



UMCE

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FRANCÉS
MEMORIA

**L'IMPACT DE L'ANXIÉTÉ LINGUISTIQUE SUR L'APPRENTISSAGE
DU FRANÇAIS : ÉTUDE DE CAS D'UN ÉTUDIANT DE DEUXIÈME
ANNÉE DE PÉDAGOGIE EN FRANÇAIS À L'UMCE.**

Memoria para optar al título de Profesor/a de Francés

Estudiante Camila Belén Carrasco Escobar

Profesor guía Christian Rivera

Santiago de Chile

20 de diciembre de 2024



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FRANCÉS
MEMORIA



UMCE

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FRANCÉS
MEMORIA

**L'IMPACT DE L'ANXIÉTÉ LINGUISTIQUE SUR L'APPRENTISSAGE
DU FRANÇAIS : ÉTUDE DE CAS D'UN ÉTUDIANT DE DEUXIÈME
ANNÉE DE PÉDAGOGIE EN FRANÇAIS À L'UMCE.**

Memoria para optar al título de Profesor/a de Francés

Estudiante Camila Belén Carrasco Escobar

Profesor guía Christian Rivera

Santiago de Chile

20 de diciembre de 2024



HOJA DE AUTORES

Se especifica y valida la autoría intelectual del trabajo presentado y el reconocimiento de la misma en caso de ser utilizado en posteriores investigaciones.

Se incluye aquí: 2024 autora Camila Carrasco Escobar

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.



DEDICATORIA

A mi madre Jimena, por ser mi mayor inspiración, por su amor incondicional y por enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia. Gracias por cada palabra de aliento, por tus abrazos en los momentos difíciles y por recordarme siempre que los sueños se alcanzan con trabajo y dedicación. Este logro es tan tuyo como mío.

A mi madrina, por ser un constante apoyo cuando quería rendirme, por esas onces de descanso que me preparaba con tanto amor, solo con el fin de darme fuerzas para seguir.

A mis hermanos, quienes han sido mi refugio y mi fuerza durante este proceso. Gracias por acompañarme en cada paso, por estar a mi lado cuando las dudas aparecían y por celebrarme en cada pequeño avance. Su apoyo, paciencia y fe en mí me impulsaron a seguir adelante, incluso en los momentos más desafiantes.

A ustedes, mi familia, les dedico esta memoria, fruto de cada sacrificio, cada desvelo y cada ilusión. Sin su amor y respaldo, este camino habría sido mucho más difícil de recorrer. Esto es por ustedes y para ustedes.



AGRADECIMIENTOS

A mi familia, quienes siempre han sido mi refugio y mi mayor fortaleza. Gracias por estar conmigo en cada paso de este proceso, por recordarme quién soy y por darme el impulso necesario para no rendirme, incluso en los momentos más difíciles. A mi madrina, por su amor incondicional y sus palabras llenas de sabiduría, que me han guiado como una luz en este camino. A Lorena Parra, quien me apoyó en los momentos más decisivos previo al ingreso en la carrera, gracias por siempre tener fe en mí y siempre ser un apoyo para rendir la PSU, sin tus memorables clases de lenguaje no estaría culminando este proceso.

A aquellas personas que, aunque ya no están en mi vida, dejaron una huella imborrable en mi camino, como a Constanza Rojas, Isidora Rojas y María Paz Rojas, cuyo apoyo incondicional y confianza en mí fueron el pilar sobre el cual construí la decisión de adentrarme en la Pedagogía en Francés. Sin su inspiración, jamás habría tenido el valor de comenzar esta travesía, y mucho menos de llegar hasta este momento tan significativo. Gracias por ser faros de luz en los momentos decisivos y por sembrar en mí la determinación de perseguir este bello sueño que hoy culmina.

A Catalina Inostroza, Pola Montealegre, So Ruiz y mi honrosa Daniella Santander, porque su apoyo fue fundamental para seguir adelante. Su compañía, sus consejos y su confianza en mí fueron un motor que me empujó a dar lo mejor de mí, incluso cuando pensé en detenerme. A Gin, quien fue mi apoyo emocional en los periodos de mayor estrés, gracias por tu presencia y por estar incondicionalmente.

A mi querida profesora Mónica Morales, quien fue pilar fundamental en el proceso de formación, gracias por su amoroso apoyo incondicional durante todo mi transcurso académico.

A las últimas personas que he conocido en el camino, aquellas que no necesitan ser nombradas porque saben quiénes son. Sus pequeñas palabras de aliento, su calidez y sus gestos sencillos pero significativos me acompañaron en este viaje. Cada uno de ustedes me mostró que el apoyo, por pequeño que parezca, tiene el poder de transformar días difíciles en días llenos de esperanza.

A todos, gracias por ser parte de este logro. Esta memoria es tanto mía como de ustedes.



TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction.....	10
2. Première partie : cadre théorique.....	16
2.1. Acquisition d'une langue étrangère.....	17
2.2. Affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères.....	20
2.3. Motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.....	24
2.4. L'anxiété dans l'apprentissage	26
2.5. Anxiété linguistique.....	28
2.5.1. Causes de l'anxiété linguistique.....	31
2.5.2. Conséquences de l'anxiété linguistique.....	33
3. Deuxième partie : cadre méthodologique.....	36
3.1. Approche méthodologique étude de cas qualitative.....	37
3.1.1 Question de recherche.....	37
3.1.2 Objectif général.....	37
3.1.3 Objectif spécifique.....	37
3.2 Techniques de collecte de données.....	37
3.3 Critères de sélection des participants.....	39
3.4 Aspects éthiques du questionnaire et de l'entretien anonyme.....	42
3.5 Critères de validation de l'approche qualitative.....	43
4. Troisième partie : résultats et analyse.....	46
4.1. Contexte académique.....	47
4.2.1 Résultats du questionnaire adapté de la FLCAS.....	48
4.2.1. Principaux axes thématiques liés à l'anxiété linguistique.....	48
4.3. Résultat de l'entretien personnel.....	51
4.3.1. Réponses obtenues lors de l'entretien personnel.....	51
4.3.2. Principaux axes thématiques liés à l'anxiété linguistique.....	52
4.4. Analyse comparative.....	54
4.4.1 Relation entre les résultats du questionnaire et de l'entretien.....	55
4.4.2. Correspondances et divergences dans les résultats.....	56
5. Conclusions.....	57
6. Références bibliographiques.....	65
7. ANNEXES.....	69
7.1. Questionnaire original FCLAS.....	70
7.2 Questionnaire adapté FCLAS.....	76



7.3 Résultats du questionnaire adapté FCLAS.....	84
7.4 Questions d'entretien personnel.....	87
7.5 Transcription de l'entretien.....	88
7.6 Consentement éclairé.....	94



Resumen

La tesis aborda el impacto de la ansiedad lingüística en un estudiante de Pedagogía en Francés en la UMCE, destacando cómo factores como el miedo a los errores y la evaluación, afectan en el aprendizaje. Con un enfoque cualitativo, utiliza cuestionarios y entrevistas personales para analizar percepciones y estrategias de afrontamiento. Los resultados evidencian una correlación negativa entre ansiedad y rendimiento académico, ofreciendo propuestas pedagógicas para mitigar estos efectos y mejorar el entorno educativo. Este estudio contribuye al entendimiento de las barreras emocionales en el aprendizaje de idiomas.

Palabras clave: ansiedad lingüística, aprendizaje, pedagogía, francés, UMCE.

Résumé

La thèse aborde l'impact de l'anxiété linguistique chez un étudiant en pédagogie française à l'UMCE, soulignant comment des facteurs tels que la peur des erreurs et l'évaluation, affectent l'apprentissage. Dans une approche qualitative, elle utilise des questionnaires et des entretiens personnels pour analyser les perceptions et les stratégies d'adaptation. Les résultats montrent une corrélation négative entre l'anxiété et le rendement scolaire, offrant des propositions pédagogiques pour atténuer ces effets et améliorer l'environnement éducatif. Cette étude contribue à la compréhension des barrières émotionnelles dans l'apprentissage des langues.

Mots-clés : anxiété linguistique, apprentissage, pédagogie, français, UMCE.

INTRODUCTION



Dans le contexte actuel de mondialisation et de progrès technologiques, apprendre une seconde langue est devenu une nécessité fondamentale. De plus en plus, les individus sont contraints d'acquérir des compétences en langues étrangères pour évoluer dans des contextes professionnels, académiques et sociaux. Parmi les nombreuses langues enseignées, le français demeure une langue pertinente et prestigieuse dans plusieurs domaines internationaux.

Dans le cas particulier du Chili, l'apprentissage des langues étrangères a un contexte spécifique. Historiquement, le Chili a entretenu des relations étroites avec des pays anglophones et francophones. Bien que l'anglais soit l'une des langues étrangères les plus enseignées, le français a maintenu une présence significative, notamment dans les domaines académique et culturel. L'enseignement du français au Chili possède des racines profondes qui remontent à l'influence française du XIXe siècle, lorsque des intellectuels et des hommes politiques considéraient la France comme une référence en matière d'éducation, d'art et de politique (Stevenson, 1996). À cette époque, apprendre le français était une manière d'accéder à une culture perçue comme avancée et cosmopolite.

Aujourd'hui, le français reste pertinent au Chili pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la France est un partenaire commercial et culturel important pour le Chili. La relation bilatérale entre les deux pays s'est renforcée ces dernières années, et le français demeure un outil précieux pour ceux qui souhaitent étudier ou travailler en France ou dans d'autres pays francophones. Selon les données de l'Ambassade de France au Chili, un nombre significatif d'étudiants chiliens se rend chaque année en France pour suivre des études de licence et de troisième cycle, ce qui fait du français une langue stratégique pour ceux qui souhaitent poursuivre leur formation académique à l'étranger (Ambassade de France au Chili, 2019).

Il est donc important de comprendre que l'apprentissage du français au Chili ne répond pas seulement à des raisons utilitaires ou économiques, mais aussi à un intérêt culturel et personnel. La langue française a été historiquement associée à la littérature, au cinéma, à la gastronomie et à l'art, ce qui en fait une option attrayante pour ceux qui souhaitent accéder à un riche héritage culturel. Des auteurs comme Baudelaire, Flaubert et Sartre, ainsi que des cinéastes tels que Truffaut et Godard, sont des figures qui ont suscité l'intérêt de générations d'étudiants chiliens, qui considèrent l'apprentissage du français comme une manière de se connecter à cette tradition culturelle (Stevenson, 1996).



L'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, implique non seulement l'acquisition de connaissances linguistiques, mais aussi le dépassement des barrières émotionnelles et psychologiques qui peuvent entraver le processus d'apprentissage. Selon l'étude de Horwitz et al. (1986), l'anxiété liée à la pratique d'une langue étrangère est l'une des barrières les plus significatives et courantes auxquelles les étudiants sont confrontés. Les émotions négatives peuvent entraîner une diminution de la participation en classe, une moindre pratique de la langue à l'oral et, en fin de compte, avoir un impact négatif sur le rendement académique.

Il est à noter que l'apprentissage d'une nouvelle langue présente divers défis non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur le plan émotionnel. L'anxiété est un facteur affectif qui influence positivement et/ou négativement la personnalité et, par conséquent, l'apprentissage. Ce sentiment d'angoisse dans l'acquisition d'une langue se manifeste fréquemment lors de la communication orale. Il se caractérise par un état d'agitation, d'inquiétude, de tension, de nervosité et de préoccupation qui empêche l'étudiant d'avoir un apprentissage significatif et de bonnes performances académiques. Suite à une étude réalisée par Horwitz et al. en 1986, ce sentiment a été dénommé *anxiété linguistique*.

Le contexte de cette recherche se concentre sur le cadre éducatif, en particulier sur l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) aux étudiants de deuxième année de la carrière de pédagogie en français à l'UMCE. Dans ce contexte, l'anxiété devient un facteur critique à considérer, car les étudiants se trouvent dans les premières étapes de leur apprentissage et commencent à interagir avec la langue. La recherche vise à réaliser une étude qualitative sur l'anxiété ressentie par ces étudiants lors de l'apprentissage du français comme seconde langue.

Cette recherche émerge en raison de la nécessité de combler un manque de connaissances concernant la manière dont l'anxiété linguistique affecte les étudiants en pédagogie en français dans leurs premières années de formation. Bien que l'anxiété dans l'apprentissage des langues étrangères ait déjà été largement étudiée sous un angle quantitatif par des auteurs comme Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. et Cope, J. (1986), Cheng, Y. S. (2004), MacIntyre, P. D. et Gardner, R. C. (1994), peu de recherches semblent avoir adopté une approche qualitative. Pour cette raison, notre recherche sera abordée à partir d'une perspective qualitative.



Le problème de recherche émerge de l'observation d'étudiants en pédagogie en français, confrontés à la production orale dans la langue, qui ressentent parfois des niveaux élevés d'anxiété. Cette anxiété linguistique se manifeste de diverses manières et peut avoir plusieurs causes, telles que la peur de faire des erreurs, l'inquiétude d'une évaluation négative et la crainte d'être jugé par ses camarades ou professeurs. Ces facteurs affectent non seulement les performances académiques, mais limitent également la pratique de la langue, essentielle à sa maîtrise. Selon Horwitz et al. (1986), l'anxiété en classe de langue étrangère est une combinaison de perceptions autocritiques et de craintes qui inhibent la capacité de l'étudiant à apprendre efficacement. Dans le contexte de l'UMCE, les étudiants en pédagogie du français présentent des niveaux d'anxiété qui méritent d'être étudiés afin d'améliorer leur processus d'apprentissage et ainsi faire face à une problématique actuelle.

À travers cette recherche, on espère contribuer avec des informations pertinentes permettant de concevoir des stratégies efficaces pour réduire les effets de l'anxiété linguistique, tant pour les étudiants que pour les enseignants dans le domaine de la pédagogie en français ainsi que dans d'autres langues enseignées au Chili. Ce savoir sera essentiel pour améliorer les méthodes pédagogiques et aider les futurs enseignants à relever les défis émotionnels et psychologiques liés à l'apprentissage et à l'enseignement des langues étrangères.

De plus, il est pertinent de mentionner qu'au Chili, dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, il existe un ensemble de critères et d'orientations définissant les compétences et aptitudes que les futurs professeurs de langues étrangères doivent acquérir durant leur formation initiale. Ces critères sont établis par le Ministère de l'Éducation du Chili dans un document intitulé : *Normes de la profession enseignante pour les programmes de pédagogie en anglais dans l'enseignement primaire et secondaire* (CPEIP, 2021). Bien que ce document ne spécifie pas directement le français comme langue étrangère, les étudiants en pédagogie du français, de l'allemand et d'autres langues doivent s'y conformer. Ce document prend en compte les émotions et l'affectivité dans l'apprentissage, exigeant que les futurs enseignants maîtrisent non seulement les aspects techniques de la langue qu'ils enseignent, mais qu'ils possèdent également les outils nécessaires pour créer des environnements d'apprentissage émotionnellement sûrs. Les normes en vigueur soulignent l'importance de développer des compétences pédagogiques favorisant le bien-être émotionnel et le développement intégral des étudiants en formation, aspects cruciaux pour faire face à l'anxiété linguistique dans la classe.



Elles précisent également que la formation des futurs enseignants doit garantir le développement de compétences linguistiques et pédagogiques, ainsi que la capacité de gérer des environnements d'apprentissage émotionnellement sûrs. Dans ce contexte, il est crucial d'étudier comment l'anxiété linguistique affecte les étudiants en pédagogie du français, car celle-ci peut constituer une barrière importante au développement de la compétence communicative, l'un des objectifs centraux de la formation des enseignants (Horwitz et al., 1986). Par ailleurs, la capacité à répondre à la diversité émotionnelle en classe, comme l'indiquent les normes, nécessite que les futurs enseignants soient équipés pour gérer et atténuer les effets de l'anxiété chez leurs étudiants (Ministère de l'Éducation du Chili, 2021).

L'objectif général de la recherche est analyser l'impact de l'anxiété linguistique sur l'apprentissage du français chez un étudiant de deuxième année du programme de pédagogie en français à l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMCE).

La question centrale de recherche est : Comment l'anxiété linguistique affecte-t-elle le rendement académique et le développement des compétences communicatives chez un étudiant de deuxième année du programme de pédagogie en français à l'UMCE ? Cette question permet de concentrer l'étude sur l'analyse de l'impact de l'anxiété sur le processus d'apprentissage de la langue et le développement des compétences communicatives chez ces étudiants. Explorer cette problématique est essentiel pour comprendre les défis spécifiques auxquels sont confrontés les futurs enseignants dans leurs premières étapes de formation, et comment ceux-ci peuvent influencer leur capacité à atteindre les objectifs curriculaires en matière de compétence linguistique. En répondant à cette question, on espère obtenir des informations permettant d'identifier des facteurs spécifiques d'anxiété en classe et de proposer des stratégies que les étudiants et les enseignants pourraient utiliser pour en minimiser l'impact.

L'objectif de la recherche est d'analyser l'impact de l'anxiété linguistique sur l'apprentissage du français chez un étudiant de deuxième année du programme de pédagogie en français à l'UMCE. Pour atteindre cet objectif général, une approche qualitative sera utilisée, car elle permet de centrer notre recherche sur « l'interprétation des significations attribuées par les sujets à leurs actions dans une réalité socialement construite » (Moreira, 2002, p. 3). En d'autres termes, nous prendrons en compte les étudiants à partir de leurs opinions, perceptions et particularités. Comme l'indiquent Koh et Owen (2000), la recherche qualitative se concentre sur la manière dont certaines situations ou événements se produisent, en s'intéressant aux



attitudes, croyances ou façons dont les individus donnent sens ou interprètent leurs propres expériences et le monde qui les entoure.

