



Les attitudes des futurs professeurs de FLE envers l'expression orale en présentiel et à distance

İREM ONURSAL AYIRIR

YILDIZ FAKIOĞLU GÖKDUMAN

Université Hacettepe, Türkiye

Received: 2024-05-24 /Accepted: 2024-08-01

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi43.30944>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RÉSUMÉ: L'objectif de cet article est d'étudier les différences d'attitudes des apprenants/futurs professeurs de français langue étrangère envers le fait de parler en langue étrangère dans les deux modèles d'enseignement : en présentiel et à distance. Pour ce faire, une méthode de recherche qualitative a été menée dans une université d'État en Turquie. Pour recueillir les données, des entretiens semi-structurés ont été réalisés avec 12 apprenants. Les données obtenues ont été évaluées par le biais de programme d'analyse de données qualitatives. Les résultats ont montré que la quasi-totalité des participants avaient des attitudes et opinions négatives concernant l'enseignement à distance et plus spécifiquement envers le fait de parler en langue étrangère dans ce contexte et que la différence d'attitude manifestée par les apprenants était liée à divers facteurs affectifs, communicatifs et techniques.

Mots-clés: enseignement à distance /en présentiel, attitude, anxiété, FLE, expression orale

Las actitudes de los futuros profesores de francés como lengua extranjera hacia la expresión oral presencial y a distancia

RESUMEN: El objetivo de este artículo es estudiar las diferencias de actitud de los alumnos/futuros profesores de francés como lengua extranjera hacia la expresión oral en lengua extranjera en los dos modelos de enseñanza: presencial y a distancia. Para ello, se utilizó un método de investigación cualitativa en una universidad pública de Turquía. Para recoger los datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 12 alumnos. Los datos obtenidos se evaluaron mediante un programa de análisis de datos cualitativos. Los resultados mostraron que casi todos los participantes tenían actitudes y opiniones negativas hacia la enseñanza a distancia y, más concretamente, hacia el hecho de hablar en una lengua extranjera en este contexto, y que la diferencia de actitud mostrada por los alumnos estaba relacionada con diversos factores afectivos, comunicativos y técnicos.

Palabras clave: enseñanza a distancia /presencial, actitud, ansiedad, FLE, expresión oral

1. INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite fondamentalement l'acquisition de quatre compétences linguistiques de base : compréhension écrite et orale et expression écrite et orale. Parmi ces compétences, l'expression orale est celle où les apprenants ressentent le plus les effets des facteurs psychologiques, notamment l'anxiété (Horwitz et al., 1986 ; MacIntyre & Gardner, 1991). Ceci a des conséquences directes sur l'attitude des apprenants envers le fait de parler en langue étrangère.

Depuis les années 1980, avec l'apparition de l'Approche Communicative dans le domaine de la didactique des langues, il est accepté que la manière la plus efficace d'apprendre à communiquer passe par le fait de pratiquer la langue. C'est pour cette raison que dans une classe de français langue étrangère (FLE), les apprenants sont incités à participer activement aux activités réalisées, et à interagir avec l'enseignant et les autres apprenants. Dans ce contexte, l'attitude des apprenants envers le fait de s'exprimer en français devient un facteur qui détermine leur cheminement dans le processus.

L'attitude qui est un état individuel lié à de nombreux facteurs affectifs ou sociaux, peut être définie comme « une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet, d'une idée ou d'une activité » (Morissette cité par Yetiş, 2013, p. 3). Ces réactions émotives peuvent lui être favorables ou défavorables. Elles conduisent la personne à se rapprocher ou à se distancier de l'objet, de l'idée ou de l'activité en question.

Perič et Radič (2021), soulignent l'importance de l'attitude dans le processus d'apprentissage des langues étrangères et précisent que celui-ci, étant un facteur qui a des impacts sur l'ensemble du processus d'apprentissage, joue un rôle fondamental dans la réussite des apprenants.

L'attitude envers le fait de s'exprimer en langue étrangère lors des cours est liée à de nombreux facteurs ; l'anxiété et la confiance en soi en sont parmi les plus importants. Diverses recherches montrent que les apprenants ayant un niveau bas de sentiment de confiance en soi ou qui sont anxieux lorsqu'ils parlent en langue étrangère, ont tendance à éviter de prendre la parole en classe et qu'ils ont des réactions liées à leur niveau d'anxiété affectant leur performance (Phillips, 1992 ; Horwitz, 2001 ; Ayhan, 2021 ; Demir, 2023).

Dans la présente recherche, nous nous sommes basées sur l'étude des attitudes d'un échantillon de futurs professeurs de FLE concernant le fait de s'exprimer en français dans les modèles d'enseignement en présentiel et à distance à partir de leurs témoignages. L'objectif majeur de cette étude est de considérer si les participants manifestent des différences d'attitude entre les deux contextes et dans le cas échéant, d'en découvrir les raisons.

2. REVUE DE LITTÉRATURE

Les recherches traitant des attitudes des apprenants et surtout des effets de l'anxiété dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères sont nombreuses (Horwitz et al., 1986 ; MacIntyre & Gardner, 1991 ; Zheng, 2008 ; Hamamcı & Hamamcı, 2015 ; Aydın, 2010 ; Tuncer & Akmençe, 2019). D'autre part, des recherches orientées plus spécifiquement vers les effets de l'anxiété sur la compétence d'expression orale dans l'enseignement/apprentissage du FLE ont aussi été réalisées avec divers points de vue (Bensmain, 2016 ; Spetz, 2018 ; Infantino, 2019 ; Stefanec, 2021).

La grande majorité des études que nous avons citées ont été faites dans le contexte de l'enseignement en présentiel. Les recherches concernant l'attitude (et/ou les divers facteurs liés à l'attitude) des apprenants envers l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à distance ont augmenté suite à la pandémie de Covid-19. Cependant ces études sont notamment destinées à observer le processus de manière générale, c'est-à-dire sans se concentrer sur une compétence particulière (Genç & al., 2016 ; Chametzky, 2019 ; Pichette 2020 ;

Lisnychenko et al. 2020 ; Russell, 2020 ; Karaman, 2021 ; Doğan et al., 2022 ; Durmuş & Kızıltan, 2022 ; Alhamami, 2022).

