Pas du tout d'accord.	Bas niveau d'anxiété
1,80 à moins de 2,60	Pas d'accord	
2,60 à moins de 3,40	Neutre	Niveau moyen d'anxiété
3,40 à moins de 4,20	D'accord	Haut niveau d'anxiété
4,20 à moins de 5	Tout à fait d'accord	

Les résultats de l'analyse statistique montrent que leur moyenne arithmétique est de 4,17 avec un écart-type de 4,67, ce qui indique que l'anxiété langagière en production orale est élevée chez les étudiants de 2^{ème} année du département de français.

3. Échelle d'anxiété langagière en production orale

Dans le but de répondre aux questions de notre recherche, nous avons utilisé l'échelle FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) d'anxiété langagière élaborée par Horwitz, Horwitz et Cope (1986) développé par Huang (2004) et Spetz (2018). (Cf. *Annexe № 3 et 4*)²

² Pre échelle <https://forms.gle/TTs9zfESPb4hz9Nv9>
Post échelle <https://forms.gle/9JbQ5ZL2qB9Bojn37>

L'échelle a été soumise, le 26 Juin 2022, aux étudiants de la 2^{ème} année du département de français à la faculté de pédagogie qui apprennent le français en tant que langue étrangère. La chercheuse a appliqué l'échelle avant et après l'intervention afin de mesurer non seulement le taux de l'anxiété langagière chez le public visé mais aussi d'identifier les sources communes et fréquentes, d'anxiété langagière comme : la peur d'entrer en communication, la peur d'être évalué négativement et l'anxiété face à une situation d'évaluation.

L'échelle se compose de 33 items. Chaque item demande aux étudiants d'évaluer leurs sentiments dans diverses situations où ils doivent utiliser le français (FLE). La plupart des items se réfère aux situations dans lesquelles les étudiants ont à parler en langue cible, tandis que tous les énoncés reflètent les trois dimensions : la peur d'entrer en communication, la peur d'être évalué négativement et l'anxiété face à une situation d'évaluation.

Fait à signaler, que la chercheuse a procédé à la traduction du questionnaire en français et en arabe et a effectué aussi quelques modifications pour ne se concentrer que sur l'anxiété langagière de la production orale en français. La version arabe qui a été présentée à l'échantillon afin de faciliter la tâche d'y répondre sans qu'il y ait des malentendus dus à la langue.

L'échelle comporte en tout 33 items de type Likert à 5 échelles amenant une pondération de 1 à 5 points où la valeur de « Pas du tout d'accord » est de (1) point ; celle de « Pas d'accord » est de (2) points ; celle de « Neutre » est de (3) points ; celle de « D'accord » est de (4) points et celle de « Tout-à-fait d'accord » est de 5 points. Cependant, les items étant mentionnés négativement, ils sont

évalués selon une pondération inverse. La réponse « Pas du tout d'accord » a ainsi une valeur de 5 points ; la réponse « Pas d'accord » a une valeur de 4 points et ainsi de suite.

Les points qui peuvent être obtenus par les participants se situent entre 33 et 165 points et l'obtention d'un point élevé par l'étudiant signifie que son niveau d'anxiété langagière est haut.

A. La validité de l'échelle d'anxiété langagière en production orale :

A.1. La cohérence interne des dimensions de l'échelle

Pour vérifier la cohérence interne des dimensions de l'échelle, nous avons calculé les coefficients de corrélation entre la note de chaque dimension et la note totale de l'échelle. Et ce, après avoir supprimé la note de la dimension de la note totale. Le tableau indique les coefficients de corrélation ainsi que le niveau de leur significativité :

Tableau : № (2)
Valeurs des coefficients de corrélation entre la note de chaque dimension et la note totale de l'échelle ** résultats significatifs au seuil de 0.01

	Dimensions de l'échelle	Coefficient de corrélation la note totale
1	La peur d'entrer en communication	**0.67
2	La peur d'être évalué négativement	**0.73
3	L'anxiété face à une situation d'évaluation.	**0.69

D'après le tableau ci-dessus, il est clair que toutes les dimensions de l'échelle sont statistiquement corrélées à la note totale, ce qui indique la cohérence interne de l'échelle.

A. 2. La validité interne des items de l'échelle :

Pour vérifier la consistance interne des items de l'échelle, nous avons calculé les coefficients de corrélation de la note de chaque item avec la note totale des items. Et ce, après avoir supprimé l'influence de cet item de la note totale. Le tableau suivant indique les coefficients de corrélation ainsi que le niveau de leur significativité :

Tableau N^o (3)

Valeurs des coefficients de corrélation entre la note de chaque item et la note totale de l'échelle ** résultats significatifs au seuil de 0.01

Numéro de l'item	Coefficients de corrélation de la note totale	Numéro de l'item	Coefficients de corrélation de la note totale	Numéro de l'item	Coefficients de corrélation de la note totale
1	**0.68	12	**0.57	23	**0.58
2	**0.54	13	**0.68	24	**0.67
3	**0.67	14	**0.65	25	**0.62
4	**0.69	15	**0.59	26	**0.52
5	**0.65	16	**0.57	27	**0.59
6	**0.62	17	**0.60	28	**0.65
7	**0.58	18	**0.58	29	**0.68
8	**0.66	19	**0.58	30	**0.58

9	**0.64	20	**0.68	31	**0.61
10	**0.63	21	**0.59	32	**0.68
11	**0.68	22	**0.57	33	**0.59

Le tableau ci-dessus montre que tous les items de l'échelle sont statistiquement corrélés à la note totale, ce qui indique la cohérence interne de l'échelle.

B. La fidélité de l'échelle :

Afin de vérifier la fidélité de l'échelle, on a d'abord calculé le coefficient "alpha de Chronbach" de chaque dimension de l'échelle.

Tableau : № (4)
Coefficient "alpha de Chronbach" de chaque dimension de l'échelle

Dimensions de l'échelle	Coefficient "alpha de Chronbach"
La peur d'entrer en communication	0.87
La peur d'être évalué négativement	0.85
L'anxiété face à une situation d'évaluation.	0.89
La totalité de l'échelle	0.90

Le tableau ci-dessus montre que les valeurs du coefficient "alpha de Chronbach" de chaque dimension de l'échelle et la totalité de l'échelle sont élevés, ce qui indique la cohérence de l'échelle.

4. Grille d'évaluation des compétences de la production orale A2

Cet outil vise à évaluer les compétences de production orale A2 de l'échantillon avant et après l'intervention du programme proposé.

La grille d'évaluation des compétences de la production orale A2 a été élaborée en se basant sur les critères du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) aussi bien que les grilles d'évaluation de la production orale du DELF niveau A2. Elle regroupe les critères selon lesquelles les étudiants de la 2^{ème} année du département de français à la faculté de pédagogie seront évalués. (*Cf. Annexe N° 5*)

La grille d'évaluation est subdivisée en quatre axes qui correspondent aux composantes qui constituent les compétences de la production orale au niveau A2. Sous chacun des axes, les sous-compétences sont accompagnées d'une échelle dans une succession de notes graduées progressivement.