Pour aborder le problème de recherche, deux objectifs spécifiques ont été définis pour guider l'analyse et permettre de comprendre la relation entre l'anxiété linguistique et le rendement académique des étudiants. Identifier les facteurs qui génèrent de l'anxiété linguistique chez un étudiant de deuxième année de pédagogie en français à l'UMCE. Cet objectif est essentiel, car il permettra de reconnaître les sources de cette anxiété, qui peuvent inclure la peur de l'évaluation, la crainte de l'erreur, le manque de maîtrise de la langue ou encore la pression sociale en classe (Horwitz et al., 1986). Comprendre ces facteurs spécifiques facilitera la création d'un environnement d'apprentissage plus inclusif et adapté aux besoins émotionnels des étudiants. Et évaluer la relation entre les niveaux d'anxiété linguistique et le rendement académique. Cet objectif est tout aussi pertinent, car une abondante littérature suggère une corrélation négative entre l'anxiété et le rendement académique dans l'apprentissage des langues étrangères (MacIntyre & Gardner, 1994). Analyser cette relation aidera à déterminer dans quelle mesure l'anxiété affecte le rendement académique, ce qui permettra aux éducateurs de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques qui non seulement réduisent l'anxiété, mais améliorent également les performances des étudiants dans la langue cible.



UMCE

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FRANCÉS
MEMORIA

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE



2.1 Acquisition d'une langue étrangère

L'acquisition de la langue maternelle se fait de manière naturelle et spontanée, tandis que l'apprentissage d'une deuxième langue nécessite la structuration d'une méthode pour enseigner la langue et une méthodologie adaptée aux participants du processus (Ellis, 1996).

De ce fait, il est très probable que la personne qui apprend une deuxième langue éprouve du stress comme conséquence de cette action. Il existe un stress positif et un stress négatif pour l'apprentissage, mais il faut toujours un minimum de stress pour apprendre, en tant que représentation d'un besoin ou d'une motivation (Bodnar, 2000). Ce minimum de stress est présent dans la situation d'apprentissage lorsque l'apprenant se sent motivé pour apprendre et que son besoin de communication est satisfait, car il est capable d'exprimer ses idées à travers la structure de la langue nécessaire pour les formuler.

L'apprentissage d'une langue étrangère est une activité qui va bien au-delà de l'acquisition de nouvelles structures linguistiques. C'est un processus qui répond à une série de facteurs personnels, sociaux, culturels et économiques, entre autres. D'un point de vue éducatif, apprendre une langue étrangère se justifie par la nécessité de s'intégrer dans un monde de plus en plus globalisé, où la compétence multilingue constitue une valeur ajoutée dans pratiquement tous les domaines de la vie. Cette réalité a été soulignée par la Commission européenne, qui, dans son plan d'action pour promouvoir l'apprentissage des langues, indique que « la connaissance des langues contribue à la mobilité, à l'emploi et à la cohésion sociale » (Commission européenne, 2003).

En outre, l'apprentissage d'une langue étrangère peut avoir un impact positif sur le développement cognitif. Selon des études menées par Bialystok (2001), le bilinguisme et l'acquisition de nouvelles langues peuvent améliorer la flexibilité cognitive, la résolution de problèmes et la mémoire. Ces bénéfices s'étendent au-delà de la langue elle-même, influençant d'autres domaines de connaissance. Ainsi, apprendre une langue étrangère ne se limite pas à ouvrir des portes en matière de communication, mais renforce également des compétences cognitives essentielles.

Le processus d'acquisition d'une deuxième langue (L2) est un phénomène complexe impliquant une variété de facteurs qui agissent tant au niveau cognitif qu'affectif. L'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une deuxième langue varie considérablement en



fonction du contexte dans lequel il se déroule, des caractéristiques individuelles des apprenants, ainsi que des méthodes d'enseignement utilisées. Nous explorerons ci-après certains cadres théoriques sur l'acquisition de la L2, en mettant l'accent sur les similitudes et les différences avec l'apprentissage de la langue maternelle (L1) et en soulignant l'importance des facteurs affectifs et cognitifs dans ce processus.

L'un des points de départ pour comprendre l'acquisition d'une L2 est de saisir comment se développe l'acquisition de la langue maternelle (L1). Noam Chomsky, l'un des linguistes les plus influents du XX^e siècle, soutient que les enfants naissent avec une capacité innée à apprendre une langue, un concept qu'il a appelé « Grammaire Universelle » (Navarro Romero, 2010, p. 32). Cette théorie suggère que le cerveau humain est prédisposé à acquérir n'importe quelle langue grâce à un système grammatical sous-jacent que nous partageons en tant qu'espèce. Cependant, contrairement à la L1, que les enfants acquièrent naturellement dans un contexte social, l'acquisition d'une L2 se fait généralement dans un cadre d'apprentissage formel et, par conséquent, suit des dynamiques différentes.

À la différence de l'apprentissage naturel de la L1, l'acquisition d'une L2 implique un processus plus conscient, dans lequel les apprenants doivent affronter de nouvelles structures grammaticales et un vocabulaire inconnu. Selon Krashen (1981), il est essentiel de différencier entre *acquisition* et *apprentissage*. L'acquisition renvoie à un processus inconscient, semblable à celui de la L1, tandis que l'apprentissage est associé à un processus plus formel et instruit. Cette distinction met en lumière le fait que l'apprentissage d'une L2 en classe ne peut pas reproduire entièrement les conditions naturelles d'un environnement d'immersion qui favorisent l'acquisition de la L1 (Mayor, 1993).

Le contexte dans lequel une L2 est apprise joue un rôle crucial dans le succès du processus. Selon Navarro Romero (2010), les étudiants qui sont immergés dans un environnement où la L2 est parlée quotidiennement ont tendance à développer des compétences linguistiques de manière plus rapide et efficace. À cet égard, les programmes d'immersion linguistique se sont révélés extrêmement bénéfiques, car ils offrent aux étudiants un contexte où ils peuvent interagir de manière significative dans la langue cible. Cependant, lorsque la L2 est apprise exclusivement en classe, les limitations en termes d'exposition et d'utilisation pratique de la langue peuvent avoir un impact négatif sur l'apprentissage (Krashen, 1987).



D'un autre côté, l'âge des apprenants influence également l'acquisition d'une L2. Lenneberg (1967) a proposé l'hypothèse de la période critique, suggérant qu'il existe une fenêtre temporelle au cours de laquelle le cerveau est plus réceptif à l'acquisition des langues. Selon cette théorie, les enfants possèdent une plus grande capacité à acquérir une L2 de manière fluide et presque native par rapport aux adultes. Cependant, des études récentes ont indiqué que, bien que les adultes soient généralement plus rapides dans les étapes initiales de l'apprentissage grâce à leurs compétences cognitives développées, les enfants ont un avantage à long terme, car ils peuvent atteindre des niveaux de compétence presque natifs dans la langue (Lightbown & Spada, 2006).

Outre les facteurs cognitifs, les facteurs affectifs jouent également un rôle fondamental dans l'acquisition d'une seconde langue. Gardner et Lambert (1972) ont introduit le concept de motivation intégrative, qui fait référence au désir d'apprendre une langue afin de s'intégrer et de participer à la culture des locuteurs natifs. Ce type de motivation s'est avéré plus efficace dans l'apprentissage d'une L2 que la motivation instrumentale, qui se concentre sur l'apprentissage de la langue pour des raisons pratiques, comme obtenir un emploi ou progresser dans sa carrière professionnelle (Mayor, 1993).

L'anxiété, un autre facteur affectif, peut avoir un impact considérable sur l'apprentissage des langues. Selon Navarro Romero (2010), les étudiants qui éprouvent des niveaux élevés d'anxiété tendent à éviter les situations communicatives, ce qui limite leurs progrès. Cela est connu sous le nom d'anxiété de communication et est directement lié à la peur de l'erreur et du jugement social. Horwitz et al. (1986) ont proposé que l'anxiété spécifique à la langue constitue un facteur qui réduit les performances en classe de L2, affectant à la fois la production orale et écrite.

Un autre aspect clé de l'acquisition d'une L2 est le rôle de l'interaction sociale. Selon Navarro Romero (2010), l'interaction est essentielle au développement des compétences linguistiques. Des études comme celle de Kuhl (2004) ont démontré que l'exposition à la langue dans un contexte interactif facilite le développement des compétences orales bien davantage que le simple fait d'écouter ou de regarder du matériel dans la langue. En ce sens, le rôle de l'enseignant est crucial pour créer un environnement où les étudiants peuvent pratiquer la langue de manière significative.



À mesure que les apprenants progressent dans le processus d'acquisition de la L2, le retour d'information et la correction des erreurs jouent un rôle important dans la consolidation des structures grammaticales et du vocabulaire. Selon Carroll (1981), la capacité à identifier et corriger les erreurs est l'une des aptitudes cognitives qui influencent le plus l'apprentissage d'une L2. Le retour d'information explicite, dans lequel l'enseignant corrige directement les erreurs de l'étudiant, peut être très utile, en particulier aux premières étapes de l'apprentissage.

En résumé, l'acquisition d'une seconde langue est un processus multifacette qui dépend d'une combinaison de facteurs cognitifs, affectifs et contextuels. En comprenant les théories et les études qui explorent ces aspects, les enseignants peuvent adapter leurs méthodes pour maximiser l'apprentissage de leurs élèves, en tenant compte non seulement des différences individuelles, mais aussi des conditions spécifiques dans lesquelles se déroule le processus d'acquisition de la L2.

2.2 Affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères

Le domaine affectif peut jouer un rôle très important dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Le terme *affectivité* englobe un large éventail de sentiments, d'émotions, de croyances et d'attitudes qui influencent notre comportement. Selon Oatley & Jenkins (1996 : 122), « ...les émotions ne sont pas accessoires. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains », et nous savons qu'elles peuvent avoir une grande influence sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Comme l'indiquent des auteurs tels que Mena Benet (2013) : « La dimension affective a commencé à susciter de l'intérêt, son importance s'étant accrue de manière significative et étant directement liée à la réussite de l'élève dans le processus d'enseignement-apprentissage ». Il est important de souligner que le rôle de l'affectivité dans le rendement scolaire est déterminant et que « le facteur affectif contribue à l'apprentissage des langues au moins autant que les compétences cognitives, et souvent davantage » (Mena Benet, 2013, p.9).

L'affectivité est un concept clé dans l'acquisition d'une langue seconde, et même dans le Cadre européen commun de référence, son importance est mise en évidence.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) est une norme européenne, également utilisée dans d'autres régions, qui sert à évaluer



le niveau de compétence dans une langue donnée. En tant que cadre standard, il est indépendant du mécanisme d'évaluation employé pour effectuer cette mesure.

Le Cadre Européen Commun de Référence reconnaît explicitement l'importance de l'affectif dans l'apprentissage. En abordant les compétences générales des utilisateurs ou des apprenants d'une langue, dans la section 5.1.3 *La compétence existentielle* (savoir-être), il est précisé que :

L'activité communicative des utilisateurs ou des élèves n'est pas seulement influencée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs compétences, mais aussi par des facteurs individuels liés à leur personnalité, caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui contribuent à leur identité personnelle.

La dimension affective a commencé à susciter de l'intérêt à partir des années 60 du XXe siècle, lorsque les recherches ont commencé à relier directement les facteurs émotionnels au succès des étudiants dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères et des secondes langues (Mena Benet, 2013). Cette nouvelle perspective place l'élève au centre du processus éducatif, le considérant comme un être humain unique, avec des émotions, des intérêts et des expériences antérieures qui influencent sa manière d'apprendre. Comme le souligne Arnold (2000), l'affectivité englobe tous les aspects émotionnels, de l'état d'esprit et de l'attitude qui conditionnent le comportement, influençant directement l'apprentissage des langues. L'affectivité ne s'oppose pas à la cognition, mais les deux dimensions se complètent. Comme l'indique Mena Benet (2013), « la dimension affective de l'enseignement ne s'oppose pas à la dimension cognitive. Lorsque les deux sont utilisées ensemble, le processus d'apprentissage peut être construit sur des bases plus solides » (p. 6). Et le même auteur affirme également que... « Les étudiants sont influencés par leurs propres sentiments et si ceux-ci sont négatifs, l'apprentissage sera affecté, indépendamment de nos efforts » (p. 8).

Bonilla Jojoa & Díaz Villa (2019) parlent de l'importance des facteurs socio-affectifs dans l'apprentissage d'une langue étrangère : « Il est nécessaire que l'enseignant reconnaisse l'importance des facteurs socio-affectifs et contextuels dans le processus des apprenants, et qu'il intègre dans son travail des stratégies flexibles qui permettent de développer un environnement vivant pour que l'apprentissage soit plus significatif » (p. 61).



Un des facteurs affectifs les plus étudiés dans le domaine de l'apprentissage des langues est l'anxiété. Cette émotion peut avoir un impact considérablement négatif sur le processus d'apprentissage, affectant à la fois l'acquisition des connaissances et la capacité de l'étudiant à traiter l'information et à réaliser des tâches. Diverses études ont montré que l'anxiété peut nuire à la performance de l'élève de plusieurs façons, allant de l'inquiétude et du doute sur ses capacités à la réduction de la participation active en classe (Mena Benet, 2013). Les étudiants qui éprouvent de l'anxiété ont tendance à éviter les situations communicatives, ce qui limite leur progrès et génère un cycle de rétroaction négative. Comme le mentionne Mena Benet (2013) :

Lorsque l'anxiété est présente en classe, un effet de descente en spirale se produit. L'anxiété provoque des états nerveux et de peur, ce qui contribue à une performance médiocre ; à son tour, cela produit une plus grande anxiété et une performance encore pire. (p. 14).

Par conséquent, la gestion de l'anxiété en classe est essentielle pour garantir un apprentissage efficace.

En plus de l'anxiété, l'estime de soi et le concept de soi jouent également un rôle clé dans l'apprentissage des langues. Williams & Burden (1999) soulignent que la perception que les individus ont d'eux-mêmes influence directement leur apprentissage et leur interprétation des connaissances. Un élève avec une faible estime de soi rencontre davantage de difficultés lors de l'apprentissage, tandis que ceux ayant une image personnelle équilibrée ont plus de chances de réussir. Coopersmith définit l'estime de soi comme « l'évaluation que l'individu réalise et maintient habituellement à l'égard de lui-même ; elle exprime une attitude d'acceptation ou de non-acceptation et indique dans quelle mesure un individu se croit capable, important, victorieux et précieux » (Arnold, 2000, p. 105). De cette manière, les étudiants avec une estime de soi équilibrée sont plus enclins à surmonter les défis de l'apprentissage d'une langue étrangère, tandis que ceux avec une faible estime de soi peuvent rencontrer davantage de difficultés et de frustrations.

D'autre part, Bonilla Jojoa & Díaz Villa (2019) parlent de l'anxiété et de son influence sur l'apprentissage : « L'anxiété a été cataloguée comme un élément d'incidence négative... elle peut entraîner des difficultés dans l'apprentissage » (p. 58).



Après, la motivation est l'un des facteurs affectifs les plus déterminants dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Comme l'affirment Williams & Burden (cité dans Arnold, 2000), « très peu de choses peuvent être réalisées si l'élève n'est pas au minimum disposé ou motivé » (p. 81). La motivation pousse l'étudiant à apprendre, à améliorer sa compétence communicative et à atteindre des objectifs académiques. Il existe deux types principaux de motivation : l'intrinsèque, qui découle de l'intérêt réel de l'étudiant pour l'apprentissage, et l'extrinsèque, qui provient de facteurs externes tels que des récompenses ou de la reconnaissance (Mena Benet, 2013). Pour que l'apprentissage soit efficace, il est fondamental que l'enseignant favorise non seulement la motivation extrinsèque, mais qu'il soutienne également et renforce la motivation intrinsèque, en s'adaptant aux besoins individuels de chaque étudiant.

Le rôle de l'enseignant dans ce contexte est crucial. L'enseignant n'est pas seulement responsable de transmettre des connaissances, mais aussi de créer un environnement affectif positif en classe, où les étudiants se sentent en sécurité, valorisés et motivés à apprendre. Mena Benet (2013) souligne qu'il est de la responsabilité de l'enseignant de connaître en détail le rôle que joue l'affectivité dans l'apprentissage, car dans ce domaine, de nombreuses réponses peuvent être trouvées aux difficultés qui surgissent en classe. De plus, l'enseignant doit être conscient de ses propres attitudes et croyances, car celles-ci influencent sa manière d'enseigner et la façon dont les étudiants perçoivent le processus d'apprentissage. Selon Pajares (cité dans Williams et Burden, 1999), « les croyances des enseignants influencent plus que les connaissances qu'ils possèdent dans la prise de décisions pédagogiques » (p. 65). Dans ce même cadre, Bonilla Jojoa & Díaz Villa (2019) parlent de la relation entre l'estime de soi et l'apprentissage :

L'estime de soi est considérée comme une variable socio-affective qui influence de manière significative l'apprentissage... elle dépend de l'enseignant et des stratégies et méthodologies employées pour renforcer ou affaiblir l'estime de soi des étudiants par rapport au processus d'apprentissage de la langue » (p. 56).