Les résultats de ces recherches sont variés. Certains chercheurs ont obtenu des résultats où les apprenants ont manifesté une attitude plutôt positive (une plus grande motivation, moins d'anxiété) envers l'apprentissage des langues étrangères à distance (Pichette, 2020 ; Doğan, 2020 ; Pakpahan & Gultom, 2020 ; Yaniafari & Rihardini, 2021). D'autres au contraire, ont montré que les attitudes de la majorité des apprenants étaient plutôt négatives et qu'ils manifestaient un niveau d'anxiété plus élevé ou moins de motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère dans le contexte d'enseignement à distance (Kaisar & Chowdhury, 2020 ; Lisnychenko et al., 2020 ; Karaman, 2021 ; Alhamami, 2022). Dans certains des travaux, il s'est aussi avéré que les apprenants n'ont pas signalé de différence entre les deux modèles d'enseignement (Genç et al., 2016 ; Delgar Farrés, 2015). La raison de cette divergence qui réside dans les résultats obtenus peut être liée au fait que l'attitude est une notion multidimensionnelle où de nombreux facteurs (liés aux personnes, à leur entourage, au contexte d'enseignement, à la langue qu'ils apprennent, à leurs expériences d'apprentissage antérieures ...) entrent en jeu.

Les études se focalisant spécialement sur la relation de l'attitude et la prise de parole ou sur le fait de s'exprimer en langue étrangère dans l'enseignement à distance (Delgar Farrés, 2015 ; Bensmain, 2016 ; Pakpahan & Gultom, 2020 ; Nugroho et al., 2021) sont en nombre relativement restreint. Cependant certaines des recherches générales, comme celles que nous avons citées plus haut, incluent aussi cette dimension spécifique. C'est pour cette raison que nous avons voulu travailler spécifiquement sur l'expression orale. Les résultats de ces recherches seront mentionnés en comparaison avec les résultats obtenus dans notre étude.

2.1. Objectif et cadre de la recherche

En Turquie, comme dans la majorité du monde, le passage obligatoire à l'enseignement à distance avec la pandémie de Covid-19 (2020-2022) et par la suite, les séismes qui ont frappé le pays (2023) ont entraîné l'utilisation de différents types d'enseignement tels que l'enseignement à distance synchrone/asynchrone et l'enseignement hybride. Ces modèles ne sont pas nouveaux et étaient déjà pratiqués dans le monde depuis de longues années. Cependant, leur utilisation n'était pas liée à une obligation et dépendait en général du choix ou des besoins des institutions ou des individus. Durant ces périodes, les cours à distance ont été réalisés la plupart du temps sous forme de cours en ligne synchrones, c'est-à-dire de manière à ce que l'enseignant et les apprenants se retrouvent en temps réel sur une plateforme en ligne et puissent y interagir. C'est de cette forme d'enseignement qu'il sera question dans la présente recherche dont le point de départ se concentre sur la question suivante : « est-ce que les apprenants de FLE manifestent une différence d'attitude à l'égard de la prise de parole et de l'expression orale en français dans les cours à distance, par rapport aux cours en présentiel ? ».

Ce qui nous a orienté vers la réalisation de cette recherche et qui a défini notre point de départ sont les observations que nous avons faites lors des cours en ligne effectués en période de pandémie. Nous y avons constaté que les comportements liés à la prise de parole des apprenants n'étaient pas les mêmes dans les cours à distance et les cours en présentiel.

Par exemple, certains apprenants qui avaient tendance à prendre souvent la parole et/ou à parler généralement en français dans les cours en présentiel, prenaient moins la parole lors des cours à distance. Ce genre d'observation nous a poussé à réfléchir sur les raisons de ces différences. Cette étude a donc été envisagée dans le but de faire la comparaison des attitudes des apprenants -futurs professeurs de français- étudiant dans le département de didactique du FLE d'une université en Turquie, envers le fait de parler en français dans deux modèles d'enseignement/apprentissage en nous basant sur leur propos. En d'autres termes, notre objectif principal est de mettre en évidence si les apprenants témoignent des différences et si oui, de considérer en détail en quoi consiste ces divergences afin d'en exposer les raisons. Nous pensons que les résultats de cette recherche pourront servir à éclairer certains points concernant les situations que peuvent rencontrer les enseignants qui dispensent des cours à distance dans des contextes similaires et leur offrir la possibilité de se pencher sur la question du point de vue des apprenants. Cependant, il est à souligner que, de par sa nature cette recherche n'a pas le but d'aboutir à une généralisation, mais d'étudier le phénomène en question de manière détaillée à partir de son contexte spécifique.

3. MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre à notre question centrale citée dans les lignes antérieures, nous avons opté pour une méthodologie qualitative qui est « un moyen d'explorer et de comprendre le sens que les individus ou les groupes attribuent à un problème social ou humain » (Creswell, 2009, p. 4).¹ Comme devis de recherche, nous avons adopté le point de vue de la phénoménologie dont le but est « d'explorer la manière dont les êtres humains donnent un sens à leur expérience et la transforment en conscience, à la fois individuellement et en tant que sens partagé » (Patton, 2002, p. 4). Afin de pouvoir comprendre et interpréter ce « sens », Patton (2002) souligne qu'il faut saisir et décrire avec soin et minutie la manière dont les gens vivent un phénomène, « comment ils le perçoivent, le décrivent, le ressentent, le jugent, s'en souviennent, lui donnent un sens et en parlent avec d'autres personnes » (p. 4). C'est en vertu de ces fondements méthodologiques que nous avons opté pour la réalisation d'un entretien semi-dirigé comme outil de collecte de données.

3.1. Participants et collecte de données

En vue de recueillir des données pour comprendre les raisons d'un phénomène, il est nécessaire de « mener des entretiens approfondis avec des personnes qui ont directement vécu le phénomène en question, c'est-à-dire [qui] ont une 'expérience vécue', par opposition à une expérience de seconde main » (Patton, 2002, p. 104). Pour cette raison, la recherche a été menée dans le département de didactique du FLE d'une université publique en Turquie avec la contribution des étudiants qui ont expérimenté les deux modèles d'enseignement en question. L'échantillon est constitué de 12 apprenants (futurs professeurs de FLE) du programme concerné qui ont suivi des cours à la fois en présentiel et à distance pendant leurs études. Il nous faut préciser que la majorité de ces étudiants sont passés en 1ère année de

¹ Toute traduction citationnelle a été faite par les auteurs.

licence à la suite d'une année d'étude de français langue étrangère. Ceci dit, ils continuent à apprendre le français tout au long de leurs études.