A. Validité de la grille

Une fois notre grille d'évaluation élaborée, nous sommes passés à l'étape de la validation. Pour ce qui est de la validation théorique, on trouve que les critères découlent d'une vaste recension des études antérieures. Quant à la validation empirique, cet instrument a été soumis sous sa forme préliminaire à un jury de spécialistes en didactique du FLE et des correcteurs de DELF à l'Institut Français d'Égypte afin de juger la pertinence des compétences proposées et la hiérarchisation des critères. Et ce, pour nous indiquer leurs recommandations afin que la grille finale soit claire et sans ambiguïté. Les commentaires recueillis au cours de cette mise à l'essai ont permis quelques réajustements mineurs afin d'en

arriver à la formulation finale de la grille prévue et de devenir valable à être appliquée dans notre expérimentation.

5. Test de production orale au niveau A2 :

L'objectif du pré/post-test est de déterminer dans quelle mesure les étudiants de la 2^{ème} année du département de français à la faculté de pédagogie sont dotés des compétences de la production orale niveau A2.

L'objectif du post-test est d'évaluer l'efficacité du programme proposé basé sur la technologie numérique via la classe inversée pour développer les compétences visées.

A. Description du test

Le Pré/post test a été élaborée en se basant sur les critères standardisés par les épreuves de la production orale du DELF niveau A2. L'épreuve contient trois parties : un entretien dirigé, un monologue suivi et un exercice en interaction. La durée de chaque partie est standardisée par les épreuves du DELF niveau A2. (Cf. *Annexe № 6*). L'échantillon a passé le Pré/post test devant deux examinatrices.

B. La validité interne du pré/post-test :

Pour vérifier la consistance interne du pré/post-test, nous avons calculé les coefficients de corrélation de la note de chaque sous compétences avec la note totale du test. Le tableau suivant indique les coefficients de corrélation ainsi que le niveau de leur significativité :

Tableau N° (5)
Calcul de la consistance interne du pré/post-test
**** résultats significatifs au seuil de 0.01**

#	Les sous compétences	Les coefficients de corrélation
1	Entretien dirigé	** 0.75
2	Monologue suivi	** 0.73
3	Exercice en interaction	** 0.76
4	Cohérence et cohésion	**0. 66

D'après le tableau ci-dessus, il est clair que l'ensemble des sous compétences est statistiquement significatif d'où la consistance interne du test.

C. La validité interne des items du pré/post-test :

Pour vérifier la consistance interne des items du pré/post-test, nous avons calculé les coefficients de corrélation de la note de chaque item avec la note totale du test. Le tableau suivant indique les coefficients de corrélation ainsi que le niveau de leur significativité :

Tableau N° (6)
Calcul de la consistance interne du pré/post-test
**** résultats significatifs au seuil de 0.01**

#	Items	Les coefficients de corrélation
1	Entretien dirigé	**1 0.7
2	Monologue suivi	** 0.73
3	Exercice en interaction	**0. 64

D'après le tableau ci-dessus, il est clair que la totalité des items est statistiquement significatif d'où la consistance interne des items du test.

D. La fidélité du pré/post-test :

Afin de vérifier la fidélité du test, on a d'abord calculé le coefficient alpha de Chronbach, puis on a appliqué la méthode de la fidélité inter-juges.

▪ Le calcul de coefficient Alpha de Cronbach :

Nous avons calculé le coefficient alpha de Chronbach qui atteint (0.88). Ce taux assure la précision et la fidélité élevée du test.

▪ La re-correction :

Nous avons choisi la méthode de la fidélité inter-juges en calculant le coefficient de corrélation entre les notes attribuées par deux correctrices³. Les résultats montrent que le coefficient de corrélation atteint (0.993) ce qui prouve aussi une fidélité élevée du test.

E. Application du pré/post-test :

Le pré/post-test est appliqué auprès de l'échantillon de la recherche avant l'application du programme proposé basé sur la technologie numérique via la classe inversée afin de répondre à la 2^{ème} question de la présente recherche concernant le niveau des étudiants de la 2^{ème} année du département de français à la faculté de pédagogie aux compétences de la production orale niveau A2.

6. Conception du programme proposé

Un programme proposé basé sur la technologie numérique via la classe inversée pour réduire l'anxiété langagière en production

³ Amani Kamal Mohamed Rachad enseignante experte de la langue française.
Amal Kamal Gaafar la chercheuse

orale chez les étudiants de la 2^{ème} année du département de français à la faculté de pédagogie, Université d'Ain Chams et développer les compétences de la production orale niveau A2 chez le public visé. (Cf. *Annexe N° 7*)

L'application du programme s'étend sur 14 semaines du 6 Août au 12 novembre 2022 à base de 7 heures par semaine. Chacune des séances dure environ 4 heures à domicile (avant et après le cours) et 3 heures en classe. La première et la dernière séance sont consacrées à l'application du pré/post-test. Il est important de signaler que tous les membres de l'échantillon, l'enseignante et la chercheuse se sont entendus sur la date de l'application du programme proposé parce qu'il exige beaucoup de temps et d'efforts.

Notre programme proposé est constitué de 12 séances. Chaque séance exige l'accomplissement d'une série d'activités langagières diverses : compréhension, production (orale et écrite), interaction. Les activités de production sont liées à celles de la compréhension pour donner l'occasion aux étudiantes de réutiliser les connaissances acquises pendant la compréhension dans des situations similaires. Ces activités se distinguent par leurs contextualisées et authenticités. Et ce, afin de donner un sens à l'apprentissage.

Les douze séances ont été exécutées pendant douze semaines en utilisant la classe inversée. La mise en place de cette stratégie implique l'intégration de la technologie numérique dans l'enseignement du FLE, de ce fait, l'utilisation de nouveaux outils (Google Classroom, Flipgrid et les médias sociaux dédiés à la vidéo).

Suivant les principes de la classe inversée, les étudiants en amont apprennent leurs cours à domicile et en aval, ils essaient de mettre en application les connaissances acquises en accomplissant les tâches proposées par l'enseignant en classe. Dans le cadre de notre recherche, la phase à distance s'effectue avant et après l'apprentissage à travers les différents outils de la technologie numérique.

Selon la philosophie de la classe inversée, l'enseignement/apprentissage passe par trois phases : la première phase est à domicile (en ligne) avant la séance, pour la deuxième phase, elle s'effectue pendant la classe en présentiel et la troisième phase est à domicile (en ligne) après la séance.

Dans ce contexte, le contenu du cours est livré, avant la séance, au moyen des outils de la technologie numérique. La chercheuse détermine ainsi le contenu qui peut être transmis à l'aide des capsules vidéo, podcasts ou autres médias et qui seront écoutés et réécoutés au besoin par les étudiantes lors de leur préparation au cours. Ce contenu sera revu et réinvesti dans les activités en classe. Quant aux étudiantes, elles sont invitées, non seulement à visionner des capsules vidéo, écouter des documents sonores et consulter des liens des documents qui abordent le sujet prévu, mais aussi à rechercher d'informations, à préparer une thématique et à accomplir les différentes activités proposées par la chercheuse. Cette phase permet aux étudiantes d'apprendre à leurs rythmes, de découvrir et d'exploiter des savoirs d'une manière organisée et guidée.