En conclusion, l'affectivité est un composant essentiel dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. Des facteurs tels que l'anxiété, l'estime de soi, la motivation et les attitudes de l'étudiant influencent directement son rendement académique et son succès dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Par conséquent, il est impératif que les enseignants intègrent ces aspects affectifs dans leurs pratiques pédagogiques, en créant un environnement



d'apprentissage inclusif et émotionnellement sûr. En comprenant et en gérant correctement les facteurs affectifs, tant les étudiants que les enseignants peuvent maximiser le potentiel du processus d'enseignement-apprentissage des langues, favorisant un développement académique et personnel plus équilibré et réussi.

2.3 Motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère

La motivation est un autre aspect central dans la décision d'apprendre une langue étrangère. Selon Dörnyei (2005), la motivation influence la quantité d'efforts qu'une personne est prête à investir dans le processus d'apprentissage et sa persistance à surmonter les défis qui peuvent surgir. Les raisons peuvent être *intrinsèques*, comme le désir d'apprendre par satisfaction personnelle, ou *extrinsèques*, comme la nécessité d'apprendre pour obtenir de meilleures opportunités professionnelles ou académiques. Dans un monde interconnecté, la maîtrise d'une langue étrangère, en particulier une langue internationale comme l'anglais ou le français, peut faire la différence entre accéder à une large gamme d'opportunités ou être limité par des barrières linguistiques. D'autre part, Bonilla Jojoa & Díaz Villa (2019) s'exprime sur la motivation et le succès académique : « La motivation est intrinsèque au processus d'apprentissage d'une langue étrangère et a été acceptée comme un facteur clé qui influence le processus d'apprentissage d'une seconde langue (L2) et d'une langue étrangère » (p. 51).

La motivation a été identifiée comme l'un des facteurs affectifs les plus pertinents dans l'apprentissage d'une seconde langue. Le processus d'acquisition d'une langue étrangère va au-delà de la simple mémorisation de règles grammaticales ; il implique également la gestion des émotions, des croyances et des intérêts de l'étudiant. Selon Bonilla Jojoa & Díaz Villa (2019), « la motivation est intrinsèque au processus d'apprentissage d'une langue étrangère et a été acceptée comme un facteur clé qui influence le processus d'apprentissage d'une seconde langue » (p. 51). Sans motivation, le processus d'apprentissage devient mécanique, dépourvu de sens et, dans de nombreux cas, inefficace.

La motivation peut être divisée en deux types principaux : motivation *intrinsèque* et *extrinsèque*. La première découle de l'intérêt véritable de l'étudiant pour apprendre, tandis que la seconde est liée à des récompenses externes, comme l'obtention de notes ou de réussites professionnelles (Mena Benet, 2013). Dans le contexte de l'apprentissage des langues, ces deux formes de motivation peuvent coexister et se compléter. Cependant, les études montrent qu'une motivation intrinsèque bien développée conduit à un apprentissage plus significatif et durable.



L'anxiété linguistique est l'un des facteurs qui influencent le plus la motivation des étudiants. Cette anxiété se manifeste comme une combinaison de nervosité, de peur de l'erreur et de préoccupation face à l'évaluation externe, ce qui peut affecter de manière significative la performance de l'élève. Comme l'indiquent Bonilla Jojoa & Díaz Villa (2019), « l'anxiété a été cataloguée comme un élément d'incidence négative... elle peut entraîner des difficultés dans l'apprentissage » (p. 58). Les étudiants qui éprouvent des niveaux élevés d'anxiété ont tendance à éviter les situations communicatives, ce qui limite leur progrès et renforce un cycle d'évitement et de faible performance.

La relation entre anxiété et motivation est complexe. Dans certains cas, la motivation peut aider à atténuer les effets de l'anxiété, car le désir d'apprendre et d'atteindre des objectifs personnels fournit un incitatif pour surmonter la peur et l'insécurité. Cependant, dans d'autres cas, une anxiété élevée peut éroder la motivation de l'étudiant, l'amenant à développer des attitudes négatives envers la langue cible et envers son propre processus d'apprentissage (Mena Benet, 2013).

L'enseignant joue un rôle crucial dans la création d'un environnement qui favorise à la fois la motivation et la réduction de l'anxiété. Comme le soulignent Bonilla Jojoa & Díaz Villa (2019), « il est nécessaire que l'enseignant reconnaisse l'importance des facteurs socio-affectifs et contextuels dans le processus des apprenants, et qu'il intègre dans son travail des stratégies flexibles qui permettent de développer un environnement vivant pour que l'apprentissage soit plus significatif » (p. 61). Créer un climat de confiance et de sécurité en classe est essentiel pour encourager la participation active des étudiants.

L'estime de soi influence également directement la motivation. Les étudiants ayant une estime de soi équilibrée tendent à avoir plus de confiance en leurs capacités à apprendre et à relever les défis de la langue cible. Comme le soulignent Bonilla Jojoa & Díaz Villa (2019), « l'estime de soi est considérée comme une variable socio-affective qui influence de manière significative l'apprentissage... elle dépend de l'enseignant et des stratégies et méthodologies employées pour renforcer ou affaiblir l'estime de soi des étudiants » (p. 56). La motivation et l'estime de soi se renforcent mutuellement, ce qui signifie qu'en renforçant l'une, l'autre en bénéficie également.



De plus, la motivation influence la capacité de l'étudiant à gérer la frustration et l'anxiété. Un étudiant hautement motivé est plus susceptible de voir les erreurs comme des opportunités d'apprentissage plutôt que comme des échecs, ce qui réduit son anxiété. Cette perspective positive lui permet de poursuivre son processus d'apprentissage même lorsqu'il rencontre des difficultés.

D'autre part, les méthodes d'enseignement qui favorisent la motivation *intrinsèque*, comme l'approche communicative, peuvent réduire l'anxiété en se concentrant sur l'interaction significative plutôt que sur la correction constante des erreurs. Cependant, il est important de garder à l'esprit que l'exposition publique lors d'activités communicatives peut également augmenter l'anxiété chez certains étudiants, en particulier ceux qui craignent d'être évalués négativement (Horwitz et al., 1986).

La motivation n'est pas un état fixe, mais fluctue tout au long du processus d'apprentissage en fonction de facteurs internes et externes. Par conséquent, il est fondamental que l'enseignant évalue constamment le niveau de motivation de ses étudiants et ajuste sa méthodologie en fonction des besoins spécifiques de chaque groupe. La reconnaissance des réalisations individuelles, la création d'objectifs atteignables et l'utilisation d'activités qui se connectent aux intérêts personnels de l'étudiant sont des stratégies efficaces pour maintenir une motivation élevée.

En conclusion, la motivation est un facteur déterminant dans l'apprentissage d'une seconde langue, mais son efficacité dépend en grande partie de la gestion de l'anxiété. Un environnement d'apprentissage positif, centré sur le bien-être émotionnel de l'étudiant, maximise les chances de succès. La relation entre motivation et anxiété souligne l'importance pour les enseignants d'adopter une perspective holistique qui prenne en compte à la fois les aspects cognitifs et affectifs de l'apprentissage.

2.4 L'anxiété dans l'apprentissage

L'anxiété est un phénomène complexe qui se manifeste comme une réaction émotionnelle face à des situations perçues comme menaçantes ou stressantes. Dans le contexte de l'apprentissage des langues secondes, cette émotion peut interférer de manière significative dans la performance des étudiants, générant un impact négatif tant sur leur motivation que sur leur rendement académique. Selon Horwitz et al. (1986), l'anxiété linguistique est définie comme



un type spécifique d'anxiété liée au processus d'apprentissage d'une langue, qui affecte les croyances, perceptions et comportements de l'étudiant en classe. Cette forme d'anxiété a des implications profondes dans l'acquisition d'une langue étrangère, affectant la confiance de l'étudiant en sa capacité communicative (Piniel, 2024).

Sierra (2003) décrit l'anxiété comme un état d'agitation et d'inquiétude désagréable, caractérisé par l'anticipation du danger, la prédominance de symptômes psychiques et la sensation de catastrophe ou de danger imminent. Cette définition souligne la combinaison de symptômes cognitifs et physiologiques, qui se manifestent par une réaction de sursaut, où l'individu cherche activement une solution au danger perçu. Selon cet auteur, le phénomène est vécu avec une totale clarté, intensifiant la perception du danger et affectant la capacité de réponse de l'individu.

De son côté, García (2010) complète cette définition en soulignant que la réponse d'anxiété peut être provoquée à la fois par des stimuli externes ou situationnels et par des stimuli internes au sujet, tels que des pensées, des idées ou des images. Ces stimuli sont perçus par l'individu comme dangereux ou menaçants, même s'ils ne correspondent pas toujours à une menace réelle. García distingue deux types d'anxiété : *l'anxiété positive*, qui est une réponse adaptative face à des dangers réels, mobilisant l'individu à chercher des solutions ; et *l'anxiété négative*, qui répond à des peurs imaginaires qui bloquent le sujet et l'empêchent de trouver satisfaction dans la vie.

Dans le cas de l'anxiété linguistique, on observe plus fréquemment la manifestation de l'anxiété négative, notamment lors d'activités communicatives où les étudiants craignent d'être évalués négativement (Horwitz et al., 1986). Ces épisodes peuvent déclencher un cercle vicieux où l'évitement de la participation active limite les opportunités de pratique, renforçant ainsi l'anxiété et diminuant la confiance de l'étudiant (Jarie et al., 2017).

Un aspect crucial de l'impact de l'anxiété sur l'apprentissage est sa relation avec la peur de l'évaluation négative. Les étudiants ayant des niveaux élevés d'anxiété ont tendance à éviter les situations où ils pourraient être jugés pour leurs erreurs, ce qui affecte leur progrès et réduit leur motivation à apprendre (Bello Ericsson, 2020). Dans ce contexte, l'anxiété n'inhibe pas seulement l'apprentissage, mais mine également l'estime de soi de l'étudiant, diminuant son auto-efficacité et générant des sentiments de frustration.



Krashen (1982) soutient que l'anxiété agit comme un filtre affectif qui bloque l'entrée d'inputs linguistiques, affectant le traitement de l'information et ralentissant l'apprentissage. Cela est particulièrement problématique dans des environnements où l'on attend des étudiants qu'ils utilisent la langue cible pour interagir, car le stress émotionnel peut les empêcher de traiter l'information de manière efficace.

L'anxiété affecte non seulement la production orale, mais aussi la compréhension auditive et l'écriture (MacIntyre & Gardner, 1994 ; Woodrow, 2006). Cette influence transversale sur les compétences linguistiques souligne l'importance d'aborder l'anxiété de manière intégrale pour promouvoir un apprentissage efficace.

Les enseignants jouent également un rôle clé dans la gestion de l'anxiété en classe. Díaz Martínez (2021) souligne l'importance de créer des environnements émotionnellement sûrs où les étudiants peuvent s'exprimer sans crainte de jugement. Les stratégies pédagogiques qui favorisent la collaboration et le retour positif peuvent réduire significativement les niveaux d'anxiété.

Parmi les interventions les plus efficaces pour atténuer l'anxiété figurent les activités de groupe, qui favorisent l'interaction sans la pression d'être évalué individuellement, et les programmes d'intervention précoce, qui aident les étudiants à développer des compétences pour gérer le stress.

En conclusion, l'anxiété est un trouble émotionnel qui peut entraver de manière significative l'apprentissage d'une seconde langue. La combinaison de symptômes cognitifs et physiologiques affecte la motivation, l'estime de soi et le rendement académique de l'étudiant. La mise en œuvre de stratégies pédagogiques appropriées, ainsi que la reconnaissance de l'anxiété comme une variable affective clé, est fondamentale pour minimiser ses effets négatifs et favoriser un environnement d'apprentissage positif et réussi.

2.5 Anxiété linguistique

L'anxiété linguistique est un type spécifique d'anxiété et ne résulte pas de la transfusion d'autres formes d'anxiété (Trang, 2012). Les recherches de MacIntyre & Gardner (1989, 1991) ont démontré que l'anxiété liée à une seconde langue est différente d'autres types d'anxiété générale et ont proposé l'existence d'une corrélation négative entre cette anxiété spécifique et la



performance dans certaines tâches en seconde langue, tout en constatant que cette corrélation négative n'apparaissait pas lorsque l'anxiété mesurée était générale.

Barlow (2002) définit l'anxiété comme une émotion qui implique des composants cognitifs, physiologiques et comportementaux, générant une expérience subjective de malaise et de préoccupation. Dans le contexte de l'anxiété linguistique, ces composants s'activent lorsque l'étudiant est confronté à des situations qu'il perçoit comme difficiles ou menaçantes, telles que parler en public ou être évalué dans la langue cible (Piniel, 2024). Cette réaction peut entraîner une diminution de la performance et de la disposition à participer activement en classe.

L'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère est un facteur émotionnel qui peut affecter négativement la performance de l'étudiant (Arnold, 2006 ; Gregersen, 2007). Elle a été définie pour la première fois par Horwitz et al. (1986, p. 128) comme « un complexe unique d'auto-perceptions, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage de la langue en classe, qui découle de la spécificité inhérente à cet apprentissage ». Wang (2005) identifie l'anxiété linguistique comme un sentiment de peur, de tension, d'appréhension, de nervosité et de préoccupation, associé à la perception ou à l'anticipation d'événements négatifs dans les contextes d'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, les étudiants souffrant d'anxiété linguistique craignent de participer oralement en classe, de commettre des erreurs, de ne pas être compris lorsqu'ils s'expriment, d'être évalués négativement et de sembler moins compétents que leurs pairs (Suleimenova, 2013).

García (2010) distingue entre *l'anxiété positive*, qui mobilise l'individu pour surmonter des défis, et *l'anxiété négative*, qui bloque la performance en se concentrant sur des peurs imaginaires. Dans le cas de l'anxiété linguistique, cette dernière prédomine, affectant la confiance de l'étudiant et sa capacité à apprécier le processus d'apprentissage.

L'étudiant anxieux face à une langue étrangère est encore plus affecté lorsqu'il s'agit de la compétence orale, ce qui peut accroître la négativité des étudiants envers l'apprentissage des langues étrangères en général. Cette anxiété est générée non seulement par la perte d'identité qui en résulte, mais aussi par l'artificialité du processus de communication (Rubio, 2000, 2002).



L'anxiété linguistique se manifeste de manière distincte selon la compétence en question. Selon Saito et al. (1999), l'anxiété peut être plus prononcée dans les activités de compréhension écrite et auditive, où le temps limité pour traiter l'information augmente la pression sur l'étudiant. Cheng et al. (1999) soulignent que l'anxiété liée à l'écriture se reflète dans une moindre fluidité et qualité de la production écrite, tandis qu'Apple (2013) suggère que l'anxiété liée à la parole réduit la confiance de l'étudiant, limitant sa participation aux activités orales.

En effet, dans le cours de langue étrangère, un problème caractéristique émerge : les étudiants, en plus de se sentir incompetents avec ce nouvel instrument de communication, sont privés de la possibilité de communiquer dans leur langue maternelle et habituelle (Marins de Andrade & Ojeda, 2010).

García (2010) mentionne que des spécialistes interviewés par D. J. Young sur l'existence d'une anxiété facilitante ou non, ont reconnu dans leurs réponses que parler est probablement la compétence qui produit le plus d'anxiété chez les étudiants en langues. Leurs opinions ont été confirmées par la recherche. Horwitz et al. (1986) rapportent que la plupart des demandes reçues dans leur centre de soutien et de développement des compétences d'apprentissage des langues à l'Université d'Austin (Texas) concernaient leur préoccupation pour la production orale dans la langue étrangère.

Young (1990), pour sa part, a constaté que les étudiants en langue étrangère qu'il a étudiés étaient plus anxieux lorsqu'ils devaient parler devant leurs camarades, et Price (1991) atteste que lors d'entretiens réalisés avec des étudiants à forte anxiété, ceux-ci exprimaient unanimement que parler dans la langue étudiée était ce qui leur causait le plus d'anxiété.

L'anxiété linguistique peut se manifester de différentes manières selon la compétence développée. Saito et al. (1999) soulignent que l'anxiété est plus fréquente dans les situations de production orale et de compréhension auditive, où les étudiants ressentent une pression accrue en raison du temps limité pour traiter l'information. De plus, l'anxiété liée à l'écriture se reflète dans une réduction de la qualité et de la fluidité du texte produit, ce qui affecte négativement l'auto-évaluation de l'étudiant (Cheng et al., 1999).



2.5.1 Causes de l'anxiété linguistique

Connaissant le concept d'anxiété linguistique, il est important de prendre en compte quelles pourraient être les causes ou les facteurs provoquant ce phénomène. Pour mieux comprendre ces causes, il est nécessaire de connaître en premier lieu le concept de peur, qui est défini par la Real Academia (2021) comme « angoisse face à un risque ou à un dommage réel ou imaginaire ; méfiance ou appréhension qu'une personne a de subir quelque chose de contraire à ce qu'elle désire ».