La population de la recherche était formée de la totalité des étudiants dudit département (153 étudiants). Afin de déterminer les participants, un message a été diffusé pour les informer sur la nature de la recherche. Les volontaires ont été invités à faire part aux chercheuses de leur consentement au sujet de leur participation aux entretiens. 15 étudiants ont été volontaires et au final, les entretiens ont pu être menés avec 12 participants. Ce nombre qui peut sembler restreint, est pourtant favorable pour une analyse qualitative qui se concentre sur la profondeur de l'information et sur l'expression du phénomène étudié plutôt que sur la dimension universelle de l'information. À la différence des méthodes quantitatives, « la taille des échantillons est petite, car les recherches qualitatives visent à approfondir et à créer des relations avec les participants plutôt qu'à étudier des participants sélectionnés au hasard à grande échelle » (Marshall & Rossman, 2016, p. 122).

L'entretien était formé, au départ, de six questions formulées à la suite d'une recherche de documentation et de la revue de littérature. Par la suite, deux experts du domaine de la didactique du FLE ont été consultés pour valider la convenance des questions. Les modifications nécessaires ont été faites à partir de leurs suggestions et les questions ont pris leur forme définitive. Cependant, le présent travail est basé sur l'analyse des réponses de quatre de ces questions.

Les sessions se sont déroulées sur *Zoom* et ont été enregistrées avec la permission des participants. Les entretiens ont été réalisés en turc (langue maternelle des apprenants) afin de minimiser les malentendus et de permettre aux participants de pouvoir s'exprimer sans difficulté.

Les transcriptions des réponses ont été faites par le biais d'un éditeur de sous-titrage automatique ; les corrections nécessaires et leur traduction en français ont été effectuées par les chercheuses. L'analyse des entretiens a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *Maxqda Analytics Pro 2022*. Les chercheuses ont codifié les textes des entretiens chacune de leur part et ont décidé de prendre en compte 379 codes au total. Le coefficient de fiabilité entre les chercheuses qui ont effectué le processus de codage, a été calculé avec la formule de Miles et Huberman (2003). Selon cette formule ($\text{Fiabilité} = \frac{\text{nombre d'accords}}{\text{nombre total d'accords} + \text{nombre total de désaccords}}$) la fiabilité se mesure conformément à l'accord entre les personnes qui font le codage. Le coefficient obtenu (93 %) témoigne que le taux de l'accord entre les personnes chargées du codage était assez élevé.

4. ANALYSE DE DONNÉES

À la suite de l'évaluation des réponses nous avons obtenu le *tableau 1* qui a été dressé à partir des réponses données aux trois premières questions de l'entretien. Les réponses données à la quatrième question portant sur les propositions formulées par les apprenants en vue de résoudre les problèmes de malaise qu'ils rencontraient, n'ont pas été incluses à l'analyse illustrée ci-dessous :



Figure 1. *La répartition des réponses des apprenants aux trois premières questions de l'entretien*

Les participants ont été codés avec la lettre P et présentés avec leur numéro de participation dans la première colonne du tableau. Les chiffres qui se trouvent sur la première ligne correspondent aux lignes des transcriptions des entretiens. En d'autres termes, par exemple, alors que les lignes de 1 à 8 expriment des salutations et des phrases initiales, les lignes suivantes contiennent des réponses données aux questions posées. Pour ce qui est des couleurs utilisées dans le tableau, la couleur verte correspond aux aspects positifs de l'enseignement en présentiel, la couleur orange reflète ses aspects négatifs ; le bleu représente les aspects positifs de l'enseignement à distance et le rouge correspond à ses aspects négatifs.

Nous observons que les propos des participants sont majoritairement rouges (cités 72 fois) et verts (cité 83 fois), ce qui signifie qu'ils sont en général en faveur de l'enseignement en présentiel. Cependant, les propos qui correspondent aux effets positifs exprimés pour l'enseignement à distance et qui sont indiqués en bleu, nous révèlent que certains de ces apprenants (P1, P9) ont aussi exprimé, ne serait-ce qu'à quelques reprises, des points favorables concernant ce modèle d'enseignement. D'autre part, comme représenté en orange dans le tableau, un participant (P12) qui est en faveur de l'enseignement en présentiel précise qu'il a quand même vécu quelques fois des moments difficiles en ce qui concerne l'expression orale en français dans ce modèle d'enseignement.

Dans les lignes suivantes, nous présenterons les résultats obtenus en fonction de chaque question posée lors de l'entretien. Ces questions avaient pour but de voir si les étudiants font une différence entre les deux modèles ; si oui, de comprendre dans quel modèle ils sont plus à l'aise et prennent plus volontairement la parole ; ce qu'ils ressentent lorsqu'ils parlent dans les cours à distance et leurs opinions sur les facteurs qui peuvent réduire leur anxiété ou augmenter leur confiance dans le modèle d'enseignement ou ils se sentent plus mal à l'aise.

4.1. Question 1

Quelles conclusions tirez-vous lorsque vous comparez vos expériences d'expression orale en français dans des cours en présentiel et à distance ?

La figure ci-dessous montre les attitudes que les apprenants ont manifesté à partir des réponses données à cette première question :

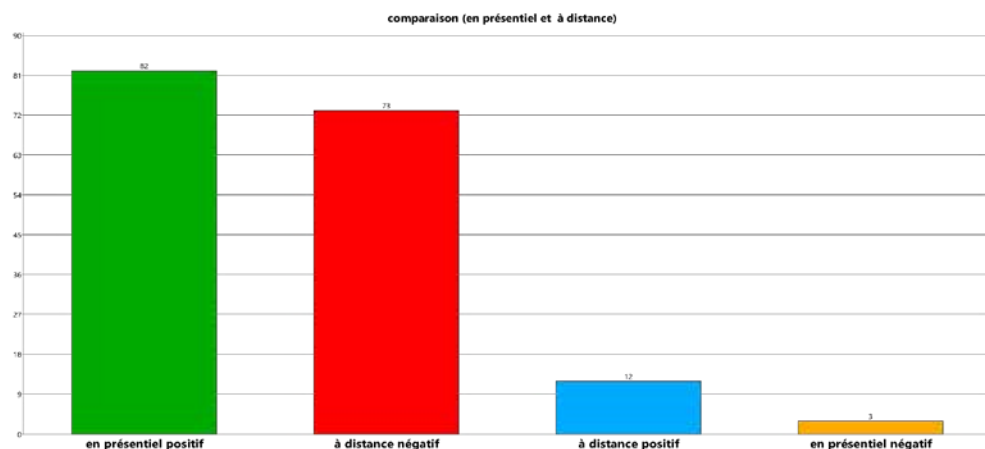


Figure 2. Répartition des réponses des apprenants d'après la première question de l'entretien