La deuxième phase (pendant la classe) est en présentiel. Elle consiste à accomplir des tâches déjà préparées à domicile. Dans ce

contexte, le temps de la séance est consacré aux présentations (les monologues), aux interactions. L'interactivité en classe se traduit par le partage des connaissances, le développement des nouvelles connaissances en groupe, la co-évaluation entre pairs et la co-construction des connaissances et ce, sous la tutelle de l'enseignante qui contribue à l'animation de la séance. En groupe, les étudiantes préparent leur production orale avant de participer à l'exposition.

Pour la troisième phase, elle est à domicile après la séance (en ligne). Cette phase est consacrée à l'évaluation en mettant les étudiantes en situation. À son tour, chaque étudiante doit accomplir la tâche demandée en enregistrant et téléchargeant sa production pour qu'elle soit corrigée.

Dans le cadre de notre recherche, la chercheuse a commencé par la création d'une classe virtuelle sur "**Google Classroom**".⁴ C'est une plate-forme d'apprentissage gratuite qui aide à la création et la diffusion des cours et des activités ainsi que la distribution des devoirs de façon numérique. Cette plateforme permet à hiérarchiser les séances et à enregistrer les devoirs.

De même, elle comporte des dossiers distincts pour chaque étudiante où elle peut soumettre son travail dans le but d'être noté par la chercheuse. Il s'ensuit que les étudiantes profitent d'une rétroaction descriptive tout au long des séances par les commentaires et les modifications des documents à tout instant.

⁴ <https://classroom.google.com/c/NTI2MTQ3MjQ2ODU2?cjc=rlfpt2q>. (Class code : rlfpt2q)

Également, les devoirs stockés et notés sur les applications "Google Classroom" donnent l'occasion à chaque étudiante d'observer ses progrès et nous aident à suivre les progrès de nos étudiantes.

Pour améliorer le fonctionnement de notre classe virtuelle, la chercheuse a eu recours à une autre application éducative virtuelle : "**Flipgrid**"⁵. C'est une plateforme qui favorise aux utilisateurs de publier des vidéos à partir de leurs téléphones. À cet effet, d'une part, les étudiantes peuvent d'une manière simple et facile enregistrer des monologues, des dialogues et des présentations et les publier sous forme de vidéos. D'autre part, la chercheuse a l'option de créer des vidéos afin d'offrir aux étudiantes une rétroaction descriptive avec des notes privées à propos de chaque production orale. Et ce, tout au long des séances.

Après avoir créé une autre classe virtuelle, on a disposé le code d'accès de cette classe sur Google Classroom. De ce fait, le contenu téléchargé de notre part, les devoirs effectués par les étudiantes et leurs vidéos sont publiés d'une manière bien structurée sur la page d'accueil de la classe de Google Classroom.

Il est à noter que, les étudiantes, avant et après la séance, sont tenues d'exécuter les activités demandées soit de répondre à des questions, soit de préparer des dialogues ou bien des monologues ensuite uploader les travaux sur la classe virtuelle. Dans cette optique, les étudiantes doivent impérativement s'engager à visionner et à préparer les séances. Cette préparation anticipée avant la séance favorise leurs prises de parole. En classe, tout au long du programme, les étudiantes sont amenées à s'exprimer dans

⁵ Invite link <https://flip.com/d4af3bd1> (Join code d4af3bd1)

diverses situations de communication pour les aider à acquérir une certaine aisance dans les différents contextes.

Il nous paraît aussi intéressant de souligner que la phase présentielle est considérée, de la part des étudiantes, comme une activité intéressante qui éveille leur participation active. Et ce, afin de développer leurs compétences en production orale en FLE. Cela peut être dû au fait que les étudiantes se préparent bien avant de faire leurs présentations en classe et que la chercheuse a pris en considération durant toutes les séances d'encourager les étudiantes à progresser par les renforcements positifs, d'adopter une posture montrant que les erreurs font une part naturelle de l'apprentissage des langues et de leur procurer des commentaires linguistiques et phonétiques corrects à travers la modélisation. Cet environnement convivial contribue à rassurer les étudiantes et à les motiver à poursuivre leurs efforts.

Pour la phase présentielle qui se déroule en classe, l'enseignante crée une atmosphère détendue et chaleureuse dans laquelle les étudiantes se sentent en confiance et motivés pour parler français. De plus, elle a non seulement informé explicitement les étudiantes que l'anxiété langagière est inévitable lors de l'apprentissage du français mais elle a également préconisé des techniques à utiliser à l'oral pour réduire cette anxiété. L'explication de ces techniques comme par exemple : " Parler français sans bloquer" fait partie de la présentation que les étudiantes donnent au commencement de chaque cours.

En outre, il serait pertinent de réduire l'anxiété langagière en favorisant aux étudiantes des rétroactions positives et en leur montrant que les erreurs font partie de l'apprentissage des langues.

Sans oublier, de mettre en exergue les progrès des étudiantes et de féliciter leurs efforts déployés.

Fait à signaler que l'application de la classe inversée laisse plus de temps aux étudiantes pour accomplir les tâches demandées : présentation, dialogue, jeux de rôle, etc. La mise en œuvre de ces tâches, dans une atmosphère amusante et divertissante, aide les étudiantes à participer et même à surmonter leur anxiété langagière.

Présentation et analyse statistique des résultats

1. Examiner la certitude de la première hypothèse

La première hypothèse stipule qu' " il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon au pré/post-test en faveur du post-test en ce qui concerne toutes les compétences de la production orale en FLE.

Pour examiner la certitude de cette hypothèse, on a effectué une comparaison entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon avant et après l'application du programme proposé en ce qui concerne toutes les compétences de la production orale en FLE au niveau A2. Pour ce faire, la chercheuse a eu recours au test de Wilcoxon afin de révéler la signification statistique de la différence entre les moyens des rangs de l'échantillon de la recherche dans le pré/post-test.