Une variété d'auteurs (Cheng, Horwitz & Schallert, 1999 ; Ewald, 2007 ; Liu, 2006, 2009 ; Liu & Jackson, 2008 ; Pan, Zang & Wu, 2010 ; Pichette, 2009 ; Toth, 2007, 2010) a mené des études pour identifier les causes de l'anxiété linguistique que peut éprouver l'étudiant d'une langue étrangère. Goñi (2019) approfondit quatre causes grâce à ces études :

- Peur de parler en public : Définie par MacIntyre, Thivierge & MacDonald (1997) comme le niveau de peur ou d'anxiété d'un individu associé à la communication réelle ou anticipée devant un groupe de personnes. Cette peur joue un rôle important dans l'anxiété linguistique, surtout dans les tâches de compréhension et d'expression orale, et est considérée comme la principale source de stress chez les étudiants d'une langue étrangère. Des auteurs comme Horwitz (1986) ont souligné que cette peur se manifeste lorsque les étudiants pensent qu'ils doivent uniquement parler dans la langue enseignée et le faire correctement tout en comprenant tous les mots prononcés par le professeur. Lorsque cela n'est pas atteint, l'anxiété apparaît. De plus, certains étudiants ont peur d'être corrigés lorsqu'ils communiquent oralement, car pour eux, chaque correction est perçue comme un échec.
- Peur de faire des erreurs : Il est bien connu qu'aujourd'hui, l'image que l'on renvoie aux autres est primordiale pour l'estime de soi des personnes. Ainsi, comme le souligne Jones (2004) (cité dans Crichton, Templeton & Valdera 2014, p. 1), la peur de se tromper devant ses camarades et de recevoir leur mépris, nuisant ainsi à sa propre image, peut-être une cause pour laquelle les étudiants se montrent sur la défensive et ressentent de la honte lors de leur participation à des activités orales. La honte peut être expliquée comme un sentiment d'inconfort provoqué par la peur de faire le ridicule devant quelqu'un ou par la sensation de perte de dignité, causée par une erreur commise



ou par une humiliation ou une insulte reçue. Dans la classe de langue étrangère, l'anxiété linguistique est associée à des expériences de honte qui peuvent se manifester de différentes manières (Goñi, 2019).

- Peur des examens : Ce type de peur ou d'anxiété est la tendance à s'inquiéter des conséquences d'une performance inadéquate lors d'un examen ou d'un autre type d'évaluation. La peur des examens peut être liée à l'anxiété sociale, notamment dans une situation d'évaluation où l'on demande à l'élève de communiquer dans la langue enseignée (Arnold, 2000).
- Niveau de compétence en langue étrangère : Selon Goñi (2019), il est important de comprendre qu'il existe deux concepts dans ce domaine. D'abord, il y a le niveau de compétence générale que possède l'étudiant en langue étrangère, qui est classé en niveaux tels que débutant, intermédiaire et avancé, ou selon les niveaux établis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (A1, A2, B1, B2, C1 et C2). Ensuite, il y a le sous-niveau de compétence que possède l'étudiant qui étudie une langue étrangère, ce sous-niveau étant déterminé par les notes obtenues. Phillips (1992) a déterminé, lors d'une recherche avec des étudiants de français à l'université américaine Southwestern University, que les élèves ayant des niveaux d'anxiété plus élevés avaient également des notes plus basses dans la matière. C'est ce que Arnaiz-Castro & Guillén (2012) ont trouvé dans une étude avec des étudiants universitaires espagnols en anglais, tout comme Fang-peng & Dong (2010) dans une recherche montrant que les élèves qui éprouvaient les niveaux d'anxiété linguistique les plus élevés lors de la communication en anglais avaient en même temps la compétence orale la plus faible dans cette langue étrangère.

Une autre cause pertinente est la peur de l'évaluation négative. Les étudiants qui craignent d'être jugés pour leurs erreurs ont tendance à éviter les situations communicatives, ce qui limite leur progrès et renforce le cycle de l'anxiété (Horwitz et al., 1986). De plus, la perte d'identité lorsqu'ils communiquent dans une langue différente de leur langue maternelle peut accroître l'anxiété. Rubio (2002) souligne que l'artificialité des situations d'apprentissage et le manque de maîtrise complète de la langue engendrent des sentiments d'incompétence et de frustration.



2.5.2 Conséquences de l'anxiété linguistique

L'anxiété linguistique a des effets significatifs sur le rendement académique, la motivation, l'estime de soi et le bien-être émotionnel de l'étudiant. Ces conséquences se manifestent à plusieurs niveaux, allant de la diminution de la participation active à un blocage cognitif lors de situations communicatives. De plus, ses répercussions ne se limitent pas à l'environnement éducatif, mais peuvent également s'étendre à la vie personnelle et sociale de l'étudiant. Les conséquences de l'anxiété linguistique pourraient être les suivantes :

- Impact sur le rendement académique : L'anxiété linguistique est étroitement liée à un faible rendement académique. Selon Piniel (2024), les étudiants qui éprouvent des niveaux élevés d'anxiété ont tendance à éviter les situations d'apprentissage impliquant l'utilisation de la langue cible, ce qui limite leur progrès et entraîne des lacunes dans l'acquisition des compétences linguistiques (2024. Katalin Piniel). Cet évitement est particulièrement observé dans la production orale, où la pression de s'exprimer correctement inhibe la participation. Le concept de filtre affectif proposé par Krashen (1982) est pertinent dans ce contexte. Ce modèle suggère que l'anxiété agit comme un filtre qui bloque l'entrée des inputs linguistiques, rendant difficile le traitement efficace de l'information. En conséquence, les étudiants anxieux ne tirent pas pleinement parti des opportunités d'apprentissage disponibles en classe.
- Réduction de la participation active : L'un des effets les plus visibles de l'anxiété linguistique est la réduction de la participation active en classe. Young (1990) a observé que les étudiants ressentent plus d'anxiété lorsqu'ils parlent en public, en particulier devant leurs camarades, ce qui les amène à éviter les situations d'exposition orale. Ce manque de participation limite les opportunités de pratiquer la langue et d'approfondir l'apprentissage.

De plus, l'anxiété peut générer un cercle vicieux dans lequel le manque de pratique réduit la confiance de l'étudiant, augmentant encore plus ses niveaux d'anxiété. Ce phénomène est particulièrement problématique dans les environnements éducatifs où l'on attend des étudiants qu'ils interagissent régulièrement dans la langue cible (Jarie et al., 2017).



- Effets sur l'estime de soi et la confiance en soi : L'anxiété linguistique a un impact négatif sur l'estime de soi de l'étudiant, affectant sa perception de compétence et d'efficacité dans l'utilisation de la langue étrangère. Lorsque les étudiants se sentent incompetents ou craignent d'être évalués négativement, leur confiance en soi diminue, renforçant ainsi leur anxiété (Horwitz et al., 1986). Cela crée une barrière émotionnelle qui rend difficile l'expression fluide dans la langue cible, affectant à la fois la production orale et écrite.

La perte d'identité mentionnée par Rubio (2002) est un autre facteur pertinent. Les étudiants anxieux peuvent percevoir qu'en communiquant dans une langue étrangère, ils perdent une partie de leur personnalité ou de leur authenticité, ce qui génère un sentiment d'aliénation et de frustration. Ce phénomène peut être particulièrement problématique chez les adolescents, qui se trouvent à un stade de construction de leur identité.

- Conséquences psychologiques et émotionnelles : Les conséquences psychologiques de l'anxiété linguistique incluent le stress, l'épuisement émotionnel et même des symptômes physiques, tels que des palpitations, une transpiration excessive et des difficultés respiratoires. Selon García (2010), une anxiété prolongée peut déclencher des troubles émotionnels plus graves, comme le trouble d'anxiété généralisée (TAG). Cette affectation peut s'étendre au-delà du contexte éducatif, affectant la vie personnelle et sociale de l'étudiant.

Le stress prolongé peut également conduire à des problèmes de santé mentale, tels que la dépression, en particulier chez les étudiants qui se sentent piégés dans un cycle d'échec et d'évitement. Le manque de stratégies d'adaptation appropriées aggrave la situation, augmentant la probabilité de décrochage scolaire et de détérioration du bien-être émotionnel (Jarie et al., 2017).

- Limitation des compétences communicatives : L'anxiété linguistique affecte les compétences communicatives en générant des blocages cognitifs lors des interactions dans la langue cible. Selon Cheng et al. (1999), l'anxiété liée à l'écriture se reflète dans la production de textes peu cohérents et comportant des erreurs fréquentes, tandis que dans la production orale, l'anxiété réduit la fluidité et la spontanéité des réponses (L'anxiété linguistique...). Ces blocages empêchent l'étudiant de développer sa confiance en ses compétences linguistiques.



- Démotivation et abandon scolaire : L'anxiété contribue également à la démotivation, en particulier lorsque les étudiants associent l'apprentissage de la langue à des expériences négatives. La recherche de Díaz Martínez (2021) souligne que la combinaison de l'anxiété et de la faible motivation peut conduire à l'abandon scolaire, car les étudiants perdent leur intérêt pour l'apprentissage et perçoivent le processus comme une source constante de stress et de frustration.
- Impact social et relationnel : Les conséquences sociales de l'anxiété linguistique incluent des difficultés à établir des relations interpersonnelles dans des contextes multilingues. Les étudiants qui ressentent de l'anxiété évitent de participer à des activités parascolaires ou à des échanges culturels, ce qui limite leur développement social et professionnel (Saito et al., 1999). Cet évitement peut affecter leurs opportunités futures, tant académiques que professionnelles.



UMCE

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FRANCÉS
MEMORIA

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE



3.1 Approche méthodologique étude de cas qualitative

Dans ce travail, nous avons adopté comme méthode de recherche l'étude de cas, car elle nous permet d'analyser un phénomène, en l'occurrence l'anxiété linguistique, à partir de l'unicité de chaque cas avec son contexte respectif (Quintanilla, 2010). Cela s'inscrit dans une approche de recherche qualitative et offre la possibilité d'explorer en profondeur les perceptions et les expériences subjectives des étudiants, ce qui est crucial pour comprendre des phénomènes complexes tels que l'anxiété linguistique (Díaz Martínez, 2021). Nous considérons qu'il est pertinent d'utiliser cette approche qualitative, car elle facilite l'exploration de l'anxiété linguistique dans des contextes spécifiques, permettant d'observer comment les émotions des étudiants sont influencées par des facteurs pédagogiques et sociaux particuliers (Jarie et al., 2017).

3.1.1 Question de recherche

Comment l'anxiété linguistique affecte-t-elle le rendement académique et le développement des compétences communicatives chez un étudiant en deuxième année de la filière de Pédagogie en Français à l'UMCE ?

3.1.2 Objectif général

Analyser l'impact de l'anxiété linguistique sur l'apprentissage du français chez un étudiant en deuxième année de la filière de Pédagogie en français à l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation.

3.1.3 Objectif spécifique

1. Identifier les facteurs qui génèrent de l'anxiété linguistique chez un étudiant en deuxième année de Pédagogie en français à l'UMCE.
2. Évaluer la relation entre les niveaux d'anxiété linguistique et le rendement académique d'un étudiant en deuxième année de Pédagogie en français à l'UMCE.

3.2 Techniques de collecte de données

Pour analyser l'impact de l'anxiété linguistique chez les étudiants en deuxième année de Pédagogie en français à l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMCE), une



méthodologie qualitative a été choisie, centrée sur la collecte de données à travers un questionnaire et une interview personnelle. Cette approche qualitative permet d'explorer en profondeur les expériences et émotions de l'étudiant, obtenant une compréhension holistique de la manière dont il perçoit et gère l'anxiété dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le questionnaire appliqué est une adaptation de l'échelle d'anxiété en classe de langue étrangère (Foreign Language Classroom Anxiety Scale - FLCAS) de Horwitz, et al. (1986), un instrument largement reconnu dans la recherche sur l'anxiété dans l'apprentissage des langues étrangères. Ce questionnaire a pour objectif d'identifier les principaux axes thématiques liés à l'anxiété linguistique d'un étudiant universitaire dans l'apprentissage du français, afin de concevoir par la suite une interview qui explore plus en profondeur les expériences et perceptions à ce sujet. Comme le soulignent Creswell et Creswell (2018), les questionnaires permettent de recueillir des informations structurées sur les attitudes, croyances et expériences des participants, étant particulièrement utiles pour obtenir des données comparables servant de point de départ à une analyse plus approfondie.

Ensuite, sur la base des résultats obtenus du questionnaire, une interview personnelle sera réalisée. Cet outil qualitatif sera utilisé pour explorer en profondeur les aspects spécifiques identifiés dans le questionnaire, permettant à l'étudiant d'exprimer en ses propres termes ses vécus, émotions et stratégies d'adaptation. Selon Merriam et Tisdell (2015), un entretien personnel est une rencontre en face à face qui permet au chercheur d'obtenir une perspective détaillée du participant, facilitant l'interprétation des significations attribuées à ses expériences. Ce type d'entretien se caractérise par sa flexibilité, permettant d'ajuster les questions et d'approfondir des thèmes émergents en fonction des réponses du participant.

La décision d'utiliser deux instruments dans cette étude — un questionnaire et un entretien personnel — répond à la nécessité de comparer les données et d'obtenir une vision plus complète du phénomène étudié. D'un côté, le questionnaire permet de structurer et de délimiter les aspects centraux de l'anxiété linguistique, fournissant une base solide pour l'analyse. D'un autre côté, l'entretien personnel complète cette information en capturant les expériences subjectives et émotionnelles de l'étudiant, enrichissant ainsi l'interprétation des données. Comme l'indique Flick (2018), la combinaison d'instruments qualitatifs et quantitatifs dans une recherche permet d'aborder un phénomène sous plusieurs angles, ce qui augmente la validité et la profondeur des résultats.



L'entretien personnel sera réalisé après l'analyse des résultats du questionnaire en ligne, ce qui permettra au chercheur de formuler des questions spécifiques adaptées au contexte de l'étudiant. Cette approche présente l'avantage d'assurer que les questions de l'entretien soient alignées avec les domaines clés identifiés dans le questionnaire, maximisant ainsi la pertinence et l'efficacité du processus de collecte de données. La transcription de l'entretien sera utilisée pour une analyse qualitative thématique, permettant d'identifier des motifs, des catégories et des thèmes émergents liés à l'anxiété linguistique. Selon Valles (2002), la transcription et l'analyse ultérieure des entretiens qualitatifs sont fondamentales pour garantir la transparence et la rigueur de l'étude, permettant au chercheur d'interpréter de manière plus précise les réponses du participant.

De plus, le contexte de cette recherche dans un environnement universitaire renforce la pertinence de ces instruments. L'accessibilité à l'étudiant et la collaboration avec le Département de Français de l'UMCE ont facilité l'application du questionnaire et de l'entretien, assurant un environnement éthique et transparent. Le consentement éclairé a été obtenu à la fois du participant et du département, garantissant le respect des principes éthiques et de la vie privée de l'étudiant, comme le stipule le Belmont Report (1979). L'anonymat des réponses et l'utilisation exclusive des données à des fins académiques renforcent l'engagement éthique de cette recherche.

En conclusion, l'utilisation combinée d'un questionnaire en ligne et d'un entretien personnel dans cette étude fournit une méthodologie intégrale pour analyser l'impact de l'anxiété linguistique. Le questionnaire permet d'identifier et de structurer les facteurs clés de l'anxiété, tandis que l'entretien personnel approfondit les expériences et émotions de l'étudiant, générant des données riches et significatives qui contribuent à la compréhension de ce phénomène dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères.

3.3 Critères de sélection des participants

Le sujet de l'étude sera un étudiant en deuxième année de Pédagogie en français à l'UMCE. Ce sujet d'étude est particulièrement pertinent pour la recherche, car les étudiants dans les premières étapes de l'apprentissage d'une langue étrangère tendent à éprouver des niveaux d'anxiété linguistique plus élevés. Selon Horwitz et al. (1986), les étudiants en langues, en particulier ceux qui commencent à peine leur processus d'apprentissage, montrent une tendance significative à ressentir de l'anxiété en raison du manque de familiarité avec la langue et de la



pression d'acquérir de nouvelles compétences communicatives dans un contexte académique. Cette anxiété peut affecter leur rendement et leur disposition à participer activement en classe, ce qui justifie le choix de ce groupe particulier pour l'étude.

La littérature soutient également que les étudiants aux premiers niveaux d'apprentissage se trouvent à une étape critique où ils sont confrontés à des défis tels que l'exposition à la prise de parole en public et l'interaction dans la langue cible, ce qui peut déclencher une réponse d'anxiété plus intense (Young, 1990). Ces étudiants, n'ayant pas encore consolidé un répertoire solide de compétences linguistiques, ressentent souvent une plus grande insécurité et une peur du jugement négatif, ce qui augmente leur anxiété (Saito et al., 1999). Piniel (2024) souligne que l'anxiété aux niveaux initiaux peut se manifester de manière plus prononcée, affectant la participation et le rendement global dans l'acquisition de la langue.

Enfin, il est important de considérer que l'analyse de ce sujet spécifique permettra de mieux comprendre les dynamiques de l'anxiété linguistique dans les premières étapes de l'apprentissage et comment cela peut influencer la motivation et les attitudes envers la langue cible. Cette approche est fondamentale, car elle permettra d'identifier des stratégies pédagogiques efficaces qui pourraient être mises en œuvre pour atténuer les niveaux d'anxiété et améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comme l'affirme Díaz Martínez (2021), l'intervention précoce et l'adaptation des stratégies d'enseignement peuvent être des clés pour réduire l'anxiété et favoriser un environnement d'apprentissage plus inclusif et sûr pour les étudiants en langues dans leurs premières étapes.

Les critères utilisés pour la sélection du sujet d'étude ont été tirés de l'auteur Valles, M. (1999). *Techniques qualitatives de recherche sociale : réflexion méthodologique et pratique professionnelle*.