Tout d'abord, nous avons observé que tous les participants, sans exception, ont fait une différence entre les deux modèles au niveau de leurs attitudes, ce qui nous a permis de poser par la suite nos autres questions afin de détailler la nature et les raisons de cette différence. Comme présenté ci-dessus, nous observons qu'en grande partie, les apprenants évoquent des propos positifs pour l'enseignement en présentiel (82 fois) et négatifs pour l'enseignement à distance (73 fois). Pour la répartition de leurs propos en faveur de l'enseignement en présentiel observons le schéma suivant :

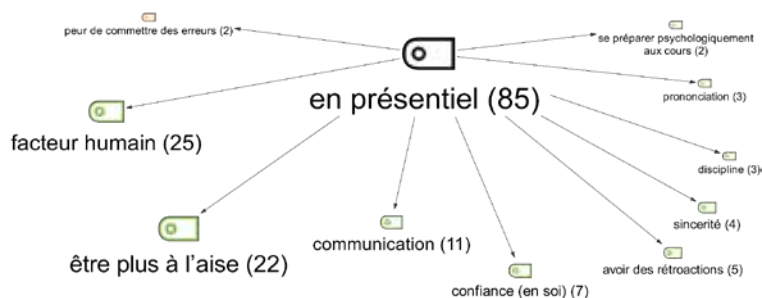


Figure 3. La répartition du code « en présentiel »

Les apprenants ont énoncé en général qu'ils sont plus à l'aise dans l'enseignement en présentiel, quand ils sont en classe (22 fois). Le facteur humain (25 fois) en est l'une des premières raisons. Pouvoir lire le langage du corps de l'enseignant ainsi que ceux des autres apprenants leur donne une certaine confiance en eux et le contact visuel est vu par la majorité comme un atout pour assurer la bonne communication. Voici quelques propos des participants :

Nous sommes tous des êtres humains et nous avons besoin de contact. Nous devons être en mesure d'établir cet environnement. Malheureusement, quoi que nous fassions ici, quelle que soit la manière dont nous le faisons, nous ne pouvons pas fournir ce contact [à distance]. (P2)

Parce que vous comprenez mieux la réaction du professeur. Vous pouvez mieux lire le visage... les mouvements du corps. Encore une fois, même si je suis stressé, je pense qu'il est plus important de parler en face à face. Cela me donne confiance. (P4)

Lorsque vous êtes dans une salle de classe, vous pouvez voir les expressions faciales de vos camarades, de votre professeur plus clairement, mais dans l'enseignement à distance, vous ne pouvez pas voir cela et cela reste complètement mystérieux... parce qu'il ne s'agit pas d'un environnement en direct... et si vous êtes une personne avec une grande imagination, en particulier si vous êtes anxieux, les choses vont définitivement dans une direction négative. (P8)

Les apprenants ont également cité les avantages d'interagir en classe et le fait de pouvoir parler directement, sans avoir besoin de procédures intermédiaires (en comparaison avec l'enseignement à distance où il faut contrôler si le microphone est allumé avant de parler). Très peu d'évocations négatives ont été faites pour l'enseignement en présentiel. Un seul apprenant a souligné qu'il a plus peur de faire des erreurs en classe :

Par exemple, on nous donne un texte. Après, l'enseignant pose des questions et nous disposons d'un certain temps de réflexion. Pendant ce temps de réflexion, nous pouvons consulter notre dictionnaire. Nous pouvons relire le texte et au moins faire une phrase et présenter quelque chose au professeur, mais il est très difficile de le faire dans une salle de classe... Il y a donc une certaine hésitation. Par conséquent, je suis personnellement plus à l'aise pour parler dans l'enseignement à distance. (P12)

Le même apprenant a également signalé qu'en présentiel il y a des facteurs qui perturbent le cours tels que les bruits qui viennent de l'extérieur de la classe :

Je peux dire qu'il y a généralement trop de facteurs externes dans l'environnement de la classe. [...] et on peut être distrait très rapidement. Quelqu'un de là-bas dit quelque chose, quelqu'un dit autre chose. L'enseignant ne sait plus à qui répondre, et ainsi de suite. Mais comme l'enseignant gère un peu mieux ce processus en ligne... nous pouvons au moins essayer de parler. (P12)

À propos de leurs expériences concernant le fait de s'exprimer oralement dans le modèle d'enseignement à distance, les témoignages sont plutôt négatifs. Selon la majorité des apprenants, dans ce modèle il y a eu une certaine baisse au sujet de leur productivité en expression orale. Outre cela, les apprenants ont cité des notions qui vont de pair avec les thèmes tels que « la solitude » et « le pessimisme » ressentis lors des cours à distance. Par exemple, ne pas pouvoir voir ce que les autres font pendant les cours s'avère comme un facteur défavorable. En parallèle avec cette constatation, ils sentent comme s'il y avait « un mur », « une barrière » qui empêche la bonne communication et certains expriment qu'ils se sentent plus timides :

On a l'impression qu'il y aura moins de tolérance parce qu'il y a une barrière entre nous. (P9)

Quand c'est à distance j'ai l'impression qu'il n'y a rien devant moi et je me sens très timide quand je parle. (P3)

L'enseignement à distance est désigné par les apprenants comme « un environnement froid » où « ils se sentent seuls » et que « personne ne les écoute ». Par ailleurs, quelques apprenants ont remarqué que l'enseignement à distance leur rappelle l'humeur défavorable que provoque la pandémie :

Lorsque nous étions à distance, que ce soit parce que nous n'avions pas allumé la caméra, parce que nous étions à la maison ou à cause de la mauvaise humeur liée à la pandémie, je pense que notre communication avec nos enseignants était un peu incomplète. (P5)

En répondant à cette première question, les apprenants n'ont pas seulement cité les éléments en rapport avec l'expression orale, certains de leurs propos étaient des problèmes plus généraux qui ont influencé leurs attitudes et leur motivation tels que la paresse et la distraction. Certains d'entre eux ont affirmé qu'ils pouvaient faire des recherches en ligne avant de parler et que cela facilitait les petites hésitations comme par exemple, trouver l'article ou le sens d'un mot qu'ils ne connaissaient pas. Le schéma ci-dessous résume les propos des participants :

