

L'effet du temps et des compétences croissantes sur les résultats de l'anxiété langagière*

The Effect of Time and Increasing Skills on Language Anxiety Outcomes

Wpływ czasu i podnoszenia umiejętności językowych na
zmniejszenie lęków w wypowiedzi publicznej

SYLWIA KALIŃSKA

Université de Szczecin, Pologne

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6653-7885>

e-mail: sylwia.kalinska@usz.edu.pl

Résumé. Le sujet de l'article est de discuter des recherches réalisées dans le département des lettres françaises de l'Université de Szczecin. La recherche a été effectuée pendant deux heures d'atelier d'art oratoire basé sur l'approche modifiée de Toastmasters (le Modified Toastmasters Program), ayant lieu chaque semaine pendant le semestre d'hiver et celui d'été de l'année académique 2014/2015. Les résultats de notre recherche (Kalińska, 2009) montrent que certains élèves ne parlent pas soit pour des raisons linguistiques (peur de faire des erreurs), soit pour des raisons plus personnelles (timidité). L'un des premiers besoins était donc de persuader les étudiants de participer de façon autonome. Certes, l'ambiance des cours joue un rôle important : l'ambiance propice à la communication aide les élèves à surmonter les petits blocages et la timidité et à s'exprimer plus librement sans craindre d'être jugés. À notre avis, la méthode inspirée de l'approche Toastmasters favorise un climat de confiance, facilite la participation de tous les élèves et permet de vaincre le

* Druk tomu sfinansowano ze środków Instytutu Filologii Polskiej UMCS. Wydawca: Wydawnictwo UMCS. Dane teled adresowe autora: Uniwersytet Szczeciński, Wydział Filologiczny, Instytut Językoznawstwa, al. Papieża Jana Pawła II 22A, 70-453, Szczecin, Polska; tel.: + 48 91 444 11 72.

stress de la prise de parole en public, grâce à une exposition constante à des situations qui provoquent de l'anxiété et l'habitude de parler dans un groupe. Pour mener cette recherche, la méthode mixte a été utilisée, soit le jumelage de la méthodologie quantitative et qualitative. Les activités proposées à l'atelier visaient à réduire l'anxiété langagière et à la développer des compétences de prise de parole en public à travers les exercices de thérapie comportementale et cognitive incluant la restructuration cognitive, la désensibilisation systématique, la formation des compétences et la formation de prise de parole en public (les activités en communication orale et en leadership). Cette étude montre les effets positifs du Modified Toastmasters Program sur la réduction de l'anxiété langagière et le développement des compétences de prise de parole en public.

Mots-clés : anxiété langagière, communication en langue étrangère, méthode Toastmasters, prise de parole en public, ateliers, étudiants

Abstract. The subject of the article is to discuss the research carried out at the Department of Romance Philology of the University of Szczecin. The research was conducted during a two-hour public speaking workshop based on the modified Toastmasters approach (the Modified Toastmasters Program), taking place weekly during the winter and summer semesters of the academic year 2014/2015. The results of our research (Kalińska, 2009) show that some students do not speak either for linguistic reasons (fear of making mistakes) or more personal ones (shyness). One of the first necessities was therefore to get the students to participate on their own. It is certain that the atmosphere of the class plays a significant role: an atmosphere conducive to communication is more likely to make students overcome their small blockages and their shyness, and to make them express themselves more freely without fear of being judged by others. In our opinion, the method inspired by the Toastmasters approach greatly promotes the climate of trust sought, facilitates the participation of all students and allows to overcome the stress associated with speaking in public due to the constant exposure to anxiety-provoking situations and the progressive habit of speaking in the group. To conduct this research, the mixed method was used, i.e. the combination of quantitative and qualitative methodology. The activities proposed in the workshop were aimed at reducing language anxiety and developing public speaking skills through behavioral and cognitive therapy exercises, including cognitive restructuring, systematic desensitization, skills training and public speaking training (oral communication and leadership activities). This study shows the positive effects of the Modified Toastmasters Program on reducing language anxiety and developing public speaking skills.