Le premier critère utilisé a été *la sélection de contextes pertinents par rapport au problème de recherche*. Le choix du contexte universitaire de Pédagogie en français à l'UMCE répond à sa pertinence directe par rapport à la problématique soulevée. Selon Valles (2002), la sélection de contextes doit être alignée avec les objectifs de la recherche, permettant d'observer des phénomènes spécifiques dans leur environnement naturel. Dans ce cas, le contexte de la formation des enseignants en français est crucial, car les étudiants de deuxième année traversent une période de consolidation dans l'apprentissage de la langue, ce qui peut les exposer à des



niveaux d'anxiété linguistique plus élevés en raison de la pression d'acquérir des compétences pédagogiques et linguistiques essentielles pour leur développement professionnel.

De plus, ce contexte est hautement pertinent car il permet d'étudier les futurs enseignants à un moment clé de leur formation, lorsqu'ils sont encore en train de renforcer leur confiance dans l'utilisation du français et font face à des défis à la fois académiques et émotionnels liés à l'apprentissage de la langue. Cela est cohérent avec l'idée que les contextes éducatifs spécifiques sont idéaux pour analyser des problèmes qui combinent des dimensions affectives et pédagogiques, car ils offrent un environnement riche en interactions qui peuvent générer ou atténuer des phénomènes tels que l'anxiété linguistique.

Le deuxième critère utilisé était celui de *la prise en compte de l'accessibilité*, qui se justifie pleinement dans le contexte de cette recherche, étant donné que le sujet d'étude est un étudiant en deuxième année de Pédagogie en français à l'UMCE, la même institution où je, en tant que chercheuse, exerce mon activité académique. Cela garantit une proximité physique et un accès direct tant au participant qu'au contexte éducatif dans lequel il se trouve.

De plus, la relation de confiance et de collaboration établie entre la chercheuse et le Département de français de l'UMCE renforce la viabilité de l'accès. L'autorisation et le soutien de la secrétariat académique ont été obtenus pour identifier l'étudiant en question, qui a été contacté directement afin de garantir sa disposition à participer à l'étude. Ce niveau d'accessibilité facilite non seulement la collecte de données, mais assure également que le processus se déroule dans un environnement éthique et transparent, respectant les délais et la disponibilité du participant.

Comme le souligne Valles (2002), dans les recherches qualitatives, l'accessibilité au sujet d'étude et au contexte est un élément critique pour garantir la profondeur et l'authenticité des données recueillies. La proximité du chercheur avec l'environnement académique et le soutien institutionnel reçu permettent de tirer le meilleur parti de ces conditions, assurant la qualité des informations obtenues et leur pertinence par rapport aux objectifs définis dans la recherche.



3.4 Aspects éthiques du questionnaire et de l'entretien anonyme

Dans toute recherche, le respect des principes éthiques est fondamental pour garantir le respect des droits et de la dignité des participants. Dans la présente étude, qui implique l'application d'un questionnaire anonyme via Google Forms et une interview semi-structurée avec un étudiant en deuxième année de Pédagogie en français à l'UMCE, des mesures spécifiques ont été adoptées pour se conformer aux normes éthiques et protéger la confidentialité et le bien-être du participant.

La première étape a été l'envoi d'une lettre de consentement éclairé, tant à l'étudiant qu'au Département de français de l'UMCE. Ce document décrit en détail l'objectif de l'étude, les objectifs spécifiques, les procédures à suivre et les droits du participant, comme la possibilité de se retirer à tout moment sans conséquences. Selon les principes établis dans le Belmont Report (1979), le consentement éclairé est l'une des pierres angulaires de l'éthique en recherche, car il garantit que les participants comprennent pleinement l'ampleur de leur participation, minimisant ainsi les risques potentiels et assurant leur autonomie. La lettre a également été examinée et approuvée par le Département de français, renforçant la légitimité et la transparence du processus.

En ce qui concerne l'anonymat, tant le questionnaire que l'entretien ont été conçus pour garantir la confidentialité des informations fournies. Le questionnaire, mis en œuvre via Google Forms, ne nécessite pas de données personnelles identifiables, conformément aux recommandations de Reips (2002) concernant les normes éthiques pour les expériences en ligne. De cette manière, les réponses sont traitées sans être directement liées à l'identité du participant, protégeant ainsi sa vie privée et favorisant des réponses plus honnêtes. De plus, l'entretien semi-structuré a été réalisé dans un environnement sûr, garantissant que les données collectées soient anonymes et utilisées uniquement à des fins académiques. Comme le soulignent Flick (2018) et Bryman (2016), la protection de l'identité du participant est cruciale pour instaurer la confiance et garantir la validité des données recueillies.

L'utilisation d'outils numériques comme Google Forms a également soulevé des considérations éthiques supplémentaires, car elle implique le transfert et le stockage de données sur des plateformes en ligne. Pour aborder ces préoccupations, des configurations ont été choisies pour garantir la sécurité des informations, telles que l'activation de mesures de cryptage et l'accès limité aux données par le chercheur. De plus, le participant a été informé de



l'utilisation de ces outils et son consentement a été demandé pour le traitement de ses données, conformément aux directives éthiques proposées par Buchanan et Zimmer (2018), qui soulignent l'importance d'assurer la confidentialité dans les environnements numériques.

En ce qui concerne la conception de l'entretien, des lignes directrices éthiques claires ont été établies. Le format semi-structuré permet une plus grande flexibilité, s'adaptant aux réponses du participant, mais respectant toujours son confort et son bien-être. Selon Merriam et Tisdell (2015), cette approche qualitative exige que le chercheur agisse avec sensibilité, garantissant que le participant se sente valorisé et respecté tout au long du processus. Avant de commencer l'entretien, il a été rappelé au participant qu'il pouvait s'abstenir de répondre à toute question qui lui causerait de l'inconfort et qu'il pouvait mettre fin à sa participation à tout moment.

Enfin, un protocole a été établi pour la présentation des résultats, garantissant la confidentialité des données. En aucun cas, des références personnelles ou des détails permettant d'identifier le participant ou le Département de français ne seront inclus. Comme le mentionnent Creswell et Creswell (2018), le respect de la vie privée des participants n'est pas seulement une exigence éthique, mais renforce également la confiance et la crédibilité de la recherche.

En conclusion, les aspects éthiques de cette étude ont été abordés de manière rigoureuse, garantissant le consentement éclairé, l'anonymat et la confidentialité des données recueillies. Ces mesures protègent non seulement les droits du participant, mais assurent également l'intégrité de la recherche, permettant d'obtenir des résultats valides et respectueux des valeurs éthiques fondamentales.

3.5 Critères de validation de l'approche qualitative

Dans le contexte de la recherche sur l'impact de l'anxiété linguistique chez un étudiant de Pédagogie en français à l'UMCE, les critères de scientificité adoptés ont été ajustés et appliqués en fonction des besoins de cette étude qualitative. Comme le soulignent Constantino (2002a) et McKay (2006), il est essentiel de formuler les critères de scientificité avec une terminologie appropriée à l'approche qualitative, en particulier dans des recherches d'ordre observationnel comme celle-ci. En suivant les adaptations proposées par Valles (1999), trois critères principaux sont considérés : *la crédibilité, la transférabilité et la fiabilité*.



La credibilidad –équivalente à la validité interne dans les études quantitatives– est assurée par l'observation systématique et l'utilisation de ressources méthodologiques conçues pour garantir la qualité des données collectées. Dans cette étude, la crédibilité est soutenue par la combinaison de deux instruments principaux : le questionnaire adapté de la FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) et un entretien personnel semi-structuré. Le questionnaire est utilisé comme outil initial pour identifier les domaines clés de l'anxiété linguistique, tandis que l'entretien permet d'approfondir les expériences et les émotions de l'étudiant. Selon Flick (2018), la combinaison de méthodes qualitatives aide à capturer une vision plus intégrale du phénomène étudié, renforçant ainsi la crédibilité de l'analyse.

De plus, le processus de transcription détaillée des entretiens et l'analyse thématique ultérieure garantissent un traitement rigoureux des données. Comme l'indiquent Postic et De Ketele (2000), l'accumulation de matériaux documentaires divers et un travail prolongé sur le terrain contribuent à la crédibilité de la recherche en permettant une observation systématique et approfondie des données recueillies.

La transférabilité –liée à la validité externe– repose sur la capacité de transférer les interprétations et conclusions de cette étude à des contextes similaires. Ce critère reconnaît que les résultats d'une recherche qualitative ne sont pas généralisables au sens traditionnel, mais qu'ils sont applicables à d'autres contextes présentant des caractéristiques similaires. Dans cette recherche, le transfert des résultats est possible grâce à la description détaillée du contexte du participant, des instruments utilisés et des conditions spécifiques dans lesquelles les données ont été collectées. Selon Guba (1981), cette pratique permet de générer des hypothèses de travail applicables dans des contextes présentant un degré de similitude raisonnable.

Dans ce cas, la stratégie d'échantillonnage délibéré a permis de sélectionner un étudiant accessible et représentatif du phénomène de l'anxiété linguistique dans l'enseignement du français. Cette sélection, associée à une analyse approfondie des réponses et des expériences du participant, renforce la transférabilité de l'étude à d'autres contextes éducatifs présentant des caractéristiques similaires.

La dépendabilité –associée à la fiabilité dans les études quantitatives– est garantie par la documentation exhaustive des procédures méthodologiques utilisées et leur accessibilité pour révision par d'autres chercheurs. Cela inclut l'élaboration de transcriptions détaillées des entretiens, des protocoles utilisés, des lignes directrices du questionnaire et des systèmes de



notation employés. Selon McKay (2006), la documentation rigoureuse des méthodes et procédures utilisées dans une recherche qualitative permet la traçabilité et la vérification indépendante des données.

Dans cette étude, un système clair de transcription et d'analyse est inclus, ainsi qu'un enregistrement détaillé des données recueillies à travers le questionnaire et l'entretien. Ces enregistrements seront disponibles pour révision dans les annexes du travail, conformément aux recommandations de Valles (2002) et Flick (2018) sur l'importance de la traçabilité dans les recherches qualitatives.

Enfin, dans cette étude qualitative, les critères de *crédibilité*, de *transférabilité* et de *dépendabilité* ont été mis en œuvre de manière rigoureuse pour garantir la qualité scientifique du travail. La combinaison de méthodes et la sélection minutieuse des instruments et des informateurs permettent d'aborder le phénomène de l'anxiété linguistique dans le contexte éducatif de manière intégrale, fournissant des résultats valides et pertinents pour de futures recherches dans ce domaine.

TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET ANALYSE



4.1 Contexte académique

La recherche se déroulera à l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMCE), une institution publique d'enseignement supérieur située à Santiago, au Chili. L'UMCE est reconnue au niveau national pour son engagement exclusif envers la formation de professionnels dans le domaine éducatif. Fondée officiellement en 1981, bien que ses racines remontent au XIXe siècle en tant que partie de l'Institut Pédagogique de l'Université du Chili, l'université s'est consolidée comme un pilier fondamental dans la préparation des enseignants qui contribuent au développement du système éducatif chilien. Sa mission est centrée sur la formation de professionnels engagés dans la transformation sociale et éducative du pays, fournissant une infrastructure moderne comprenant des bibliothèques spécialisées, des laboratoires de langues et des espaces conçus pour les pratiques pédagogiques.

Le programme de Pédagogie en français forme des professionnels spécialisés dans l'enseignement de la langue française comme langue étrangère. À la fin du programme, les étudiants obtiennent le titre de Professeur de français et le diplôme académique de Licencié en Éducation. Ce programme a une durée d'environ dix semestres académiques, soit cinq ans, et est dispensé en mode présentiel. La formation comprend à la fois des activités théoriques et pratiques, ainsi que des stages progressifs dans des établissements éducatifs qui permettent aux étudiants de s'intégrer tôt dans le contexte professionnel. Les diplômés sont capables de maîtriser la langue française à un niveau avancé, de concevoir et d'appliquer des stratégies pédagogiques innovantes, d'intégrer des aspects culturels et littéraires des pays francophones dans leur enseignement, et de développer des projets de recherche contribuant à l'avancement de la didactique du français.

Le plan d'études combine des matières théoriques et pratiques, dont beaucoup sont enseignées en français dès les premières années, favorisant l'immersion linguistique. Parmi les matières les plus importantes figurent la Langue française, qui couvre des niveaux débutants à avancés, la Phonétique, la Grammaire française, la Littérature française et francophone, la Civilisation et Culture françaises et la Didactique du français. De plus, les étudiants participent à des pratiques pédagogiques supervisées, où ils appliquent leurs connaissances dans des contextes réels d'enseignement. Ces matières sont complétées par des activités extracurriculaires telles que des échanges académiques, des ateliers, des séminaires, des clubs de conversation et des projets d'extension qui relient l'université à la communauté.



Le contexte de cette recherche est particulièrement pertinent pour plusieurs raisons. Les étudiants de deuxième année, étape sur laquelle se concentre l'étude, se trouvent à une phase formative critique où ils consolident des compétences linguistiques de base et font face à de nouveaux défis pédagogiques. L'environnement d'immersion dans la langue française, caractéristique du programme, offre un espace idéal pour analyser des phénomènes tels que l'anxiété linguistique dans des situations réelles d'apprentissage. La proximité du chercheur avec l'université et le programme facilite un accès éthique et efficace aux informations nécessaires, et le soutien institutionnel assure la légitimité du processus de recherche. Dans ce contexte, étudier comment l'anxiété linguistique affecte les futurs professeurs de français contribue non seulement à l'amélioration des pratiques pédagogiques à l'UMCE, mais offre également des perspectives précieuses pour d'autres programmes dédiés à l'enseignement des langues au Chili et au-delà.

4.2 Résultats du questionnaire adapté de la FLCAS

Dans la section suivante, les données obtenues à partir de l'application du questionnaire *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), préalablement adapté au contexte chilien (pédagogie en français, spécifiquement dans le cadre de la classe de français pour l'enseignement) et aux objectifs spécifiques de la recherche, seront présentées. Ce questionnaire a été appliqué dans le but d'identifier les principaux axes thématiques liés à l'anxiété linguistique d'un étudiant universitaire dans l'apprentissage du français, afin de concevoir par la suite un entretien qui explore plus en profondeur les expériences et perceptions à ce sujet.

4.2.1 Principaux axes thématiques liés à l'anxiété linguistique

Comme mentionné précédemment, dans cette recherche, l'anxiété linguistique est un phénomène complexe qui affecte de manière significative l'apprentissage des langues étrangères, en particulier dans des contextes académiques. Un questionnaire adapté de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) a été appliqué pour identifier les axes thématiques dans lesquels l'anxiété se manifeste chez un étudiant en Pédagogie en français, afin de concevoir par la suite une interview qui explore plus en profondeur les expériences et perceptions à ce sujet.

Les résultats révèlent diverses dimensions de l'anxiété, allant de l'insécurité dans l'expression orale à la peur d'être évalué, en passant par la nervosité face à des situations inattendues et la



compréhension auditive. Ces axes reflètent les défis émotionnels auxquels les étudiants sont confrontés et leur impact sur l'apprentissage, fournissant un cadre essentiel pour explorer des stratégies susceptibles d'atténuer ces effets et de promouvoir un environnement d'apprentissage plus inclusif et sûr.

1. Incertitude dans l'expression orale : Des réponses telles que *Je pense toujours que les autres étudiants sont meilleurs en français que moi* et *J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi quand je parle français*, reflètent une forte perception d'insécurité lors des interactions orales en classe. L'anxiété se manifeste également dans des déclarations comme *J'ai honte de me porter volontaire pour répondre en classe de français* et *Je panique quand je dois parler sans préparation en classe de français*.
2. Peur d'être évalué et du jugement des autres : L'étudiant montre une préoccupation pour le jugement externe, comme en témoigne *J'ai peur que mon professeur de français me corrige à chaque erreur que je fais* et *J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi quand je parle français*. Il craint également les conséquences de sa performance, comme on peut le voir dans *Je m'inquiète des conséquences d'un échec dans ma classe de français*.
3. Anxiété face à la vitesse du cours et à la complexité de la langue : Des réponses telles que *Le cours de français avance si vite que j'ai peur de prendre du retard* et *Je me sens submergé par le nombre de règles à apprendre pour parler français* indiquent une pression liée au rythme et aux défis de l'apprentissage de la langue.
4. Anxiété face aux tests et évaluations : L'étudiant rapporte se sentir tendu pendant les examens, comme le montre *En général, je me sens détendu pendant les tests ou examens dans ma classe de français*. Il mentionne également que *Même si je suis bien préparé pour ma classe de français, je deviens anxieux*, ce qui témoigne d'une anxiété persistante, indépendamment de sa préparation.
5. Difficultés à gérer des situations spontanées : Des réponses comme *Je deviens nerveux lorsque le professeur de français pose des questions pour lesquelles je ne me suis pas préparé* et *Je panique quand je dois parler sans préparation en classe de français* montrent une forte anxiété face à des situations inattendues.
6. Nervosité liée à la compréhension auditive : L'anxiété liée à la compréhension auditive est évidente dans des réponses telles que *Cela m'ennuie de ne pas comprendre ce que le professeur corrige* et *Je deviens nerveux quand je ne comprends pas chaque mot que dit le professeur de français*.



7. Sensation générale de nervosité et de tension en classe : L'étudiant indique se sentir plus nerveux dans les cours de français que dans d'autres, comme le reflète *Je me sens plus tendu et nerveux dans ma classe de français que dans d'autres cours.*

La recherche sur l'anxiété linguistique chez l'étudiant en Pédagogie en français à l'UMCE identifie des axes thématiques clés qui expliquent comment ce phénomène se manifeste et son impact sur l'apprentissage de la langue. Parmi les axes prioritaires figurent l'insécurité dans l'expression orale, la peur d'être évalué et du jugement des autres, ainsi que l'anxiété face aux tests et évaluations, car ces dimensions représentent les aspects les plus significatifs et récurrents dans les réponses du questionnaire adapté de la FLCAS. Ces domaines sont essentiels pour comprendre les défis émotionnels auxquels l'étudiant est confronté et pour orienter des stratégies spécifiques visant à atténuer leur impact.