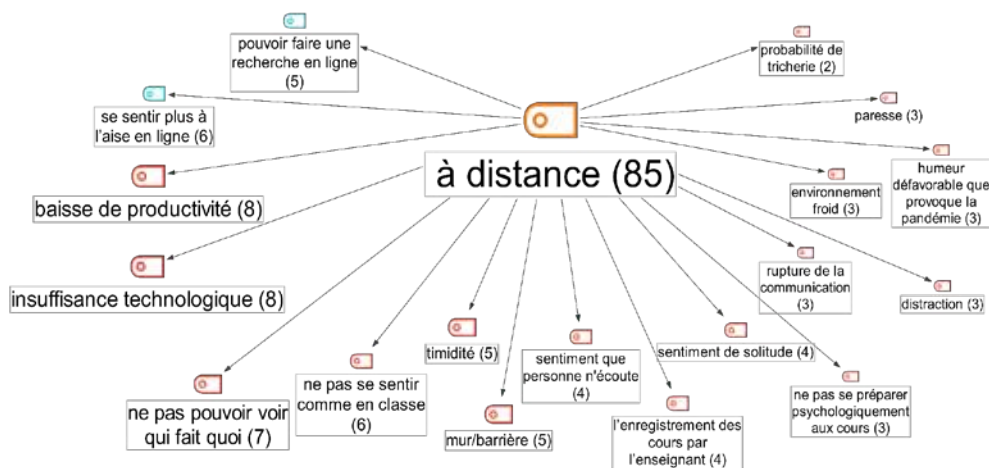


Figure 4. La répartition du code « à distance »

4.2. Question 2

Dans quel modèle d'enseignement êtes-vous plus à l'aise en prenant la parole volontairement ?

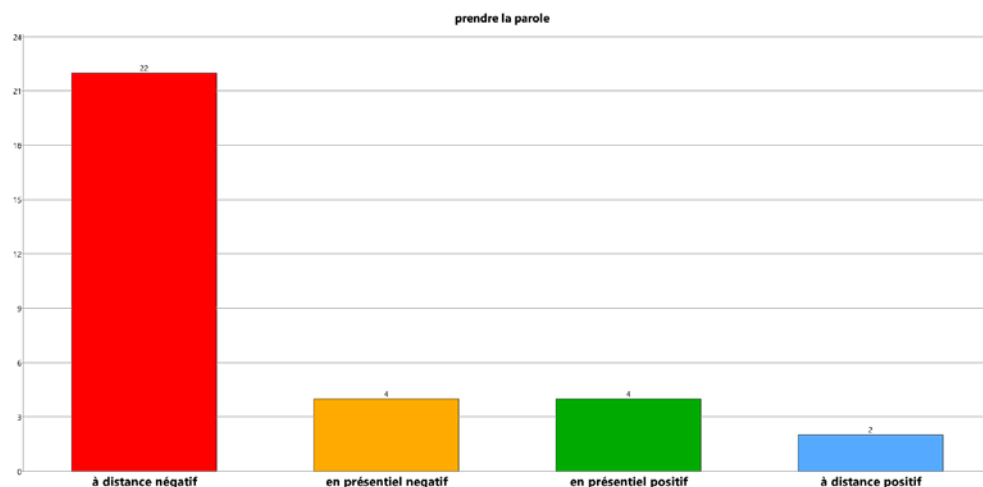


Figure 5. Répartition des réponses des apprenants d'après la 2ème question de l'entretien

Au sujet de la prise de parole, la majorité des apprenants ont insisté sur le fait qu'ils ont du mal à prendre la parole surtout dans l'enseignement à distance. Les raisons de ce malaise sont mentionnées comme « hésiter à parler de peur de faire des erreurs » (cité 9 fois), « l'angoisse d'interrompre quelqu'un » (4 fois), « passer par certaines étapes pour pouvoir parler » (2 fois), « ne pas pouvoir voir les réactions des amis » (2 fois), « le problème de ne pas être dans le bon timing » (2 fois), « avoir l'idée que quelqu'un répondra de toute façon » et « le chevauchement des voix ». Certaines des réponses données à cette question sont comme suit :

Je suis très timide quand je parle dans les cours à distance, franchement, parce que je ne vois pas mes amis... je ne peux pas voir leurs gestes et leurs expressions faciales, cela me gêne beaucoup. Je me demande ce qu'ils pensent, comment ils réagissent. C'est pour ça qu'en face à face, je suis toujours très à l'aise quand je prends la parole. (P6)

Dans l'enseignement à distance, oui, je l'évite... comme je ne veux pas être le seul à répondre, parce que tout le monde connaît la réponse, mais comme personne ne répond, je ne peux pas répondre non plus. (P11)

Il est plus facile de prendre la parole dans l'enseignement en présentiel, car il faut passer par certaines étapes dans l'enseignement à distance. Pour commencer à parler, il faut allumer le micro, lever le doigt. Il y a différentes étapes comme attendre que le professeur vous donne la parole, mais vous pouvez parler directement dans la salle de classe. (P8)

Quatre apprenants ont énoncé que prendre la parole en présentiel est également difficile car il s'agit d'une certaine angoisse de faire des erreurs alors que sept autres apprenants ont insisté sur le fait qu'ils se sentent plus à l'aise à prendre la parole en présentiel comme ils peuvent lire le langage corporel de l'enseignant ainsi que celui de leurs amis. Un seul apprenant a mis en relief qu'il est plus facile de prendre la parole à distance car comme tout est contrôlé par l'enseignant, cela lui donne une certaine confiance.

4.3. Question 3

Comment vous sentez-vous lorsque vous parlez en français dans le modèle d'enseignement dans lequel vous êtes moins à l'aise ?

Avec cette troisième question, nous nous sommes spécialement focalisées sur les sentiments des apprenants. À part un seul qui a affirmé se sentir nettement plus à l'aise lors des cours en présentiel, tous les apprenants ont cité des sentiments défavorables en ce qui concerne la prise de parole en ligne. Le sentiment le plus cité pour ce contexte est la tension. Le facteur humain joue encore ici, un rôle indéniable :

Je me sens un peu nerveux, je veux dire, normalement parler une langue étrangère est une situation qui me rend nerveux... mais en général, parler devant une caméra ou parler dans un environnement où l'on ne sait pas très bien qui vous écoute, cela ne vient pas du cœur. (P5)

Je me sens nerveux lors des cours à distance... Par exemple, le son est coupé, l'image est coupée ou l'internet tombe en panne, je perds ces 5 minutes, je ne peux pas me rattraper d'une manière ou d'une autre, le professeur passe à une autre page etc. (P11)

En outre, ils ont affirmé qu'ils se sentent « seuls » et « repliés sur eux-mêmes » lors des cours en ligne. Les sentiments évoqués comme réponse à cette question pour l'enseignement à distance par les apprenants sont présentés dans la figure suivante :