R	Rangs	É	Écart type
N	Nombre	Z	Valeur de "Z"
MR	Moyen Rangs	S	Signification
W	Somme des Rangs	r	Taille de l'effet

Tableau N° (7)

La signification statistique de la différence entre les moyens des rangs de l'échantillon de la recherche dans le pré/post-test après l'application du programme proposé pour toutes les compétences de la production orale en FLE au niveau A2 (n =14)

Les compétences de la production orale	R	N	MR	W	Moyen		É		Z	S	r
					Pré	Post	Pré	Post			
Toutes les compétences de la production orale	R+	14	7.5	105	7.21	20.73	2.52	114.64	3.307	0.001	1.00 Très fort
Toutes les compétences de la production orale	R-	0	0.0	0.0							
	Neutre	0	0.0	0.0							
	Total	14	----								

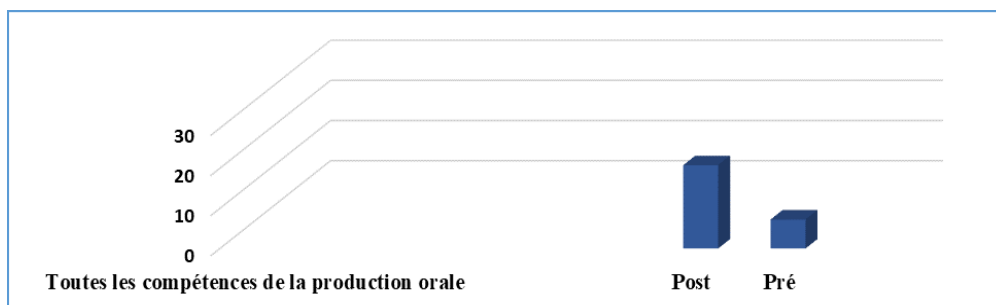


Diagramme N° (1)

À la lecture du tableau N° (7) et du diagramme N° (1), nous constatons que les rangs positifs sont (14) et (zéro) pour les rangs neutres et les rangs négatifs. Et ce, en ce qui concerne toutes les compétences de la production orale en FLE au niveau A2. Ces résultats révèlent que les notes de quatorze étudiantes, qui

représentent tous les membres de l'échantillon, sont augmentées dans le post-test par rapport au pré/ post-test. De même, la moyenne arithmétique du post-test est supérieure à la moyenne arithmétique du pré/ post-test, ce qui prouve que le niveau de toutes les étudiantes dans les compétences de la production orale en FLE dans sa totalité a été élevé après l'application du programme basé sur la technologie numérique via la classe inversée et que cette stratégie d'enseignement a du succès.

Pour le niveau significatif de la production orale dans sa totalité, il est inférieur à (0.001) soit moins de 0.01. Ce qui signifie qu'il existe des différences entre le pré/ post-test et le post-test en ce qui concerne les compétences de la production orale en FLE au niveau A2 dans sa totalité à un niveau de signification de 0.05.

Dans ce contexte, on confirme l'hypothèse qui stipule qu' " il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon au pré/post-test en faveur du post-test en ce qui concerne toutes les compétences de la production orale en FLE."

Pour mesurer la taille d'effet du programme proposé sur le développement des compétences visées de l'échantillon de la recherche, la chercheuse a eu recours au test de Wilcoxon. De même, pour trouver la puissance de la corrélation entre les deux variables indépendante et dépendante, on a utilisé la corrélation "coefficient de corrélation bisériale du classement des paires appariées" ou "Matched- Pairs Rank Biserial Correlation" qui peut être calculée à travers la formule suivante (Ezzat abdel Hamid, 2016 :279-280).

$$r = (4 (T1) / n (n+1)) - 1$$

r	Taille de l'effet
T1	Somme des rangs positifs
n	Nombre de paires des données de l'échantillon

- $(r) < 0.4$ l'effet est faible.
- $0.4 \leq (r) < 0.7$ l'effet est modéré.
- $0.7 \leq (r) < 0.9$ l'effet est fort.
- $(r) \geq 0.9$ l'effet est très fort

Après avoir calculé la taille de l'effet, on a trouvé qu'il est égal à (1) en ce qui concerne le développement des compétences de la production orale en FLE au niveau A2. Ce qui signifie que l'utilisation de la technologie numérique via la classe inversée a un effet très fort sur le développement de toutes les compétences de la production orale chez l'échantillon de la recherche.

2. Examiner la certitude de la deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse qui stipule qu'il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon au pré/post-test en faveur du post-test en ce qui concerne les sous-compétences de la production orale en FLE.

Pour examiner la certitude de cette hypothèse, on a effectué une comparaison entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon avant et après l'application du programme proposé en ce qui concerne les sous-compétences de la production orale en FLE. Pour ce faire, la chercheuse a eu recours au test de Wilcoxon afin de révéler la signification statistique de la

différence entre les moyens des rangs de l'échantillon de la recherche dans au le pré/post-test.

Tableau № (8)

La signification statistique de la différence entre les moyens des rangs de l'échantillon de la recherche dans le pré/post-test après l'application du programme proposé pour les sous-compétences de la production orale en FLE au niveau A2 (n =14)

Les compétences de la production orale	R	N	MR	W	Moyen		É		Z	S	r
					Pré	Post	Pré	Post			
Entretien dirigé	R+	14	7.5	105	1.5	4.0	0.55	0.07	3.359	0.001	1.00 Très fort
	R-	0	0.0	0.0							
	Neutre	0	0.0	0.0							
	Total	14	----								
Monologue suivi	R+	14	7.5	105	1.36	4.5	0.6	0.76	3.324	0.001	1.00 Très fort
	R-	0	0.0	0.0							
	Neutre	0	0.0	0.0							
	Total	14	----								
Exercice en interaction	R+	14	7.5	105	1.5	4.93	0.81	1.05	3.314	0.001	1.00 Très fort
	R-	0	0.0	0.0							
	Neutre	0	0.0	0.0							
	Total	14	----								
Cohérence et cohésion	R+	14	7.5	105	2.86	7.43	1.34	1.33	3.324	0.001	1.00 Très fort
	R-	0	0.0	0.0							
	Neutre	0	0.0	0.0							
	Total	14	----								

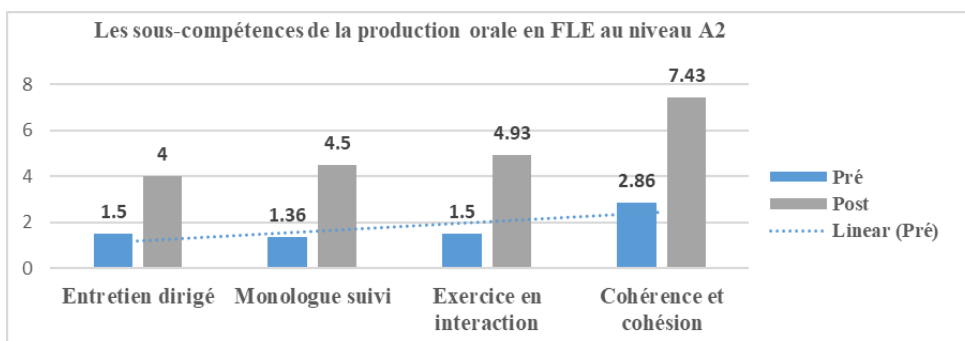


Diagramme № (2)

À la lecture du tableau N° (8) et du diagramme N° (2), nous constatons que les rangs positifs sont (14) et (zéro) pour les rangs neutres et les rangs négatifs. Et ce, en ce qui concerne les sous-compétences de la production orale en FLE au niveau A2. Ces résultats révèlent que les notes de quatorze étudiantes, qui représentent tous les membres de l'échantillon, sont augmentées dans le post-test par rapport au pré/ post-test. De même, la moyenne arithmétique concernant les sous-compétences de la production orale du post-test est supérieure à la moyenne arithmétique du pré/ post-test, ce qui prouve que le niveau de toutes les étudiantes dans les sous-compétences de la production orale en FLE a été élevé après l'application du programme basé sur la technologie numérique via la classe inversée et que cette stratégie d'enseignement a du succès.