En complément, d'autres axes tels que l'anxiété face à la vitesse du cours et à la complexité de la langue, les difficultés à gérer des situations spontanées, la nervosité liée à la compréhension auditive, et la sensation générale de nervosité et de tension en classe sont inclus. Bien que tous ces axes ne soient pas également critiques, ils apportent une vision plus large des facteurs qui contribuent à l'anxiété linguistique, permettant d'explorer les connexions entre les différents aspects du phénomène.

Les axes prioritaires ont été utilisés comme base pour la conception du guide de questions de l'entretien personnel. Ce guide vise à approfondir les expériences de l'étudiant liées à l'expression orale, sa perception du jugement des autres et la gestion des situations évaluatives. De plus, des questions dérivées des axes complémentaires ont été intégrées pour obtenir une vue d'ensemble du contexte émotionnel de l'étudiant. Cette approche permet non seulement d'aborder les domaines de plus grande incidence, mais aussi d'explorer les nuances et les facteurs contextuels qui pourraient influencer l'expérience de l'anxiété linguistique, s'alignant ainsi sur l'objectif de promouvoir un environnement d'apprentissage plus inclusif et émotionnellement sûr.

4.3 Résultat de l'entretien personnel

L'entretien réalisé avec l'étudiant participant a offert une vision approfondie de ses perceptions, expériences et défis associés à l'anxiété linguistique dans le contexte des cours de français. À travers une interaction structurée et ouverte, des données pertinentes ont été collectées, permettant d'identifier des domaines clés d'affectation. L'objectif de l'entretien est d'explorer



plus en profondeur les sentiments du participant, les raisons qui lui causent un malaise et d'examiner plus en détail ses expériences et perceptions lorsqu'il se confronte à la classe de français.

4.3.1 Réponses obtenues lors de l'entretien personnel

Le participant a décrit son expérience universitaire comme initialement marquée par des niveaux élevés de stress et une sensation persistante d'insécurité face aux exigences académiques et sociales de son environnement. Ce stress initial s'est manifesté dans plusieurs domaines, allant de la gestion de son emploi du temps à l'adaptation à un rythme d'apprentissage plus intensif, caractéristique de l'enseignement supérieur. Cependant, au fur et à mesure que le semestre avançait, il a affirmé avoir atteint une plus grande stabilité émotionnelle et académique, obtenue grâce à une combinaison de familiarisation avec les dynamiques universitaires, d'ajustements dans ses stratégies d'étude et de soutien de son entourage. Cette stabilité lui a permis d'affronter avec plus de confiance les défis associés à l'apprentissage du français, bien qu'il ait souligné que cette confiance reste fragile dans certains contextes spécifiques, comme les évaluations formelles.

Concernant les évaluations, le participant a identifié ces moments comme le principal déclencheur de son anxiété linguistique. Lors des tests, il ressent une nervosité extrême qui affecte non seulement sa performance, mais interfère également avec sa capacité de concentration et de rétention des connaissances. Ce type d'anxiété se traduit par des difficultés à organiser ses idées et par une perception amplifiée de ses erreurs, ce qui renforce son sentiment d'insécurité. Néanmoins, il a souligné que, en dehors du contexte des évaluations, il se sent plus à l'aise pour participer à des activités orales et écrites qui ne sont pas soumises à des règles strictes ou à des corrections immédiates. Dans ces situations, il perçoit un plus grand degré de liberté pour s'exprimer sans crainte du jugement ou de la pénalité, ce qui suggère une préférence claire pour des espaces d'apprentissage qui favorisent la flexibilité et le soutien constructif.

Le participant a également réfléchi au soutien qu'il reçoit de son environnement académique. Il a indiqué que tant ses enseignants que ses camarades jouent un rôle fondamental dans son expérience universitaire. En classe, les enseignants fournissent souvent des explications supplémentaires et des stratégies d'apprentissage qui l'ont aidé à améliorer sa confiance, tandis que ses camarades représentent un réseau de soutien émotionnel et pratique, particulièrement lors d'activités collaboratives. Cependant, il a mentionné que ce soutien tend à diminuer dans



les contextes d'évaluation formelle, où il perçoit une pression accrue et moins d'opportunités pour atténuer son anxiété. Cette perception souligne l'importance de considérer non seulement le contenu des évaluations, mais aussi l'environnement émotionnel dans lequel elles se déroulent.

Enfin, le participant a reconnu que son anxiété ne se limite pas exclusivement à l'apprentissage du français, mais affecte également sa performance dans d'autres matières, bien que de manière moins intense. Il a observé que les jours d'examens et d'évaluations liés au français sont particulièrement difficiles, ce qui suggère que la nature particulière de cette matière —y compris son composant communicatif et culturel— pourrait amplifier certains facteurs émotionnels. Malgré ces défis, le participant a exprimé son désir de continuer à progresser dans son apprentissage, soulignant que son expérience, bien que difficile, lui a permis d'identifier des domaines clés d'amélioration tant sur le plan personnel qu'académique.

4.3.2 Principaux axes thématiques liés à l'anxiété linguistique

À partir des données recueillies lors de l'entretien personnel, plusieurs axes thématiques ont été identifiés, permettant de comprendre les domaines spécifiques dans lesquels l'anxiété impacte l'expérience éducative de l'étudiant. Ces axes reflètent non seulement les défis émotionnels et cognitifs associés à l'apprentissage du français, mais éclairent également les dynamiques pédagogiques et personnelles qui contribuent à intensifier ou atténuer cette anxiété.

Parmi les principales conclusions, les évaluations se distinguent comme un facteur clé générant du stress, ainsi qu'une préférence marquée pour des espaces d'apprentissage plus flexibles qui favorisent la participation sans crainte du jugement. De plus, la perception du soutien reçu de la part des enseignants et des camarades souligne l'importance de l'environnement social dans l'expérience d'apprentissage. L'anxiété généralisée, bien qu'elle soit présente dans d'autres domaines académiques, semble s'intensifier dans des contextes spécifiques comme les évaluations liées au français, ce qui met en évidence l'influence particulière de cette matière. Enfin, il est analysé comment cette anxiété affecte à la fois le rendement actuel de l'étudiant et sa perspective sur son développement professionnel en tant que futur enseignant. Ces axes offrent une vision intégrale des dimensions les plus significatives de l'anxiété linguistique et de son impact sur la formation académique et émotionnelle du participant.



1. Évaluations comme principal déclencheur d'anxiété : Les examens ont été identifiés comme la source la plus significative d'anxiété. L'étudiant a mentionné qu'il ressent une pression écrasante en raison de la rigidité des examens, ce qui contraste avec son confort relatif lors de présentations orales ou d'activités moins strictes. Cette peur est liée à la perception que les évaluations sont des moments de jugement où les erreurs sont pénalisées plutôt que comprises.
2. Préférence pour des espaces d'apprentissage flexibles : Le participant a exprimé qu'il se sent plus à l'aise lorsque les activités ne sont pas structurées autour de règles grammaticales rigides. La liberté d'exprimer des idées sans crainte de faire des erreurs semble faciliter sa participation et réduire son anxiété. Cette préférence souligne l'importance de créer un environnement plus inclusif et moins restrictif dans les cours.
3. Soutien des enseignants et des camarades : Bien qu'il reconnaisse recevoir du soutien de ses camarades et de ses enseignants pendant les cours, il souligne que ce soutien est limité dans les situations d'évaluation, où il ressent une pression accrue pour atteindre des normes de perfection. Cela reflète un besoin d'ajuster les pratiques pédagogiques afin d'offrir un accompagnement plus important pendant les moments d'évaluation.
4. Anxiété généralisée avec intensification dans le domaine académique : Le participant a indiqué que son anxiété ne se limite pas à l'apprentissage du français, mais affecte également d'autres domaines de sa vie académique et personnelle. Cependant, il a souligné que cette anxiété s'intensifie lors des jours d'évaluations, notamment dans les matières liées au français.
5. Impact de l'anxiété sur la performance et son avenir professionnel : L'étudiant a exprimé des inquiétudes quant à la manière dont l'anxiété affecte sa performance actuelle et sa préparation à devenir un futur enseignant. Bien qu'il considère que cette expérience peut être utile pour empathiser avec ses étudiants, il craint que l'anxiété puisse limiter sa capacité à gérer certaines situations en classe.

Le participant a décrit l'anxiété linguistique comme une barrière qui surgit principalement du désir de perfection et de la peur du jugement. Il a mentionné que ce phénomène est particulièrement envahissant dans des contextes d'apprentissage formel, où il sent que les



erreurs sont plus visibles et pénalisées. Cependant, il a souligné que cette anxiété diminue lorsqu'il interagit avec des locuteurs natifs dans des contextes informels, où il perçoit moins de pression et une plus grande acceptation de ses limitations.

De plus, l'étudiant a lié son anxiété à un tableau psychologique préexistant, ce qui renforce l'idée que l'anxiété linguistique ne se manifeste pas de manière isolée, mais s'entrecroise avec d'autres variables émotionnelles et contextuelles. Son récit souligne la nécessité de pratiques pédagogiques qui n'évaluent pas seulement les connaissances linguistiques, mais qui prennent également en compte le bien-être émotionnel des étudiants.

L'entretien a permis d'identifier des thèmes clés tels que les évaluations, le soutien pédagogique et la nécessité d'environnements d'apprentissage flexibles. Ces résultats suggèrent que l'anxiété linguistique dans le contexte académique peut être atténuée par des stratégies qui privilégient la compréhension sur la perfection et qui favorisent un environnement plus empathique et collaboratif. L'analyse des réponses met en évidence l'importance de considérer le contexte émotionnel de l'étudiant comme un élément essentiel dans la conception de stratégies pédagogiques efficaces.

4.4 Analyse comparative

Pour cette recherche, une stratégie méthodologique a été utilisée, combinant un questionnaire adapté de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* et un entretien personnel approfondi. L'objectif de cette analyse comparative est de confronter les données obtenues à partir des deux instruments afin d'identifier les similitudes, les différences et les motifs émergents qui permettent une compréhension intégrale du phénomène. Ci-dessous, une exploration détaillée de la relation entre les résultats, ainsi que les correspondances et les divergences trouvées, est présentée.

L'analyse comparative a permis de valider les résultats obtenus à partir des deux instruments et d'élargir la compréhension du phénomène étudié. D'une part, le questionnaire a offert un cadre structuré qui a facilité l'identification des domaines clés d'anxiété, tels que l'expression orale, les évaluations et la peur du jugement. D'autre part, l'entretien a complété cette analyse en fournissant des détails contextuels et émotionnels sur la façon dont le participant vit ces expériences.



Par exemple, la combinaison des données a révélé que, bien que l'anxiété soit généralisée, elle se manifeste de manière plus aiguë lors des activités évaluatives en raison de la perception du jugement et de la pénalisation. De plus, l'entretien a permis d'explorer les stratégies que l'étudiant utilise pour gérer son anxiété, un aspect qui n'a pas été abordé directement dans le questionnaire. Cette approche intégrative renforce non seulement la validité des résultats, mais fournit également une vision plus complète et nuancée des besoins et des défis du participant.

Cette comparaison des données a également souligné l'importance d'ajuster les pratiques pédagogiques pour réduire la pression associée aux évaluations formelles. Tant le questionnaire que l'entretien ont indiqué que des environnements d'apprentissage plus flexibles, avec moins d'accent sur la correction immédiate, pourraient aider à atténuer l'anxiété de l'étudiant, favorisant une participation plus active et confiante.

4.4.1 Relation entre les résultats du questionnaire et de l'entretien

Les résultats obtenus du questionnaire et de l'entretien montrent un lien étroit, mettant en évidence des domaines cohérents d'anxiété linguistique qui affectent le participant. Le questionnaire a révélé des niveaux significatifs d'insécurité dans l'expression orale, de peur du jugement des pairs et des enseignants, et de stress face aux évaluations formelles. Dans l'entretien, ces domaines ont été réaffirmés par le participant, qui a décrit les évaluations comme le principal déclencheur de son anxiété, mentionnant que pendant les tests, il ressent une extrême nervosité, ce qui nuit à sa capacité de concentration et affecte ses performances académiques. Cette constatation coïncide avec les réponses du questionnaire, telles que *Je m'inquiète des conséquences d'échouer à mon cours de français* et *En général, je me sens détendu pendant les tests ou examens dans mon cours de français* (répondu en désaccord). Selon Horwitz, et al. (1986), l'anxiété face aux évaluations est l'une des manifestations les plus courantes de l'anxiété linguistique, car ces situations sont perçues comme des moments de jugement définitif sur la compétence de l'étudiant.

L'entretien a permis d'approfondir comment le participant vit cette anxiété au quotidien. Par exemple, tandis que le questionnaire a identifié la peur du jugement extérieur, l'entretien a révélé que cette peur s'intensifie lors des activités évaluatives parce que l'étudiant perçoit que les erreurs sont strictement pénalisées. Cela souligne la cohérence entre les deux instruments, mettant en avant l'évaluation formelle comme un point critique dans l'expérience du participant.



4.4.2 Correspondances et divergences dans les résultats

Les correspondances entre le questionnaire et l'entretien sont nombreuses et renforcent la cohérence des données. Par exemple, tant le questionnaire que l'entretien soulignent l'impact des évaluations et la préférence du participant pour des environnements plus flexibles. Ces coïncidences soutiennent la validité des résultats et suggèrent que les évaluations formelles sont un domaine critique nécessitant une attention pédagogique. Selon Guba (1981), la cohérence entre différentes sources de données est essentielle pour établir la crédibilité d'une recherche qualitative.

Cependant, des divergences mineures ont également émergé, apportant une vision plus nuancée du phénomène. Par exemple, dans le questionnaire, le participant a indiqué *Je ne suis pas nerveux quand je parle en français avec des locuteurs natifs*, ce qui semble contraster avec son inconfort à participer à des activités orales en classe, mentionné lors de l'entretien. Cette divergence peut s'expliquer par la différence de contexte : tandis que les interactions avec des locuteurs natifs sont généralement plus informelles et exemptes de jugement, les activités en classe sont associées à une évaluation implicite ou explicite (Gregersen & Horwitz, 2002).

Une autre divergence se manifeste dans la perception du soutien reçu. Lors de l'entretien, le participant a mentionné que, bien que ses enseignants et ses camarades soient une source de soutien en général, il ressent que ce soutien est limité lors des évaluations. Cependant, le questionnaire n'a pas inclus de questions directes sur cet aspect, ce qui montre comment les entretiens peuvent compléter les données quantitatives en permettant d'explorer des domaines non couverts par les instruments structurés (Merriam & Tisdell, 2015).

CONCLUSIONS



Comme on peut le voir, la présente recherche sur l'anxiété linguistique chez un étudiant de deuxième année à l'UMCE a permis d'identifier des facteurs critiques et psychologiques qui affectent à la fois le rendement académique et la vie émotionnelle du participant. La combinaison méthodologique du questionnaire adapté FCLAS et d'un entretien personnel a fourni des résultats détaillés sur les expériences, les défis et les conséquences du phénomène.

Tout d'abord, il y a une série d'éléments descriptifs concernant le participant : La première constatation concerne la manière dont l'étudiant a identifié les facteurs déclencheurs. Selon les résultats, les évaluations formelles sont le facteur déclencheur le plus commun de l'anxiété linguistique ; l'étudiant ressent une nervosité extrême et s'inquiète de voir tous ses erreurs pénalisées, ce qui s'aligne avec la constatation de Horwitz et al. (1994) concernant l'anxiété associée à l'évaluation négative. De plus, l'insécurité spécifiquement liée à l'expression orale s'est révélée comme un élément descriptif majeur, avec des réponses qui l'illustraient, telles que : *Je pense toujours que les autres étudiants sont meilleurs en français que moi*. Les résultats suggèrent une auto-évaluation extrêmement critique et une peur constante d'être jugé par ses pairs.

La deuxième cause la plus importante, génératrice d'anxiété linguistique, provient de réponses qui indiquent une frustration face à la quantité de règles grammaticales requises lors des évaluations. Cette constatation renforce l'affirmation de Saito et al. (1999) selon laquelle l'anxiété est liée à la perception de soi d'incompétence dans des contextes d'enseignement intensif.

En troisième lieu, on trouve l'impact émotionnel et académique. L'anxiété linguistique altère le rendement académique, et le participant révèle, lors de l'entretien réalisé, qu'il se sent paralysé pendant la période d'évaluation. La terreur cognitive l'empêche d'exprimer ce qu'il sait et, par conséquent, diminue sa confiance dans le processus d'apprentissage. Cette preuve est en accord avec ce que Young a écrit dans son étude *Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest ?*, dans laquelle il souligne qu'il existe une relation entre le ridicule (facteur émotionnel) et les résultats obtenus (facteur académique). De plus, le participant a exprimé que la production écrite dans une langue étrangère lui provoquait des émotions similaires. Les informations obtenues lors de l'entretien sont préoccupantes ; selon García (2010), « les signes d'anxiété sévère sont l'anxiété, la dépression, le sentiment d'impuissance, la confusion et l'épuisement émotionnel ». Une



constatation essentielle couvre également la relation entre l'anxiété linguistique et le rendement en classe. Plus le niveau d'anxiété est bas, plus le taux de réussite est élevé.