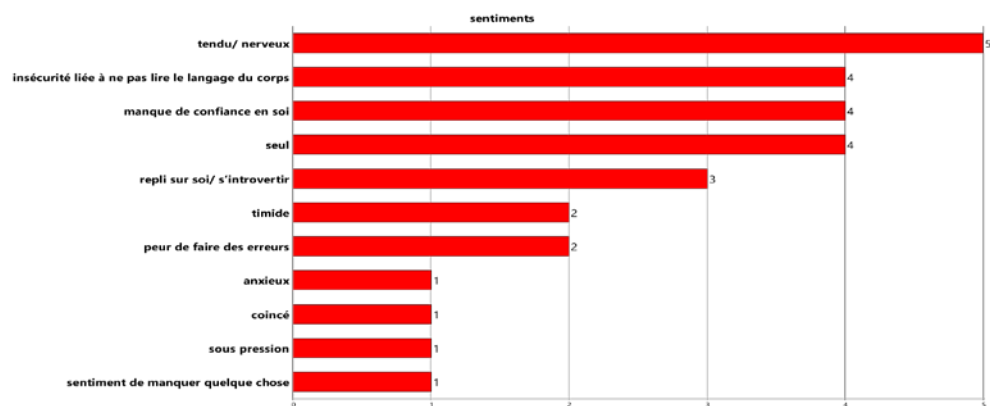


Figure 6. Répartition des réponses des apprenants d'après la 3ème question de l'entretien (pour l'enseignement à distance)

4.4. Question 4

Quels sont les facteurs qui peuvent réduire votre anxiété ou augmenter votre confiance en vous dans le modèle d'enseignement dans lequel vous vous sentez plus mal à l'aise et moins sûr de vous ? (Ces facteurs peuvent être liés à vous-même, à l'environnement et/ou à l'enseignant).

Les apprenants ont répondu à cette question de manière plus globale, c'est-à-dire en considérant plutôt leur processus d'apprentissage en général et non pas seulement leur prise de parole. Les réponses données à cette question ont été classées sous trois codes principaux : enseignant (35 fois), apprenant (22 fois) et environnement (18 fois). La plupart des déclarations des participants sur ces facteurs sont liées à l'enseignant. Elles sont présentées ci-dessous :

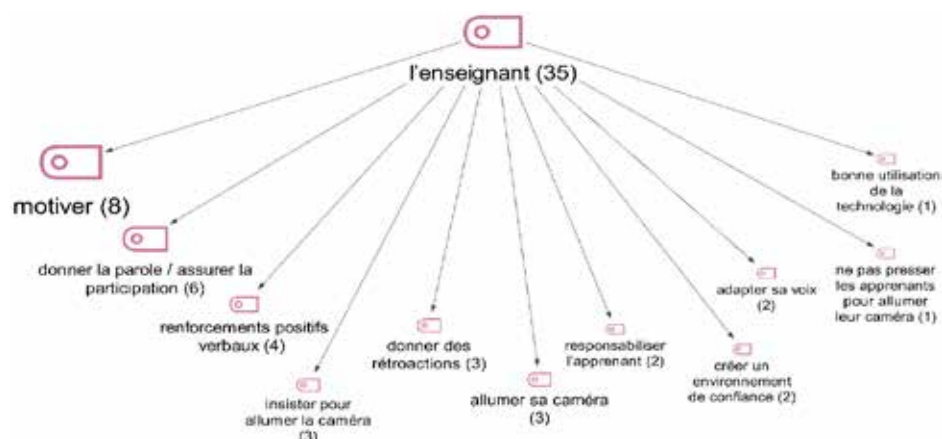


Figure 7. La répartition du code « l'enseignant »

Le schéma ci-dessus montre que dans l'enseignement à distance, les apprenants pensent que c'est le devoir de l'enseignant de gérer « la classe » tout en les motivant, en assurant leur participation, en les responsabilisant et en créant une atmosphère de confiance. En outre, l'utilisation effective de la technologie par l'enseignant est également considérée comme l'un de ces facteurs qui réduirait le malaise que ressentent les participants. Voici quelques exemples parmi les réponses données :

J'ai l'impression que je dois faire plus d'effort [à distance], mais en termes de motivation, je pense que le professeur est très efficace, bien sûr, je veux dire que son comportement et son intérêt pour le cours déterminent directement mon intérêt pour le cours. (P1)

Plus on me donne de responsabilités dans un cours, plus j'aime le cours. Je pense que l'enseignant ne devrait pas faire un cours monotone. Je pense que l'enseignant devrait donner des responsabilités aux étudiants, c'est une façon d'accroître l'intérêt envers le cours. (P3)

Pour le code « apprenant » (26 fois), les participants ont cité en général des facteurs psychologiques et techniques liés à eux-mêmes. La répartition de leur déclaration et certains de leurs témoignages sont présentés ci-dessous :



Figure 8. La répartition du code « l'apprenant »

Je pense que cela dépend beaucoup de moi. Si je parviens à établir une volonté et une autodiscipline à 100 %, peut-être que l'augmentation de la motivation pourra se faire dans un environnement où la tension diminue, car je pense que l'enseignement à distance entraîne la paresse. Si je pouvais fournir une motivation personnelle plus intense, peut-être que ce serait un peu plus efficace. (P4).

Par exemple, lorsque je m'habillais comme si j'allais à l'école et que je me coiffais plus soigneusement, lorsque je me trouvais devant la caméra, je me sentais mieux. Personnellement, c'est ce que je faisais, j'étais plus motivé lorsque je me disais mentalement que j'avais un cours le lendemain comme si j'allais vraiment en cours et donc je me préparais. (P7)

Comme le témoignent les propos de P4 et P7, les apprenants ont cité des facteurs plutôt psychologiques et ont mis en relief le processus de préparation pour les cours. Ils sont convaincus que l'enseignement à distance nécessite une autodiscipline.

Quant au sujet du code « environnement » (cité 22 fois), l'élément le plus cité par les apprenants a été le fait d'allumer la caméra et le microphone (cité 13 fois). Ils en ont souligné l'importance à plusieurs reprises comme mentionné ci-dessous :

Lorsque tout le monde a allumé sa caméra, l'environnement s'est évidemment amélioré. Non seulement nous n'étions pas seuls avec 2 ou 3 personnes, mais nous pouvions au moins voir nos amis comme dans une salle de classe, même si ce n'était pas vraiment une salle de classe. (P7).

Lorsque tout le monde allume la caméra, il peut être plus motivant pour vous d'avoir quelque chose qui ressemble à un environnement réel de la classe (P5).