Pour le niveau significatif de la production orale dans sa totalité, il est inférieur à (0.001) soit moins de 0.01. Ce qui signifie qu'il existe des différences entre le pré/ post-test et le post-test en ce qui concerne la production orale en FLE au niveau A2 dans sa totalité à un niveau de signification de 0.05.

Dans ce contexte, on confirme l'hypothèse qui stipule qu' " il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon au pré/ post-test en faveur du post-test en ce qui concerne les sous-compétences de la production orale en FLE."

Après avoir calculé la taille de l'effet, on a trouvé qu'il est égal à (1) en ce qui concerne le développement des sous-compétences de la production orale en FLE au niveau A2. Ce qui signifie que l'utilisation de la technologie numérique via la classe inversée a

un effet très fort sur le développement des sous-compétences de la production orale chez l'échantillon de la recherche.

3. Examiner la certitude de la troisième hypothèse

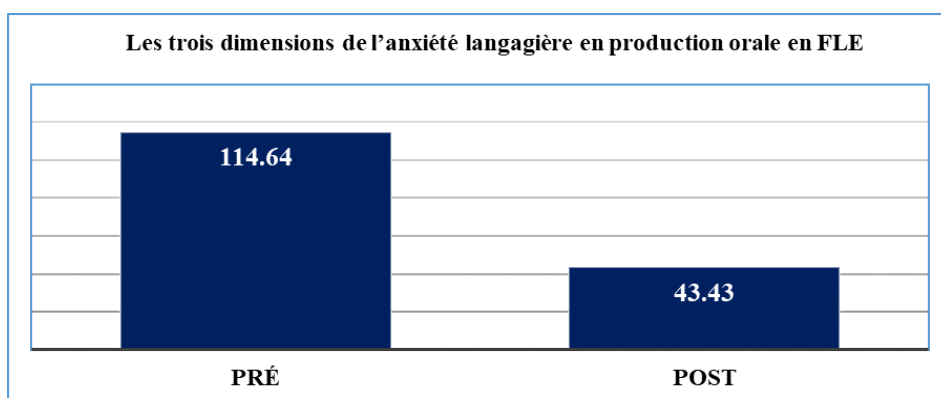
La troisième hypothèse stipule qu' " il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon au pré/post - échelle en faveur du post- échelle en ce qui concerne les trois dimensions de l'anxiété langagière en production orale. "

Pour examiner la certitude de cette hypothèse, on a effectué une comparaison entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon avant et après l'application du programme proposé en ce qui concerne les trois dimensions de l'anxiété langagière en production orale. Pour ce faire, la chercheuse a eu recours au test de Wilcoxon afin de révéler la signification statistique de la différence entre les moyens des rangs de l'échantillon de la recherche au pré- échelle et au post- échelle.

Tableau № (9)

La signification statistique de la différence entre les moyens des rangs de l'échantillon de la recherche au pré- échelle et au post- échelle après l'application du programme proposé en ce qui concerne les trois dimensions de l'anxiété langagière en production orale en FLE au niveau A2 (n =14)

Les dimensions de l'anxiété langagière en production orale en FLE	R	N	MR	W	Moyen		É		Z	S	r
					Pré	Post	Pré	Post			
Les trois dimensions de l'anxiété langagière en production orale en FLE	R+	0	0.0	0.0	114.64	43.43	20.73	5.08	3.297	0.001	1.00 Très fort
	R-	14	7.5	10 5							
	Neutre	0	0.0	0.0							
	Total	14	---								

Diagramme N^o (3)

À la lecture du tableau N^o (9) et du diagramme N^o (3), nous constatons que les rangs positifs sont (zéro) et (zéro) pour les rangs neutres et (14) pour les rangs négatifs. Et ce, en ce qui concerne les trois dimensions de l'échelle d'anxiété langagière.

Ces résultats révèlent que les notes de quatorze étudiantes, qui représentent tous les membres de l'échantillon, sont diminuées au post- échelle par rapport au pré- échelle. Ce qui désigne que le taux d'anxiété langagière en production orale en FLE est diminué chez tous les membres de l'échantillon. De même, la moyenne arithmétique concernant le post- échelle d'anxiété langagière en production orale est inférieure à la moyenne arithmétique du pré- échelle, ce qui prouve que le taux d'anxiété langagière en

production orale en FLE a diminué chez toutes les étudiantes après l'application du programme basé sur la technologie numérique via la classe inversée.

Pour le niveau significatif de l'anxiété langagière en production orale en FLE dans ses trois dimensions, il est (0.001) à soit moins de 0.01. Ce qui signifie qu'il existe des différences entre le pré-échelle et le post- échelle en ce qui concerne toutes les dimensions de l'échelle d'anxiété langagière à un niveau de signification de 0.01.

Dans ce contexte, on confirme l'hypothèse qui stipule qu' "il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon au pré- échelle et au post- échelle en faveur du post- échelle en ce qui concerne les trois dimensions de l'anxiété langagière en production orale."

Après avoir calculé la taille de l'effet, on a trouvé qu'il est égal à (1) en ce qui concerne la réduction de l'anxiété langagière en production orale. Ce qui signifie que l'utilisation de la technologie numérique via la classe inversée dans l'enseignement de la production orale a un effet très fort sur l'atténuation de l'anxiété langagière en production orale chez l'échantillon de la recherche.

4. Examiner la certitude de la quatrième hypothèse

La quatrième hypothèse stipule qu'"il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon au pré- échelle et au post- échelle en faveur du post- échelle en ce qui concerne les sous-dimensions de l'anxiété langagière en production orale".

Pour examiner la certitude de cette hypothèse, on a effectué une comparaison entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon avant et après l'application du programme proposé en ce qui concerne les sous-dimensions de l'anxiété langagière en production orale. Pour ce faire, la chercheuse a eu recours au test de Wilcoxon afin de révéler la signification statistique de la différence entre les moyens des rangs de l'échantillon de la recherche au pré- échelle et au post- échelle.