Pour combattre les effets émotionnels résultant des évaluations et de l'anxiété linguistique qui les accompagne, le sujet de l'étude a désigné ses enseignants et ses camarades de promotion comme son espace sûr, exprimant des commentaires positifs sur les deux groupes. Chacun d'eux a aidé à atténuer l'anxiété linguistique en période de stress, formant un environnement en classe sûr et positif. Cependant, même en étant conscient de cet espace, l'anxiété augmente pendant les évaluations formatives, et le niveau d'attention diminue.

La quatrième cause est liée à l'effet émotionnel. Selon l'entretien, l'informateur est paralysé non seulement en français, mais aussi dans d'autres matières de sa formation. Comme l'a dit Díaz Martínez (2021), la compétence en communication linguistique n'est pas suffisante, car, indépendamment de la langue parlée, la communication est toujours accompagnée d'un certain environnement en classe qui génère souvent de la nervosité chez les participants.

De plus, le participant a également exprimé sa préoccupation quant à l'impact que l'anxiété pourrait avoir sur sa future carrière en tant qu'enseignant de français ; il a raconté comment il était nerveux à l'idée de ne pas pouvoir contrôler les situations de communication en classe. Cependant, il a également souligné que cette expérience lui avait permis de développer davantage d'empathie envers ses futurs élèves, ce qui pourrait être un aspect positif de ses compétences pédagogiques.

En général, la recherche a identifié que les évaluations formatives, l'insécurité liée à l'expression orale et le rythme auquel les compétences devaient être acquises étaient les trois principaux facteurs déclencheurs de l'anxiété linguistique dans le contexte académique de la pédagogie en français à l'UMCE.

L'objectif général de ce travail de recherche était d'analyser l'impact de l'anxiété linguistique sur l'apprentissage du français chez un étudiant de deuxième année du cursus de pédagogie en français à l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation. À travers les données obtenues et analysées, une compréhension claire et détaillée de l'impact de l'anxiété sur diverses zones d'apprentissage, telles que la participation en classe, le comportement lors des évaluations et l'interaction générale avec ses camarades et ses enseignants, a été établie. En d'autres termes, les résultats ne décrivent pas seulement le phénomène en lui-même, mais



présentent également les premiers cadres de son impact sur le processus d'apprentissage du français.

En ce qui concerne les objectifs spécifiques, ceux-ci étaient : identifier les facteurs qui génèrent de l'anxiété linguistique chez un étudiant de deuxième année de pédagogie en français à l'UMCE et évaluer la relation entre les niveaux d'anxiété linguistique et le rendement académique d'un étudiant de deuxième année de pédagogie en français à l'UMCE.

Ces objectifs ont été réalisés à travers la comparaison des données du questionnaire et de l'entretien. Les résultats ont révélé des facteurs importants tels que la peur d'être jugé par les pairs et les enseignants, la pression associée aux évaluations et la perception de la rapidité du cours, ce qui augmenterait le stress. D'autre part, les données ont montré que l'anxiété a un impact direct sur le rendement lors des tests formels et des activités orales, ce que nous pouvons attribuer à une faible confiance en soi.

Considérant les objectifs et la question de recherche : Comment l'anxiété linguistique affecte-t-elle le rendement académique et le développement des compétences communicatives chez un étudiant de deuxième année de pédagogie en français à l'UMCE ?, la recherche a réussi à répondre à cette question. Les résultats montrent comment l'anxiété impacte la performance de l'étudiant lors des évaluations formelles, limitant sa sécurité dans sa tentative de s'exprimer oralement et provoquant un manque d'autonomie dans l'apprentissage. De plus, des facteurs émotionnels et cognitifs qui nuisent au rendement académique et au développement des compétences ont été identifiés, concluant ainsi la question.

En se basant sur nos conclusions et les instruments utilisés, les objectifs et la question de recherche ont été atteints dans les deux cas. La collecte de données a permis d'aborder en profondeur les aspects émotionnels et académiques liés à l'anxiété, générant des connaissances précieuses pour les interventions éducatives futures et de possibles stratégies préventives dans le domaine de l'éducation universitaire.

Étant donné ces conséquences de l'anxiété sur l'apprentissage de l'étudiant, on peut affirmer que le rôle d'un enseignant est d'ajuster l'apprentissage pour le rendre plus inclusif et convivial. Par conséquent, ces résultats servent de guide précieux pour développer des plans d'intervention visant à réduire l'anxiété linguistique et à rendre le processus d'apprentissage moins stressant pour l'étudiant actuel et le futur enseignant. Cela dit, il est également important de mentionner les contributions de cette recherche, qui ont été : en fin de compte, décrire et



analyser l'impact de l'anxiété sur le rendement académique et l'acquisition de compétences par un étudiant en pédagogie en français. Grâce à une approche qualitative, il a été possible d'identifier et de décrire comment l'anxiété affecte l'expérience de l'étudiant du point de vue émotionnel et pédagogique.

Les résultats de la recherche indiquent comment l'anxiété linguistique, surtout dans des situations formelles, est due à la peur du jugement externe et à la possibilité de commettre des erreurs, ce qui empêche l'étudiant de faire confiance à ses connaissances et à ses performances académiques. Cette contribution souligne l'importance de créer et de mettre en œuvre des stratégies moins perfectionnistes et plus empathiques. Il est noté que le facteur d'anxiété était lié à la peur de faire des erreurs, aux jugements potentiels de ses pairs, et également à la pression liée à la perception de répondre aux attentes linguistiques de ses enseignants. D'autre part, le participant a souligné lors de l'entretien qu'il ne se sentait pas aussi anxieux lors des rencontres informelles avec des locuteurs natifs par rapport aux contextes académiques.

La recherche a montré comment l'anxiété peut affecter la perception de ses capacités en tant que futur enseignant, car le participant a mentionné qu'il s'inquiétait de donner des cours au moment de son diplôme. Cela peut être un bon apport pour la discussion avant le début de la formation, car l'application de programmes axés sur la santé mentale des étudiants préviendrait des dysrégulations liées au contenu du cursus. En général, ce travail fournit des informations utiles applicables au développement de méthodes et de programmes pour atténuer l'anxiété dans l'apprentissage du français, destinés aux étudiants et aux enseignants.

Parmi les résultats, il existe une des relations les plus fortes et pertinentes avec une connexion négative entre l'anxiété et le rendement académique. L'anxiété que le participant ressent par rapport à ses compétences linguistiques, en particulier celles liées à la production de connaissances, crée des blocages émotionnels qui entravent la participation active et sapent la confiance de l'étudiant dans son discours. Selon Horwitz et al. (1994), l'anxiété dans une classe de langue étrangère combine la peur de l'échec, la peur d'être réévalué et une faible image de la compétence des étudiants. Ces composants se sont pleinement réalisés dans l'expérience du participant.

De plus, la recherche confirme les attentes selon lesquelles les facteurs émotionnels ont un impact significatif sur l'apprentissage des langues. L'anxiété linguistique peut être facilement définie comme l'un des problèmes les plus courants dans l'apprentissage des langues



et l'une des barrières les plus graves. Par conséquent, dans les années à venir, la recherche et l'éducation respectives pourraient faciliter des approches de formation des enseignants beaucoup moins stressantes. De même, la création d'environnements émotionnellement apaisants peut être considérée comme l'un des points clés.

En corrélant les résultats et les affirmations obtenues dans la revue de la littérature, on peut constater que plus l'environnement de la classe est informel et formatif, moins la probabilité d'une forte anxiété est élevée. Selon Young (1991), les étudiants ont tendance à souffrir d'une forte anxiété lorsqu'on leur demande de parler devant un groupe de pairs et d'enseignants, surtout sans structures de soutien. D'un point de vue pédagogique, cela suggère que les enseignants doivent bénéficier de nouvelles stratégies visant à éliminer l'anxiété dans l'environnement éducatif. Bonilla Jojoa et Díaz Villa (2019) indiquent que « l'enseignant doit prendre en compte la nécessité de générer des situations d'apprentissage expérientielles, de créer des expériences et d'établir des connexions entre le réel et l'académique ».

De plus, avec les bénéfices de cette étude, il est également nécessaire de souligner ses limites, qui doivent être prises en compte lors de la planification de futures recherches. L'une des limites est la taille de l'échantillon de l'étude : à l'origine, l'objectif était de travailler avec au moins sept participants, mais finalement, il a été décidé d'opter pour un cas spécifique. Cette restriction rend évidemment les résultats non généralisables et signifie que les données ne sont pas aussi représentatives. Cependant, il y a eu une compréhension détaillée du phénomène étudié, ce qui est typique des études de cas qualitatives. Il convient également de mentionner l'accessibilité comme une autre limitation.

La sélection du participant a été pratique, car elle était basée sur la facilité d'accès et sur la fiabilité du Département de Français. Bien que cela ait simplifié la collecte de données, cela a également limité les perspectives.

Bien que la limitation de la recherche réside dans le fait qu'il n'y a qu'un seul participant, son approche qualitative aide à obtenir une vision complète et compréhensible du phénomène chez un sujet spécifique. D'autres études qui permettraient une meilleure généralisation des résultats et des preuves supplémentaires sont nécessaires si possible. Cependant, l'étude dans ce format peut également soutenir sa valeur et sa pertinence. Pour conclure, on peut affirmer que la recherche réaffirme l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage des langues est non seulement un chemin cognitif, mais aussi émotionnel. L'anxiété linguistique, lorsqu'elle n'est



pas surveillée de manière adéquate, devient un obstacle sérieux au succès des leçons communicatives et au rendement académique. Par conséquent, il est nécessaire que les formateurs et les futurs enseignants de la langue prennent plus au sérieux le processus affectif de l'apprentissage et créent des conditions d'apprentissage qui aident leurs élèves à développer confiance, envie d'apprendre et bien-être émotionnel général.

La recherche présente a un impact significatif en abordant le thème de l'anxiété linguistique dans un environnement universitaire. Une attention particulière a été accordée à l'effet de ce phénomène sur la performance académique et l'acquisition de compétences en communication orale. La nature qualitative de l'étude de cas nous a permis de comprendre les émotions et les expériences éducatives du participant et de tirer des conclusions sur les raisons et les effets de l'anxiété linguistique.

En général, l'anxiété linguistique est un problème important qui affecte l'acquisition d'une langue étrangère et nécessite une attention particulière de la part de divers acteurs. Il incombe à un enseignant de soutenir cette vision à travers des retours positifs et des tâches de groupe, qui éviteraient l'approche individuelle et créeraient un sentiment de collaboration. La première source d'anxiété est l'évaluation formelle.

En plus des changements dans le programme et de la dynamique en classe, il est également essentiel d'enseigner aux étudiants comment faire face à la situation. Selon MacIntyre et Gardner (1994), des exercices de respiration contrôlée, de visualisation positive et de fixation d'objectifs spécifiques peuvent être utiles pour gérer l'anxiété linguistique. En même temps, des cours sur la gestion de l'anxiété et sur l'anxiété elle-même peuvent améliorer le rendement académique et le bien-être des étudiants.

Selon Reinders et Wattana (2015), les applications de langues, les jeux vidéo et des technologies similaires réduisent la pression sociale : « les étudiants peuvent pratiquer leurs compétences seuls ou de manière anonyme. Les applications asynchrones, les forums et les leçons de chat peuvent être particulièrement efficaces ».

Dans ce processus, le rôle de l'enseignant est tout aussi décisif. Par exemple, Gregersen et MacIntyre (2014) soutiennent que la formation des enseignants en compétences émotionnelles serait potentiellement bénéfique, car les enseignants capables d'identifier les signes d'anxiété chez leurs étudiants peuvent faire une différence. Cela se comprend non seulement par l'acceptation et la création de dynamiques plus inclusives en classe, mais aussi



par une pédagogie plus inclusive visant à répondre aux besoins émotionnels des étudiants et à établir un environnement où les étudiants ont confiance en eux et en l'enseignant. Dans cette direction, il serait approprié d'inclure dans la formation des enseignants des modules spécifiques liés aux facteurs émotionnels et de continuer à offrir des opportunités de développement professionnel par la suite.

La réduction de l'anxiété linguistique implique une approche globale, allant de l'établissement d'un environnement sûr à la création d'évaluations moins punitives, en passant par la mise en œuvre de mécanismes d'adaptation, la promotion de la motivation intrinsèque et l'utilisation de la technologie.

Le développement de stratégies pour faire face à l'anxiété linguistique n'est pas seulement un processus qui bénéficie au développement linguistique des étudiants, mais aussi un pas vers la création d'une confiance et d'un plaisir dans l'apprentissage. En d'autres termes, ces stratégies aideront à transformer la classe en un lieu où les étudiants se sentent valorisés, ce qui, à son tour, contribuera à leur apprentissage plus intégral et inclusif. Dans une salle de classe où règnent l'insécurité, la frustration et la peur de l'échec, des apprentissages significatifs sont impossibles à réaliser. Tant qu'il existe un environnement de confiance et que la classe est un espace sûr pour tous les étudiants, leurs potentialités pourront s'exprimer et se développer pleinement, bénéficiant ainsi à l'expérience éducative de toute la communauté universitaire et au développement individuel de chaque élève.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES



- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Belmont Report. (1979). *Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. U.S. Government Printing Office.
- Bello Ericsson, M. (2020). *Las experiencias de ansiedad lingüística de estudiantes suecos en secundaria durante la clase de español*. Universidad de Uppsala.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
- Bonilla Jojoa, L. F., & Díaz Villa, M. (2019). *Incidencia de los factores socio-afectivos en el aprendizaje del inglés*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 15(14), 49-64.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Buchanan, E., & Zimmer, M. (2018). *Internet research ethics*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2018 Edition).
- Carroll, J. B. (1981). Individual differences and multivariate analysis in language learning aptitude. In *Individual differences and universals in language learning aptitude*.
- Comisión Europea. (2003). *Plan de acción para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=ES>
- Constantino, T. E. (2002a). *Cualitative research methodologies*. University of Illinois Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Díaz Martínez, A. (2021). *La ansiedad y otras variables afectivas en el aula de ELE*. Universidad de Girona.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Embajada de Francia en Chile. (2019). *Estudiar en Francia*. <https://cl.ambafrance.org/Estudiar-en-Francia-4715>



- Espinosa, P. A. (2018). *Influencia del estrés en el proceso de aprendizaje del idioma inglés en la academia de guerra aérea*. Journal of Education and Human Development, 7(4), 56-64.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- García, P. (2010). *Ansiedad: Tipología y mecanismos de respuesta*. Ediciones Psicológicas.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters.
- Guba, E. G. (1981). *Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries*. Educational Communication and Technology Journal, 29(2), 75-91.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Jarie, L., Salavera, C., Teruel, M. P., & Salillas, M. J. (2017). *La ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Çédille, 13, 243-261.
- Koh, T., & Owen, J. (2000). Designing qualitative research for culturally specific contexts. In *Introduction to Nutrition and Health Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1401-5_12
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley & Sons.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- McKay, S. L. (2006). *Researching second language classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mena Benet, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: La motivación*. Máster en Español como Lengua Extranjera, Universidad de Oviedo.



- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Navarro Romero, B. (2010). *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta*.
- Piniel, K. (2024). *Investigating Foreign Language Anxiety: Lessons for Research into Individual Differences*. Springer.
- Postic, M., & De Ketele, J. M. (2000). *Investigación cualitativa y su validez*. Morata.
- Reinders, H., & Wattana, S. (2015). *Affect and willingness to communicate in digital game-based learning*. *ReCALL*, 27(1), 38-57.
- Rubio, F. (2002). *Comunicación y emociones en la enseñanza de lenguas*. Ediciones del Laberinto.
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). *Foreign language reading anxiety*. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1999). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Young, D. J. (1990). *The Relationship between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings*.
- Young, D. J. (1991). *Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?* *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.

ANNEXES



7.1 Questionnaire original FCLAS

Foreign Language Classroom Anxiety Scale

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

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

2. I don't worry about making mistakes in language class.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree



- Disagree
- Strongly disagree

6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

8. I am usually at ease during tests in my language class.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree



- Disagree
- Strongly disagree

11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree



16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

17. I often feel like not going to my language class.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

18. I feel confident when I speak in foreign language class.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

21. The more I study for a language test, the more confused I get.

- Strongly agree



- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.

- Strongly agree
- Agree



- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree



- Strongly disagree

32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

7.2 Questionnaire adapté FCLAS

CUESTIONARIO DE ANSIEDAD LINGUISTICA PARA ESTUDIANTES DE PEDAGOGIA EN FRANCES

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

La ansiedad lingüística en el contexto de la clase de francés para la enseñanza se refiere a los sentimientos de nerviosismo, inseguridad y preocupación que experimentan los estudiantes al interactuar en la lengua. Esto puede manifestarse en actividades como hablar en público, participar en discusiones o ser evaluados, afectando su confianza y rendimiento académico. Este formulario busca explorar cómo los estudiantes perciben y enfrentan estas emociones en su proceso de aprendizaje del francés.