Parmi les autres facteurs cités par les apprenants se trouvent la nécessité d'avoir une bonne infrastructure technologique, le besoin de la participation active de la part des autres apprenants et la convenance des conditions de l'environnement dans lequel ils se trouvent lors du cours.

Les lignes suivantes seront réservées à la récapitulation de nos données à la lumière des analyses faites à partir des témoignages des apprenants. Nous nous appuierons sur les résultats d'autres recherches réalisées dans le domaine afin de les comparer avec les propos exprimés par les 12 apprenants ayant répondu à notre entretien.

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

Notre étude a principalement montré que les apprenants témoignent effectivement d'une différence d'attitude envers le fait de s'exprimer en français dans les cours à distance, par rapport aux cours en présentiel, ce qui nous permet de répondre affirmativement à notre question de départ. En ce qui concerne les raisons et les conséquences que les participants ont avancées, nous constatons qu'elles sont assez diverses, mais qu'au sein de cette diversité réside aussi de nombreux points communs et que certains propos ont été exprimés de manière similaire par plusieurs apprenants.

Seulement un étudiant parmi les 12 participants a affirmé être nettement plus à l'aise lorsqu'il est question de prendre la parole et de parler en français dans les cours à distance. Cet apprenant a explicité les raisons liées à son attitude positive envers l'enseignement à distance en affirmant qu'il avait plus peur de faire des erreurs en classe et qu'il pouvait surmonter cette peur dans les cours à distance parce qu'il avait l'occasion de se préparer avant de prendre la parole en consultant le dictionnaire ou d'autres ressources afin d'éviter de faire des fautes. D'autre part, il a souligné qu'il trouve en général que les enseignants ont la possibilité de mieux gérer et contrôler le cours à distance, ce qui permet de se trouver en tant qu'apprenant, dans un contexte plus favorable pour la concentration qui est perturbée lors des cours en présentiel par des bruits qui viennent de l'environnement et des autres apprenants qui prennent tous la parole en même temps. Ces propos vont de pair avec les résultats de la recherche de Yaniafari et Rihardini (2021) où il est mentionné que « la classe virtuelle offre un environnement plus confortable et qui cause moins d'anxiété et qu'elle facilite ainsi la communication des apprenants, surtout des apprenants timides et qui ont des troubles lorsqu'il s'agit de parler en face-à-face » (p. 52). Gant et al. (cité dans Yaniafari et Rihardini, 2021) mentionnent d'ailleurs que « le niveau d'anxiété des apprenants lié à la peur de faire des erreurs est plus bas dans une classe virtuelle (...) l'environnement virtuel est moins stressant » (p. 53). En outre, Pakpahan et Gultom (2020) précisent que certains « apprenants se sentent plus confiants quand ils parlent en ligne. Ils ont du temps pour penser à ce qu'ils vont dire et à s'y préparer (...). Ils sont plus relaxés parce qu'ils ne voient pas leurs amis et l'enseignant de face (...), ont moins peur d'être évalués » (p. 49). D'ailleurs, Pichette (2020) précise aussi que les apprenants trouvent leur sécurité dans l'anonymat lors des cours à distance.

Les 11 autres apprenants qui ont participé à la recherche ont unanimement déclaré qu'ils préféreraient suivre les cours en présentiel et qu'ils se sentaient plus à l'aise lorsqu'ils parlaient en français dans une salle de classe, parmi leurs professeurs et camarades. Ils ont affirmé que le fait de pouvoir être dans un milieu où ils peuvent se socialiser, établir un contact visuel, voir le langage du corps et les réactions des autres, se préparer physiquement, mentalement et psychologiquement à participer aux cours les rendaient plus motivés en ce qui concerne leur participation active et les aidaient à avoir une attitude plus positive envers le fait de prendre la parole et de s'exprimer en français.

Ils ont expliqué qu'au contraire, dans les cours à distance, ils ne se sentaient pas comme en classe (dans un environnement naturel pour la communication) qu'ils ne pouvaient pas voir ce que font les autres, lire leur langage du corps pour comprendre leurs réactions, savoir si on les écoute ou pas et ils pensaient même que les autres se moquaient d'eux lorsqu'ils

parlaient. Ils ont affirmé que cela a causé une baisse de productivité et de performance, une timidité, une paresse et un manque de motivation pour prendre la parole ; ils se sentaient « seuls », comme s'il y avait « un mur/une barrière » qui les séparait des autres. Nous retrouvons ce genre de propos dans l'étude de Kaisar et Chowdhury (2020) qui précisent que les apprenants se sentent anxieux dans une classe virtuelle quand ils ont peur d'être délaissés et qu'ils ne peuvent pas suivre la communication. Cette étude montre aussi que les apprenants trouvent les cours à distance ennuyeux et non bénéfiques car cela diminue leurs possibilités d'interaction. Par ailleurs, Lisnychenko et al. (2020) mentionnent à la suite d'autres chercheurs que l'enseignement des langues à distance présente un environnement qui n'est pas naturel et qui influence négativement le processus. Ils précisent que ce modèle d'enseignement entraîne « une augmentation de l'effort cognitif des étudiants, une augmentation de l'ambiguïté et une diminution de l'enthousiasme et par conséquent, influence négativement le domaine affectif des étudiants » (p. 6685). Parallèlement aux propos des apprenants qui ont participé à la présente recherche, l'étude menée par Karaman (2021), montre que les apprenants considèrent que les cours en présentiel sont plus productifs car les cours en ligne limitent la communication et l'interaction.

Les déclarations des participants étaient aussi, en grande partie, négatives en ce qui concerne le fait de prendre volontairement la parole dans les cours à distance. Ils ont mentionné de différentes raisons telles que : hésiter à parler de peur de faire des erreurs, avoir l'angoisse d'interrompre quelqu'un d'autre ou de ne pas être dans le bon timing et de causer des chevauchements, devoir passer par certaines étapes pour pouvoir parler, ne pas voir les réactions des autres (ce qui causait une timidité, une anxiété), avoir l'idée que quelqu'un d'autre répondra. Cependant, certains apprenants ont aussi précisé qu'il était également difficile de prendre volontairement la parole en présentiel et que la peur de faire des erreurs était toujours présente chez eux.

Les sentiments que les autres apprenants ont déclaré avoir éprouvés dans les cours à distance sont : la tension, la nervosité, la solitude, l'introversion, la timidité/le manque de confiance en soi, la peur, l'anxiété/l'angoisse, les sentiments d'être coincé, d'être sous pression, de rater quelque chose. Nous constatons que le fait de devoir suivre le cours à distance et de parler dans ce contexte exerce une influence négative sur la majorité des apprenants.