Tableau N° (10)

La signification statistique de la différence entre les moyens des rangs de l'échantillon de la recherche au pré-questionnaire et au post-questionnaire après l'application du programme proposé en ce qui concerne les sous-dimensions de l'anxiété langagière en production orale en FLE au niveau A2 (n =14)

Les dimensions de l'anxiété langagière en production orale en FLE	R	N	MR	W	Moyen		É		Z	S	r
					Pré	Post	Pré	Post			
La peur d'entrer en communication	R+	0	0.0	0.0	40.21	15.14	6.42	2.51	3.306	0.001	1.00 Très fort
	R-	14	7.5	105							
	Neutre	0	0.0	0.0							
	Total	14	----								
La peur d'être évalué négativement	R+	0	0.0	0.0	23	9.43	4.84	1.99	3.299	0.001	1.00 Très fort
	R-	14	7.5	105							
	Neutre	0	0.0	0.0							
	Total	14	----								
L'anxiété face à une situation d'évaluation.	R+	0	0.0	0.0	51.43	18.86	10.43	1.29	3.298	0.001	1.00 Très fort
	R-	14	7.5	105							
	Neutre	0	0.0	0.0							
	Total	14	----								

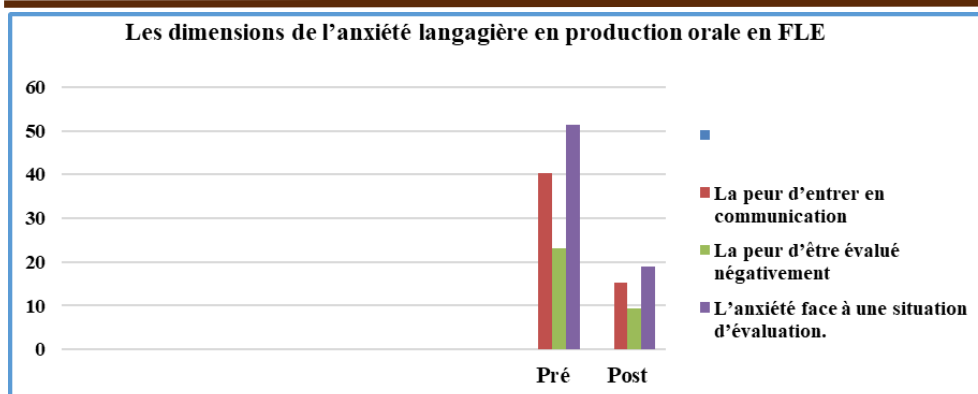


Diagramme № (4)

À la lecture du tableau № (10) et du diagramme № (4), nous constatons les rangs positifs sont (zéro) et (zéro) pour les rangs neutres et (14) pour les rangs négatifs. Et ce, en ce qui concerne les sous-dimensions de l'échelle d'anxiété langagière.

Ces résultats révèlent que les notes de quatorze étudiantes, qui représentent tous les membres de l'échantillon, sont diminuées au post- échelle par rapport au pré- échelle. Ce qui désigne que le taux d'anxiété langagière en production orale en FLE est diminué chez tous les membres de l'échantillon ; et ce, dans toutes les sous-dimensions. De même, la moyenne arithmétique concernant le post- échelle d'anxiété langagière en production orale est inférieure à la moyenne arithmétique du pré- échelle, ce qui prouve que le taux d'anxiété langagière en production orale en FLE a diminué, dans toutes les sous-dimensions, chez toutes les étudiantes après l'application du programme basé sur la technologie numérique via la classe inversée.

Pour le niveau significatif de l'anxiété langagière en production orale en FLE en ce qui concerne les sous-dimensions, il est (0.001) à soit moins de 0.01. Ce qui signifie qu'il existe des différences

entre le pré- échelle et le post- échelle des sous-dimensions de l'échelle d'anxiété langagière à un niveau de signification de 0.01.

Dans ce contexte, on confirme l'hypothèse qui stipule qu'" il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon au pré- échelle et au post- échelle en faveur du post-échelle en ce qui concerne les sous-dimensions de l'anxiété langagière en production orale."

Après avoir calculé la taille de l'effet, on a trouvé qu'il est égal à (1) en ce qui concerne la réduction de l'anxiété langagière en production orale. Ce qui signifie que l'utilisation de la technologie numérique via la classe inversée dans l'enseignement de la production orale a un effet très fort sur l'atténuation de l'anxiété langagière en production orale chez l'échantillon de la recherche; et ce, dans toutes les sous-dimensions.

5. Mesurer l'efficacité de l'utilisation de la technologie numérique via la classe inversée pour réduire l'anxiété langagière en production orale en FLE et de développer cette compétence.

Bien que la taille de l'effet, selon le tableau précédent, soit très forte et que cette taille signifie que l'utilisation de la technologie numérique via la classe inversée dans l'enseignement de la production orale a un effet très fort sur l'atténuation de l'anxiété langagière ainsi que sur le développement de la production orale chez l'échantillon de la recherche, la chercheuse a eu recours à l'équation "Modified Black's Gain Ratio" (Ezzat abdel Hamid, 2013 :28) :

$$CEG_{ratio} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P} + \frac{M_2 - M_1}{M_2}$$

MG = taux de gain modifié.

M1 = moyen de mesure de la pré-application.

M2 = moyen de mesure de la post-application.

P = note totale du test.

Si :

- le taux de gain modifié $MG < 1.5$, le programme proposé n'a pas d'effet.
- le taux de gain modifié MG est entre 1.5 et 1.8, le programme proposé a un effet modéré.
- le taux de gain modifié $MG \geq 1.8$, le programme proposé est efficace.

Tableau № (11)
Les valeurs de taux de gain modifié

Les axes	note totale	Moyen arithmétique		taux de gain modifié	Signification
		pré	post		
La production orale en FLE	25	7.21	20.86	1.98	Efficace
L'anxiété langagière en production orale	165	114.64	43.43	- 3.85	Efficace

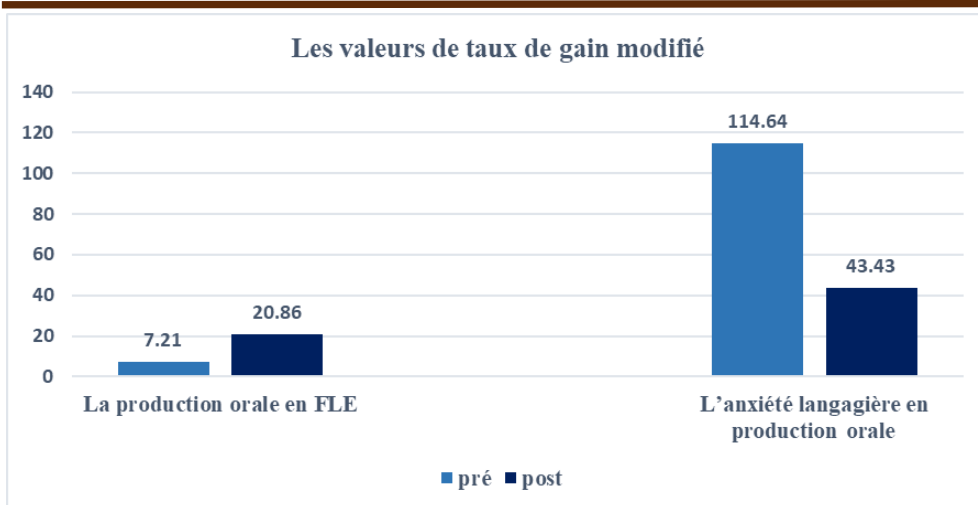


Diagramme N° (5)

Nous pouvons constater à partir du tableau N° (11) et du diagramme N° (5), que le taux de gain modifié qui concerne la production orale en FLE est (1.8). Et ce, signifie que l'utilisation de la technologie numérique via la classe inversée proposée dans notre programme pour l'enseignement de la production orale en FLE a une efficacité sur le développement des compétences visées chez les étudiants de la 2^{ème} année du département du français à la faculté de pédagogie " l'échantillon de la recherche".