1. **Nunca** me siento completamente seguro de mí mismo cuando hablo en mi clase de francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo



- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
2. **No** me preocupa cometer errores en la clase de francés.
- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
3. Me pongo a temblar cuando sé que me van a llamar en la clase de francés.
- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
4. Me asusta cuando no entiendo lo que dice el profesor en francés.
- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
5. **No** me molestaría en absoluto tomar más clases de francés.
- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo



6. Durante la clase de francés, pienso en cosas que no tienen nada que ver con el curso.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

7. **Siempre** pienso que los demás estudiantes son mejores en francés que yo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

8. **Generalmente** me siento relajado durante las pruebas o exámenes en mi clase de francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

9. Entro en pánico cuando tengo que hablar sin preparación en la clase de francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

10. Me preocupan las consecuencias de fallar mi clase de francés.

- Totalmente de acuerdo



- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

11. No entiendo por qué algunas personas se alteran tanto con las clases de francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

12. En la clase de francés, puedo ponerme tan nervioso que olvido cosas que sé.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

13. Me da vergüenza ofrecerse como voluntario para responder en mi clase de francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

14. No me pone nervioso cuando hablo en francés con hablantes nativos.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo



15. Me molesta no entender lo que el profesor está corrigiendo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

16. Incluso si estoy bien preparado para la clase de francés, me pongo ansioso.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

17. A menudo siento ganas de no asistir a mi clase de francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

18. Me siento seguro cuando hablo en la clase de francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

19. Me da miedo que mi profesor de francés me corrija en cada error que cometa.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo



- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

20. Siento que mi corazón late rápidamente cuando sé que me van a llamar en la clase de francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

21. Mientras más estudio para un examen de francés, me siento más confundido.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

22. **No** me siento presionado para prepararme bien para la clase de francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

23. Siempre siento que los otros estudiantes hablan francés mejor que yo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo



24. Me siento cohibido al hablar francés frente a otros estudiantes.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

25. La clase de francés avanza tan rápido que me preocupa quedarme atrás.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

26. Me siento más tenso y nervioso en mi clase de francés que en otras clases.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

27. Me pongo nervioso y confundido cuando hablo en mi clase de francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

28. Cuando voy a la clase de francés, me siento muy seguro y relajado.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo



- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor de francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

30. Me siento abrumado por la cantidad de reglas que hay que aprender para hablar francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

31. Me da miedo que los otros estudiantes se rían de mí cuando hablo el francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

32. Probablemente me sentiría cómodo entre hablantes nativos de francés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo



33. Me pongo nervioso cuando el profesor de francés hace preguntas para las que no me he preparado.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

7.3 Résultats du questionnaire adapté FCLAS

1. **Nunca** me siento completamente seguro de mí mismo cuando hablo en mi clase de francés.

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

2. **No** me preocupa cometer errores en la clase de francés.

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

3. Me pongo a temblar cuando sé que me van a llamar en la clase de francés.

- En desacuerdo

4. Me asusta cuando no entiendo lo que dice el profesor en francés.

- Ni de acuerdo ni en desacuerdo

5. **No** me molestaría en absoluto tomar más clases de francés.

- De acuerdo

6. Durante la clase de francés, pienso en cosas que no tienen nada que ver con el curso.

- Ni de acuerdo ni en desacuerdo

7. **Siempre** pienso que los demás estudiantes son mejores en francés que yo.

- Totalmente de acuerdo



8. **Generalmente** me siento relajado durante las pruebas o exámenes en mi clase de francés.

- En desacuerdo

9. Entro en pánico cuando tengo que hablar sin preparación en la clase de francés.

- De acuerdo

10. Me preocupan las consecuencias de fallar mi clase de francés.

- Totalmente de acuerdo

11. No entiendo por qué algunas personas se alteran tanto con las clases de francés.

- Ni de acuerdo ni en desacuerdo

12. En la clase de francés, puedo ponerme tan nervioso que olvido cosas que sé.

- Totalmente de acuerdo

13. Me da vergüenza ofrecirme como voluntario para responder en mi clase de francés.

- De acuerdo

14. No me pone nervioso cuando hablo en francés con hablantes nativos.

- De acuerdo

15. Me molesta no entender lo que el profesor está corrigiendo.

- Totalmente de acuerdo

16. Incluso si estoy bien preparado para la clase de francés, me pongo ansioso.

- Totalmente de acuerdo

17. A menudo siento ganas de no asistir a mi clase de francés.

- Ni de acuerdo ni en desacuerdo



18. Me siento seguro cuando hablo en la clase de francés.

- Ni de acuerdo ni en desacuerdo

19. Me da miedo que mi profesor de francés me corrija en cada error que cometa.

- De acuerdo

20. Siento que mi corazón late rápidamente cuando sé que me van a llamar en la clase de francés.

- De acuerdo

21. Mientras más estudio para un examen de francés, me siento más confundido.

- De acuerdo

22. **No** me siento presionado para prepararme bien para la clase de francés.

- Ni de acuerdo ni en desacuerdo

23. Siempre siento que los otros estudiantes hablan francés mejor que yo.

- Totalmente de acuerdo

24. Me siento cohibido al hablar francés frente a otros estudiantes.

- De acuerdo

25. La clase de francés avanza tan rápido que me preocupa quedarme atrás.

- Totalmente de acuerdo

26. Me siento más tenso y nervioso en mi clase de francés que en otras clases.

- Totalmente de acuerdo

27. Me pongo nervioso y confundido cuando hablo en mi clase de francés.

- Ni de acuerdo ni en desacuerdo



28. Cuando voy a la clase de francés, me siento muy seguro y relajado.

- Ni de acuerdo ni en desacuerdo

29. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor de francés.

- Totalmente de acuerdo

30. Me siento abrumado por la cantidad de reglas que hay que aprender para hablar francés.

- De acuerdo

31. Me da miedo que los otros estudiantes se rían de mí cuando hablo el francés.

- Totalmente de acuerdo

32. Probablemente me sentiría cómodo entre hablantes nativos de francés.

- De acuerdo

33. Me pongo nervioso cuando el profesor de francés hace preguntas para las que no me he preparado.

- De acuerdo

7.4 Questions d'entretien personnel.

Estas preguntas están diseñadas para explorar sus experiencias, percepciones y estrategias relacionadas con la ansiedad lingüística en el contexto del aprendizaje de francés.

1. ¿Cómo vives tu vida universitaria en general? ¿Qué aspectos te gustan y cuáles consideras que podrían ser más cómodos para ti?

2. ¿Qué tipo de actividades o situaciones durante tus clases te hacen sentir más cómodo y seguro al usar el francés? ¿Qué crees que podría ayudar a mejorar tu experiencia de aprendizaje?

3. ¿Cómo describirías tus emociones al participar en actividades orales durante la clase de francés?



4. ¿Recuerdas alguna experiencia específica durante la clase de francés que te haya generado ansiedad o temor? ¿Qué crees que lo causó?

5. ¿Cómo percibes el apoyo que recibes por parte de tus profesores y compañeros en momentos de dificultad con el idioma?

6. ¿Crees que la ansiedad o temor lo experimentas solo durante las clases de francés o también en todas tus actividades en la universidad? (si la respuesta es en todas o en algunas actividades, preguntar por cuáles y profundizar con otras preguntas pertinentes).

7.5 Transcription de l'entretien

Bueno, la idea es que sea lo más honesto posible. La idea de la entrevista también es como poder indagar mucho más sobre cómo tú sentir y tus experiencias personales, ¿ya? Así que tú solo expláyate cuando te haga una pregunta, si no la entiendes me avisas, la hacemos de nuevo, no hay problema, ¿ya? Son seis preguntas, ¿ya? ¿Estás listo para empezar?

- Sí.

Perfecto. Ya, José, dime, ¿cómo vives tu vida universitaria en general? ¿Qué aspectos te gustan y cuáles consideras que podrían ser más cómodos para ti?

- Actualmente la estoy viviendo tranquila, siendo ya fin de semestre, fin de año, no sé cuánto es eso, pero al inicio era como muy estresante, inseguridad a total y nerviosismo puro, creo que es como cualquier universitario. Igual teniendo problemas con contextos antiguos y bueno, atravesando con problemas psicológicos, pero de ahí lo normal.

Ya, perfecto. Y por ejemplo, ¿cómo experimentas los espacios universitarios, o sea, como las clases en general? ¿Te generan algún problema?

- No se genera ningún problema, pero en este tiempo se han generado problemas con el tema de proyección de pruebas o trabajos, ya que no sé, cuando hay materias que se comparten profesores, en el caso, por ejemplo, el currículum que tenemos los profesores, no llegan a un acuerdo, o no se hablan, entonces eso nos perjudica porque no sabemos si vamos a tener otra evaluación o no. En este caso nos dieron una evaluación y se suponía que no se iba a hacer ninguna otra evaluación.



¿Y eso te genera algún tipo de ansiedad o malestar?

- Malestar porque dije, como pucha, ya, era la última, no quiero más, no quiero hacer nada más en realidad, entonces igual nos tiró para abajo.

Ya, sí, pues igual es complicado porque al final del semestre igual es estrés y difícil. Dime, ¿qué tipo de actividades o situaciones durante tus clases te hacen sentir más cómodo o seguro al usar el francés? ¿O qué crees que te podría ayudar a mejorar tu experiencia en el aprendizaje?

- La producción oral que tenemos y la producción escrita.

Ya, ¿esas son las situaciones que te hacen sentir más cómodo?

- Sí, porque se me hace fácil hablar cuando no tengo ninguna regla gramatical y se me hace más fácil escribir cuando no tengo tampoco una instrucción gramatical.

Ya, perfecto.

- Es como un libre pensamiento. No obstante, cuando estoy en una prueba, en estos casos, me nublo. Entonces no sé qué hacer.

Ya, entiendo.

- Porque me pongo nervioso, sé que estoy hablando con profesores que me están evaluando, pero en casos que estoy con gente nativa del idioma, no me pasa.

Entiendo.

- Porque estoy tranquilo, no tengo ningún problema.

Ya. Entonces, ¿qué crees tú que te podría ayudar a mejorar tu experiencia en el aprendizaje?

- Que no sean tan como derechos en tema de evaluar y que tengan consciente que igual uno está aprendiendo y que no puede ser lo perfecto.

Ya, como el estricto.

- Exacto. Porque igual hay profesores estrictos que te corren gente en el momento y no te dejan terminar la oración completa.

Ya, entiendo. Entonces, ¿cómo describirías tus emociones al participar en actividades orales durante la clase de francés? En el caso de contexto como de francés para la



enseñanza.¿Cómo describirías tus emociones? ¿Cómo te sientes al participar en las actividades orales en las clases de francés para la enseñanza?

- Nerviosismo de primera porque quiero decir las cosas bien, quiero hacer las cosas perfectas. Y después cuando me empiezo a desenvolver es como una alegría increíble donde me puedo soltar libremente, donde me dan el espacio para hablar.

Ya, entonces en primera instancia te sientes nervioso, medio ansioso y después cuando te das cuenta que puedes expresarte de manera correcta empieza como este sentimiento de tranquilidad, ¿no?

- Sí.

Ya, perfecto. ¿Recuerdas alguna experiencia específica durante la clase de francés que te haya generado ansiedad o miedo? ¿Y qué crees que lo causó?

- Las pruebas. Voy a decir las pruebas en general porque siempre en las pruebas de francés me pongo muy nervioso y encima ansioso. Entonces no estoy cuerdo total.

Ajá.¿Y tú crees que eso afecta en tu rendimiento?

- Sí.

¿De qué forma?

- No pasar de curso, digamos así. No pasar de ramo, mejor dicho. Y pues ya no, poder como afiliarme más al idioma.

Ya entiendo. Y aparte de las pruebas, ¿hay algún otro momento en las clases de francés que te generen como este sentimiento?

- No, solamente las pruebas.

Ah, ya, perfecto. Entonces como que en general, si tienes que hablar al frente de tus compañeros o si tienes que hacer una presentación, ¿no tienes problemas?

- No.



Ya, perfecto. ¿Y qué piensas que causa este temor ante las evaluaciones?

- Porque siento que son evaluaciones que son algo que me van a corregir, que son estrictos, que me van a ayudar en esos momentos. No es como una presentación donde te ayudan o una evaluación donde ellos mismos te pueden como dar una pista de algo. Es un examen al final que es rígido, es estricto. Tiene una estructura.

Ya entiendo. Me parece perfecto. Y situándote como estudiante, ¿cómo percibes el apoyo que recibes por parte de tus profesores y también de tus compañeros cuando estos perciben que tienes algún problema para expresarte en francés?

- Bien, porque puedo apoyarme entre ellos para decir alguna palabra que me falte o que no sepa cómo se pronuncia en francés. También como un apoyo visual para que ellos me indiquen qué es lo que me falta, qué es lo que mal está escrito. Entonces siempre está ese apoyo.

Ya, entonces como que percibes un gran apoyo por parte de tus compañeros y también de tus profesores.

- Sí.

¿No sientes en algún momento que te juzgan o te da miedo como que te corrijan, por ejemplo?

- Solamente en las pruebas, pero excepción de eso no.

Ya. Y la última pregunta. ¿Tú crees que la ansiedad o el temor lo experimentas solo durante las clases de francés o también pasa en todas tus actividades universitarias?

- Diría que en todas las clases universitarias, en mi situación psicológica, porque sufro de un cuadro ansioso, entonces es una ansiedad constante. Pero es más fuerte cuando son días de evaluaciones, de pruebas, donde mi ansiedad explota.

Ya, perfecto. Y por ejemplo, si tuvieras que decirme en qué clases específicamente es donde más te sientes ansioso, ¿me las podrías nombrar?

- Expresión oral y escrita. Escrita a comprensión. Y en otras materias que no serían francés, didáctica y práctica.



Perfecto. Y lo otro, me gustaría preguntarte. ¿Tú consideras que, por ejemplo, este miedo a las evaluaciones y la ansiedad que te provoca cuando te corrigen y así, afecta un poco o podría afectar en tu rendimiento al momento de ser profesor de francés? Por ejemplo, cuando tú estés tomando pruebas.

- Siento que me va a afectar cuando esté en situación de aula de clases, cuando tenga que presentar. Pero no cuando tenga que evaluar, porque siento que voy a tomar mi propio pie de posición donde me sentía yo mal. Donde yo puedo decir, saben que yo voy a cambiar las evaluaciones, voy a hacer presentaciones, no sé. Algo que sea más libre para ellos y puedan expresarse mejor.

¿Tú usarías tus propias experiencias entonces para poder brindarles más seguridad a tus estudiantes desde el lado en que tú te sentiste mal?

- Sí.

¿No te causa, por ejemplo, un poco de ansiedad o miedo el hecho de tener que hacer clases?

- No tanto. Causa más temor y el tema de que dan mucho tiempo.

¿Eso es específico en este sentido, en el lado académico o en general? Porque tú me hablabas que tenías un cuadro ansioso.

- Sí.

¿Tú crees que eso afecta a tu vida completa o solo en el lado académico?

- Afecta a mi vida completa, pero por si estoy en el lado académico es donde mi ansiedad sube más.

Ya, entiendo. Ya, perfecto. ¿Te gustaría compartir algo más conmigo con respecto a lo que es la ansiedad lingüística? ¿Tienes alguna duda?

- No, no tengo ninguna duda. Con respecto a la ansiedad lingüística, siento que es muy pertinente decir que, como es un idioma para mí, buscas siempre la perfección. Con esta ansiedad buscas que todo salga bien y que no salga mal, que no salga raro, tratar de pronunciar lo bien posible. Empecé a traducir todas



estas palabras en español y en francés para que se sepan lo que estáis diciendo, pero al final no es posible.

Claro.

- La ansiedad lingüística que tengo es muy invasiva.

Invasiva, ya entiendo. ¿Algo más que te gustaría compartir?

- No.

¿No? Ya, genial. La idea de la investigación ojalá después la puedas leer cuando la tenga lista. Bueno, te dije que es anónimo, así que nadie va a saber que la investigación fuiste parte como sujeto de estudio. Y la idea también de la investigación es brindar herramientas a nosotros como futuros docentes para poder abordar esta problemática, que son muy comunes. Yo estoy haciendo clases en un instituto y se ve demasiado como esto de la ansiedad lingüística, el miedo a que, no sé, que la gente te juzgue por cómo pronuncias o por cómo hablas. Entonces es súper importante cómo abordar este tema. Ya. Gracias. Eso sería todo, José. Muchas, muchas gracias por tu tiempo y por tu disposición.

- De nada.



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES MAYORES DE EDAD
CUESTIONARIO DE ANSIEDAD LINGÜÍSTICA PARA ESTUDIANTES DE PEDAGOGIA EN FRANCES

Mi nombre es **Camila Carrasco Escobar** y mi trabajo consiste en investigar **El impacto de la ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en estudiantes de pedagogía en francés en la UMCE**, con el propósito de **Analizar el impacto de la ansiedad lingüística en los estudiantes de la carrera de Pedagogía en francés en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.**

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos **responder una encuesta y responder una entrevista individual.**

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida y resguardada. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información **Camila Carrasco Escobar** y **Christian Rivera** guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, la participación es libre y voluntaria y puede negarse a participar.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto el investigador (a) principal, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al investigador principal **Camila Carrasco Escobar**, en el teléfono **972819873** y en el correo electrónico **camicarrasco07@gmail.com**.

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Luis Barrera Salas, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Nombre Investigador/a Responsable: Camila Carrasco Escobar

Nombre Participante: ~~Jose Rojas Barrios~~

Firma

Firma

Fecha 02 de Diciembre del 2024

Fecha 02 de Diciembre del 2024

Nombre secretaria academica: Karina Aguilera

Firma

Fecha

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl [f @umced](https://www.facebook.com/umced) [@umced](https://www.instagram.com/umced) [t @umced](https://www.tiktok.com/@umced) [✉ contacto@umce.cl](mailto:contacto@umce.cl)