Keywords: language anxiety, communication in a foreign language, Toastmasters method, public speaking, workshops, students

Abstrakt. Przedmiotem artykułu jest omówienie badań przeprowadzonych w Katedrze Filologii Romańskiej Uniwersytetu Szczecińskiego. Badania przeprowadzono podczas dwugodzinnych warsztatów wystąpień publicznych według zmodyfikowanego programu Toastmasters (The Modified Toastmasters Program), odbywających się co tydzień w semestrze zimowym i letnim roku akademickiego 2014/2015. Wyniki badań (Kalińska, 2009) pokazują, że część studentów nie mówi albo z powodów językowych (obawa przed popełnianiem błędów), albo bardziej osobistych (nieśmiałość). Jedną z pierwszych potrzeb było więc nakłonienie studentów do samodzielnego uczestnictwa. Z pewnością istotną rolę odgrywa atmosfera zajęć: atmosfera sprzyjająca komunikacji służy przełamywaniu przez studentów małych blokad i nieśmiałości oraz swobodniejszemu wypowiedzianiu się bez strachu przed ocenianiem. W naszej opinii metoda inspirowana podejściem Toastmasters stwarza klimat zaufania, ułatwia udział wszystkich studentów i pozwala przezwyciężyć stres związany z wystąpieniami publicznymi, a to dzięki ciągłej ekspozycji na sytuacje wywołujące lęk i nawyk zabierania głosu w grupie. Do przeprowadzenia badań wykorzystano metodę mieszaną,

czyli połączenie metodologii ilościowej i jakościowej. Działania zaproponowane na warsztatach miały na celu zmianę polegającą na zmniejszeniu lęku językowego oraz rozwijaniu umiejętności wystąpień publicznych poprzez techniki terapii behawioralnej i poznawczej, w tym restrukturyzację poznawczą, systematyczne odwracanie, trening umiejętności językowych oraz trening wystąpień publicznych (komunikacja ustna i działania przywódcze). Wyniki niniejszego badania wskazują na pozytywny wpływ Zmodyfikowanego Programu Toastmasters na zmniejszenie lęku językowego oraz rozwijanie umiejętności wystąpień publicznych.

Słowa kluczowe: lęk językowy, komunikacja w języku obcym, metoda Toastmasters, publiczne przemawianie, warsztaty, studenci, zmiana

1. INTRODUCTION

Les résultats de nos recherches (Kalińska, 2009) montrent que certains étudiants ne prennent pas la parole soit pour des raisons linguistiques (peur de faire des fautes) ou plus personnelles (timidité). Une des premières nécessités était donc d'amener les étudiants à participer d'eux-mêmes.

Il est certain que l'ambiance de la classe joue un rôle non négligeable : ambiance propice à la communication a plus de chances de faire surmonter aux étudiants leurs petits blocages et leur timidité, et à les faire s'exprimer plus librement sans crainte du jugement d'autrui. A notre avis, la méthode inspirée de l'approche Toastmasters favorise beaucoup le climat de confiance recherché, facilite la participation de tous les étudiants et permet de vaincre le stress lié à la prise de parole en public et ceci grâce à l'exposition constante aux situations anxieuses et l'habitude progressive à s'adresser à un groupe.

2. LA MÉTHODE TOASTMASTERS

La méthode Toastmasters s'appuie sur un manuel exposant les dix techniques de base d'un discours efficace. Pour apprendre à maîtriser ces 10 techniques, les étudiants préparent et présentent à leur rythme dix discours. En cinq à sept minutes, ils s'expriment sur le sujet de leur choix.

Une première phase traditionnelle consiste en l'étude de la théorie sur la construction des discours. L'objectif est de connaître les règles conversationnelles liées à l'argumentation orale ainsi que les critères des évaluations ultérieures.

La deuxième phase concerne une partie pratique, à savoir dix projets à faire (dix discours à prononcer). Cette partie contient aussi bien les discours préparés à la maison qu'improvisés : les étudiants s'affrontent oralement et de façon la plus crue possible.

La troisième phase concerne l'évaluation des discours prononcés ainsi que des rôles effectués par les étudiants pendant chaque cours. Ainsi, cette approche permet d'examiner les techniques des discours et de réfléchir à leurs effets¹.