Au gré de ce qui précède, la chercheuse a répondu à la question "Quelle est l'efficacité de l'utilisation de la technologie numérique via la classe inversée pour développer les compétences de la production orale chez les étudiants du département de français à la faculté de pédagogie ? "

En outre, pouvons constater que le taux de gain modifié qui concerne l'atténuation de l'anxiété langagière en production orale

est (- 3.85)⁶ c'est-à-dire supérieur à (1.8). Ce qui signifie que l'utilisation de la technologie numérique via la classe inversée proposée dans notre programme a une efficacité pour réduire l'anxiété langagière en production orale en FLE chez les étudiants de la 2^{ème} année du département du français à la faculté de pédagogie "l'échantillon de la recherche".

III. Discussion des résultats obtenus

Les différences enregistrées entre les notes de l'échantillon de la recherche au pré/post-test en faveur du post-test au niveau des compétences de la production orale en FLE révèlent l'efficacité de notre programme proposé basée sur la technologie numérique via la classe inversée pour le développement des compétences visées chez les membres de l'échantillon de la recherche. Cette efficacité est due à plusieurs raisons :

- Le choix de la stratégie de la classe inversée a aidé les étudiantes à être au cœur de la formation et ce, en lui permettant de devenir acteur et co-constructeur de son savoir, d'utiliser les compétences de la production orale en FLE, soit à domicile, soit en classe afin de se corriger et d'améliorer leurs performances.
- Cette stratégie favorise la continuité pédagogique puisqu'elle offre aux étudiantes l'opportunité d'apprendre à domicile et en classe. De plus, l'évaluation au sein de la classe inversée est une évaluation formative qui garantit une rétroaction descriptive pour les activités effectuées à domicile ou en classe. Dans ce contexte, elle assure la progression de chaque étudiante, en

⁶ Le signe négatif indique l'atténuation de l'anxiété langagière en production orale chez l'échantillon de la recherche

orientant la régulation de leur apprentissage et en élaborant des activités de remédiation.

- Le recours aux différents outils numériques qui sont au service de la classe inversée comme le Flipgrid, Google Classroom et les capsules vidéo ont favorisé non seulement un contexte d'apprentissage qui garantit la motivation et l'enthousiasme des étudiantes mais aussi une rétroaction efficace qui les aide à adopter une attitude réflexive sur leurs apprentissages, sur leurs pratiques.
- Les séances, qui ont été enseignées selon les phases la classe inversée, ont aidé les étudiantes à être exposées à l'information avant de venir en classe et à préparer le contenu à la maison. Cette préparation rend l'interaction plus fluide et plus spontanée ainsi la classe est transformée en un lieu de mise en application de ce contenu.
- La motivation est l'un des aspects clés pour l'apprentissage. Le fait de travailler à domicile à son propre rythme est souvent apprécié par nos étudiantes car le choix du temps et du rythme favorise la différenciation qui constitue un bénéfice pour elles.
- Cette stratégie augmente la pratique de l'oral parce que tout le temps de classe est consacré à accomplir des activités langagières comme les monologues et les jeux de rôle dans des situations authentiques ainsi toutes les étudiantes ont le temps à participer et à présenter leurs préparations.
- Le potentiel pédagogique de la technologie numérique a favorisé l'autonomie et a encouragé la confiance en soi grâce à l'application des techniques qui aident à éviter de bloquer quand on parle en français pendant l'échange entre pairs en classe.

- En outre, le Flipgrid a donné à chaque étudiante durant toutes les séances et d'une manière fréquente l'occasion d'enregistrer à voix haute les différentes situations et d'écouter soi-même avant d'envoyer l'enregistrement à l'enseignante. Dans ce contexte, chaque étudiante est consciente de sa progression.
- L'authenticité des documents sonores et les capsules vidéo autour desquels sont organisés les différentes activités langagières en production orale fait entrer la vie en classe et fait que ces documents et ces capsules servent de modèles à reproduire par les étudiantes.
- L'évaluation au sein de la classe inversée est une évaluation formative qui se focalise sur les progrès réalisés et ce, en orientant la régulation des apprentissages et en élaborant des activités de remédiation.

Conclusion

Les résultats de la présente recherche ont mis l'accent sur l'importance de développer les compétences de production orale au niveau A2 afin de réduire l'anxiété langagière en production orale, et ce en utilisant la technologie numérique via la classe inversée.

Pour obtenir ces résultats, la chercheuse a rencontré plusieurs difficultés tels : le choix des documents sonores et les capsules vidéo adaptés aux objectifs visés. En plus, le fait de familiariser les étudiantes à utiliser, durant toutes les séances de notre programme proposé, les techniques qui aident non seulement à éviter de bloquer quand on parle en français mais aussi de parler le Français avec fluidité.

Par la présente recherche, nous avons réussi à mettre à l'essai l'efficacité d'un programme proposé basé sur la technologie numérique via la classe inversée pour réduire l'anxiété langagière en production orale et pour développer les compétences de la production orale au niveau A2 et ce, auprès de quatorze étudiantes du département de français à la faculté de pédagogie.

Pour ce faire, la chercheuse a eu recours à un pré/post-échelle d'anxiété langagière en production orale, afin de mesurer le taux de l'anxiété langagière chez le public visé avant et après l'intervention et d'identifier les sources communes et fréquentes, d'anxiété langagières comme : la peur d'entrer en communication, la peur d'être évalué négativement et l'anxiété face à une situation d'évaluation. Également, on a eu recours à un pré/post-test, et une grille d'évaluation critériée des compétences de la production orale niveau A2 afin de déterminer dans quelle mesure le public visé est-il doté des compétences de la production orale.

Les étudiantes s'engagent dans des activités langagières en production orale avant, pendant et après les séances de notre programme selon les phases de la classe inversée qui implique les étudiantes et l'enseignante à intégrer et à utiliser les outils numériques comme le Flipgrid, Google Classroom et les capsules vidéo. Ce contexte, favorise la forte participation et le plaisir d'apprendre.

Les résultats obtenus semblent très prometteurs quant à l'atteinte des objectifs visés. D'une part, ils présentent l'atout de l'utilisation la technologie numérique via la classe inversée

pour réduire l'anxiété langagière en production orale et pour développer les compétences visées qui s'aligne avec la visée actionnelle privilégiée par le CECRL pour l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère. C'est pourquoi, nous recommandons l'intégration de la classe inversée, dans les classes de langue, qui coïncide avec l'apprentissage hybride ou le "blended learning" qui articule cours en présentiel et ressources diverses en ligne afin de libérer le temps en présentiel pour les interactions entre les étudiantes et l'enseignante.

D'autre part, ils ouvrent la voie devant plusieurs pistes de recherche en didactique du FLE. En amont, une piste qui consiste à mesurer le taux de l'anxiété langagière, à identifier ses sources communes et fréquentes et aussi à la réduire cette anxiété. En aval, une piste qui consiste à développer les différents niveaux de la production orale ainsi que d'autres compétences langagières en langue française.