Les données que nous avons obtenues ont donc révélé que l'attitude des apprenants envers le fait de participer activement et de parler en langue étrangère lors des cours à distance est plutôt négative et les raisons, telles que nous les avons citées, en sont diverses. Comme nous l'avions souligné dans les lignes antérieures, l'attitude est une notion liée à de nombreux facteurs et le contexte joue ici un rôle très important. Nous jugeons donc nécessaire de ne pas oublier que les apprenants qui ont participé à cette recherche ont fait connaissance de l'enseignement à distance en raison d'événements à natures négatives : premièrement la pandémie de Covid-19 et deuxièmement, les grands séismes vécus en Turquie. Il est tout à fait probable que le passage obligatoire à un modèle d'enseignement auquel ils ne sont pas habitués, dans des circonstances désagréables et hors du commun, ait eu des effets sur leurs attitudes.

Pour terminer, nous voudrions souligner qu'en vue d'atténuer les effets des facteurs négatifs de l'enseignement des langues étrangères à distance et pour les inciter à prendre plus souvent la parole, les apprenants présument que les enseignants doivent, entre autres,

trouver les moyens de motiver les apprenants (par exemple, en empêchant la monotonie), gérer le cours afin de leur donner eux-mêmes la parole, insister pour qu'ils allument les caméras, faire des renforcements verbaux, donner des feed-back et être capable de bien utiliser le matériel technologique. Ils soulignent que leur participation active augmente lorsqu'ils sont conscients de leurs responsabilités, lorsqu'ils assurent une autodiscipline qu'ils manifestent de l'intérêt au cours et à l'enseignant, qu'ils font de leur mieux pour se sentir dans « une classe » (néanmoins en allumant les caméras et en se préparant au cours) et lorsqu'ils ont une bonne connexion Internet. Ils attendent de leurs pairs qu'ils essayent eux aussi de contribuer à établir une atmosphère qui serait le plus proche possible de celle de la classe de langue en présentiel.

6. RÉFÉRENCES

- Alhamami, M. (2022). Language learners' attitudes toward online and face-to-face language environments. *Frontiers in psychology*, 13, 1–12.
- Aydın, B. (2010). İkinci dil olarak Fransızca öğreniminde iletişim becerilerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi [Thèse de doctorat non publiée]. Université Hacettepe.
- Ayhan, Y. Z. (2021). Yabancı dil konuşmaya karşı tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve üniversite öğrencilerinin yabancı dil konuşmaya karşı tutumları. *The Journal of Academic Social Sciences*, 117, 335–362. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.51329>
- Bensmain, A. (2016). *L'anxiété de l'apprenant face à la prise de parole en classe de FLE : Cas des étudiants de 1ère année français* [Mémoire de master non publié]. Université Mohamed Khider.
- Chametzky, B. (2019). The online world languages anxiety scale (OWLAS). *Creative Education*, 10, 59–77. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.101005>
- Creswell, J.-W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3^e éd.). Sage Publications.
- Delgar Farrés, G. (2015). L'interaction orale en présentiel et à distance : une étude de cas en classe de français. *Synergies Espagne*, 8, 111–122.
- Demir, S. (2023). Factors affecting teacher candidates' anxiety about speech: a path analysis study. *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 408–424. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1246344>
- Doğan, M., Koç, N., & Saraç, M. (2022). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 765–781.
- Doğan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrimiçi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 483–504. <https://doi.org/10.37217/tebd.655955>
- Durmuş, R. İ., & Kızıltan, N. (2022). Preservice EFL teachers' online learning anxiety. *The Literacy Trek*, 8(1), 75–107. <https://doi.org/10.47216/literacytrek.1120060>
- Genç, G., Kuluşaklı, E., & Aydın, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 53–68. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.4>
- Hamamcı, Z., & Hamamcı, E. (2015) Yabancı dil öğreniminde kaygı üzerine bir alan yazın taraması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 374–383.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Infantino, L. (2019). *La pratique de l'oral et l'anxiété des élèves au sein du cours de français de l'enseignement secondaire supérieur : État de la question et perspectives*. [Mémoire de master non publié]. Université de Liège.
- Kaisar, M. T., & Chowdhury S.-Y. (2020). Foreign language virtual classroom: anxiety creator or healer? *English Language Teaching*, 13(11), 130–139. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n11p130>
- Karaman, F. (2021). Türkiye’de Kovid 19 pandemi sürecine bağlı uzaktan eğitimin Almanca öğretimine etkisi. *Diyalog*, 2, 633–658. <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030771>
- Lisnychenko, A., Dovhaliuk, T., Khamska, N., & Glazunova, T. (2020). Foreign language anxiety: classroom vs distance learning. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 6684–6691. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081233>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513–534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A.-M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Nugroho, I., Miftakh, F., & Wahyuna, Y.-T. (2021). Exploring students’ speaking anxiety factors in an online EFL classroom interaction. *Jurnal Pendidikan Bahasa*, 8(2), 228–239. <https://doi.org/10.36232/jurnalpendidikanbahasa.v8i2.1337>
- Pakpahan, E. M., & Gultom, I. (2020). Foreign language speaking anxiety in online learning. *Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 4(2), 47–51. <https://doi.org/10.22460/project.v5i2.p385-394>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3^e éd.). Sage Publications.
- Perič, B., & Radič, V. (2021). The importance of attitude in foreign language learning. *RIThink*, 10, 26–39.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students’ oral test performance and attitude. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14–26.
- Pichette, F. (2020). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42(1), 77–95. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01009.x>
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338–352. <https://doi.org/10.1111/flan.12461>
- Spetz, H. (2018). *L'anxiété langagière et la production orale. Une étude sur les étudiants suédois de français langue étrangère à l'université* [Mémoire de master]. Université de Stockholm.
- Stefanec, M. (2021). *La peur de la production orale en français en classe de FLE*. [Mémoire de master non publié]. Université de Zagreb.
- Tuncer, M., & Akmençe, A. E. (2019). Yabancı dile yönelik kaygı, özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 1–13. <https://doi.org/10.33907/turkjes.567044>
- Yaniafari, R.-P., & Rihardini A.-A. (2021). Face-to-face or online speaking practice: a comparison of students’ foreign language classroom anxiety level. *Journal of English Education and Linguistics Studies*, 8(1), 49–67. <https://doi.org/10.30762/jeels.v8i1.3058>

- Yetiş, V. A. (2013). L'attitude des apprenants de français langue étrangère envers la production écrite. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1–14.
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1–12.