Références

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, (4), 407-425. DOI 10.3917/ela.144.0407.
- Aslim-Yetiş, V., et Çapan Tekin, S. (2013). L'anxiété langagière chez des étudiants turcs apprenant le français. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (24), 14-26.
- Basque, J. et Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et techniques éducatives*, 9(3-4), 263-298.

Bekleyen, N. (2004). The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety. *Dil Dergisi* 13(2), 49-66. DOI :10.1501/Dilder_0000000005.

Bérard, E. (1991). L'approche communicative. Paris : CLE international.

Bridou, M., et Aguerre, C. (2012). L'anxiété envers la santé : définition et intérêt clinique d'un concept novateur et heuristique. *Annales Médico-Psychologiques* 170 (6), 375-381. DOI : 10.1016/j.amp.2010.11.017

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL) (2001). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp.

Çapan tekin, S., et Aslim yetiş, V. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale: jeux de rôles en fle. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 4(7), 73-102. DOI : <http://dx.doi.org/10.20304/husbd.93239>.

Cheng, Y-S., Horwitz, E. K., et Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.

Davies, R. S., Dean, D.L. et Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4). 563–580. Dans Champlain, C., et Delisle, K. (2020). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) : indispensables à la classe inversée. *Le Tableau*, 9(3).

Desmons, F. et al. 2005. Guide Belin de l'enseignement. Enseigner le FLE (français langue étrangère. Pratiques de classe. Paris : Editions Belin.

Dufour, H. (2014). La classe inversée, *Technologie*, 193 (9) p.44-47 <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>

Dumont, A., et Berthiaume, D. (2016). *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*. De Boeck Supérieur. Dans Gashmardi, M. R., Hashemiannejad, B., Shairi, H. R., et Rahmatian, R.

(2020). Enjeux de la contextualisation de la classe inversée chez les apprenants du FLE en Iran. *Alternative Francophone*, 2(5), 65-90.

Eysenck, M.W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. Dans Ferris, L. F. (2016). *Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01429938>.

Ferris, L. F. (2016). Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu. *Education*. Dumas-01429938

Galisson, R., et Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette. P.208.

Gardner, R. C., et MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II : Affective variables. Dans Łuszczynska, S. (2016). *Corrélat de l'anxiété langagière*, Romanica Cracoviensia 16(2), 75-96 Doi : 10.4467/20843917RC.16.008.5929.

Germain, C., et Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2(05), 7.

Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.

Gregersen, T., et Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 562-570.

Günday, R. (2016). La compétence de la production orale dans la méthode « perspective actionnelle ». *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2(3-2), 15-30.

Gverović, T. (2015). *La peur de la langue étrangère dans le contexte de l'éducation formelle*. Mémoire de Master en langues et lettres françaises. Université de Zagreb. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/6692>.

Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. Doi:10.1017/S026144480999036X.

Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. DOI :10.1017/S026144480999036X.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern language journal*, 70(2),125-132. DOI :10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256. x.

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, Université de Technologie de Chaoyang, Taiwan.

Infantino, L. (2019). La pratique de l'oral et l'anxiété des élèves au sein du cours de français de l'enseignement secondaire supérieur État de la question et perspectives. [Mémoire, Université de Liège]. URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/7937>.

Kalińska-Iuszczyńska, S. (2016). L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio FF-Philologiae*, 33(1), 35.

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., et Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 29(1), 86-124.

Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.

Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 24 (2), 53-73. DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.2889>

Larousse. (s. d.). Anxiété. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 20 Décembre 2022 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9ussite/69039>

Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une

approche systémique. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 18, 1à 20.

Lebrun, M. (2020). *Les classes inversées, opportunité pédagogique pour le#RetourEnClasse?* [Webinaire]. <https://www.youtube.com/watch?v=y8ykb7o1pls>.

Lebrun, M., et Lecoq, J. (2015). *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit !*

Lebrun, M., Gilson, C., et Goffinet, C. (2017). Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Education et Formation*, 36, 126-145.

Liebert, R. M., et Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20 (3), 975-978.

Liu, M., et Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 92 (I), 71-86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>.

Lupien, S. (2018). L'anxiété de performance chez les jeunes. *Mammoth magazine*, 19, 6-9.

MacIntyre Peter D., 1999, Language anxiety: A review of the research for language teachers. Dans Łuszczynska, S. (2016). *Corrélat de l'anxiété langagière*, *Romanica Cracoviensia* 16(2), 75-96 DOI : 10.4467/20843917RC.16.008.5929.

MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. DOI : 10.1111/j.14671770.1994.tb01103.x.

Manolescu, C. (2013). L'expression orale en milieu universitaire. *Synergies Roumanie*, (8).

Matsuda, S., et Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. Dans kalińska-łuszczynska, S. (2016).

L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, sectio FF-Philologiae*, 33(1), 35.

Mihaljević Djigunović, J. (2002). Strah od stranog jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi. Gverović, T. (2015). *La peur de la langue étrangère dans le contexte de l'éducation formelle*. Mémoire de Master en langues et lettres françaises. Université de Zagreb. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/6692>).

Mokhtari, M. (2017). La réalité de l'expression orale dans les classes des lettres et des langues étrangères Cas des apprenants de 3ème année secondaire, lycées : Ziri Ben Maned, Abderrahmane Edissi, Abi Mezrak à Bou Saâda-M'sila (Thèse de doctora). <http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2952/fr10-2017.pdf>.

Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P., et Daley, C.E. (2000). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistic*, 20 (2), 217-239.

Paić, Sunčica. (2018). *La peur de la production orale chez les étudiants de français et d'anglais au niveau universitaire*. Diploma Thesis. Filozofski fakultet u Zagrebu, Department of Roman Languages and Literature.

Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The modern language journal*, 76(1), 14-26. <https://doi.org/10.2307/329894>.

Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.

Smyan, K. A. (2018). La compétence orale dans l'apprentissage du français. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 25(1), 321-331.

Sorez, H. (2018)., *Prendre la parole*, Hatier, Paris, p.06.

Spetz, H. (2018). L'anxiété langagière et la production orale : Une étude sur les étudiants suédois de français langue étrangère à l'université.

Touré, M. A., Mbangwana, M., et Sène, P. A. (2009). Que sont les TIC : Typologies des outils et systèmes. Dans Karsenti, T. (dirs.), *Intégration*

pédagogique des TIC en Afrique. Stratégies d'action et pistes de réflexion. Ottawa: CRDI. (p.33-56). Ottawa : CRDI.

Von Wörde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.

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

Yetiş, V. A. (2012). La production orale en langue étrangère : Vaincre l'anxiété. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 25(1), 145-166.

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 Journal*, 75 (4), 426-439.

Young, D. J. (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.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/anxi%C3%A9t%C3%A9/4369>

عزت عبد الحميد محمد حسن (2016) الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS -18- دار النشر: دار الفكر العربي القاهرة 279-280