Tout au long de la recherche, nous nous demandions si la méthode Toastmasters permettrait ou non de changer des stratégies chez les étudiants au long de deux semestres. Il nous semble que ce genre d'analyse longitudinale présente au moins deux gros avantages pour le didacticien : d'abord, contrairement à une simple analyse des erreurs qui se focalise sur les points négatifs, il permet de mettre en valeur toutes les tentatives que fait l'apprenant pour progresser. Or, c'est justement dans ce sens que va la recherche en didactique des langues, depuis plusieurs décennies. De plus, ce genre d'analyse montre la singularité de chaque individu face aux données fournies par l'enseignant : chaque apprenant évolue selon son niveau de départ, mais aussi, selon d'autres facteurs dont la portée est souvent moins facile à évaluer : la motivation et l'autonomie.

3. TEMPS ET LIEU DE RECHERCHE

L'étude principale a été réalisée dans le département des lettres françaises de l'Université de Szczecin.

La recherche a été effectuée pendant deux heures d'atelier d'art oratoire basé sur l'approche modifiée de Toastmasters (le Modified Toastmasters Program), ayant lieu chaque semaine pendant le semestre d'hiver et celui d'été de l'année académique 2014/2015. Les activités proposées dans le cadre de l'atelier visaient à réduire l'anxiété langagière et à développer des compétences de prise de parole en public à travers les exercices de thérapie comportementale et cognitive incluant la restructuration cognitive, la désensibilisation systématique, la formation des compétences et la formation de prise de parole en public (les activités en communication orale et en leadership)².

¹ Les trois phases concernent le travail avec le manuel; par contre l'atelier que nous avons proposé se compose de quatre étapes concernant respectivement les exercices de la restructuration cognitive, de la désensibilisation systématique, de la formation des compétences et de la formation de prose de parole en public – le *Modified Toastmasters Program*.

² C'étaient des activités telles que : présider aux réunions, jouer des rôles pendant les réunions (grammairien, contrôleur de temps, modérateur, évaluateur), prononcer 10 discours conformément au programme de TM, la prise de parole improvisée (discours improvisés sur des « questions d'actualité »), les évaluations orales ou écrites des discours des autres.

4. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Pour mener cette recherche, la méthode mixte a été utilisée, soit le jumelage de la méthodologie quantitative et qualitative. Plusieurs auteurs, dont Maurice Angers (2000), conçoivent que la recherche quantitative et la recherche qualitative sont deux approches qui se complètent parfaitement dans l'étude d'un phénomène (qu'est ici l'anxiété langagière).

La partie quantitative est longitudinale avec plusieurs mesures prises à différents moments (concept des séries chronologiques). C'est une forme de recherche où un groupe de participants est étudié sur une longue période de temps.

La méthode des séries chronologiques consiste en une séquence d'observations discrètes et chronologiques des niveaux d'anxiété langagière à différents moments. La composante cyclique (les niveaux d'anxiété langagière mesurés à intervalles réguliers) sert à prévoir ses valeurs futures. Les mesures prises dans cette façon permettent une analyse de l'effet du temps et des compétences croissantes sur les résultats de l'anxiété langagière.

À part les données quantitatives, les données qualitatives sont également incluses dans cette recherche, assurant une analyse riche et plus complexe de l'anxiété langagière.

5. DESCRIPTION DE L'ATELIER

Les attentes de cette étude étaient qu'une telle procédure bien structurée et interactive aiderait les étudiants à surmonter leur anxiété langagière, à améliorer leurs compétences de prise de parole en public, à s'entraîner à communiquer en français afin d'améliorer leur confiance en eux et à développer des compétences en leadership.

La taille de la classe (vingt cinq personnes) s'est avérée être idéale pour une classe d'art oratoire basée sur le programme modifié de Toastmasters, car ce nombre de personnes a permis à chaque étudiant de jouer au moins un rôle à chaque réunion de classe. Ceux qui n'avaient pas eu de rôle assigné une semaine donnée pouvaient être appelés à prendre la parole par le meneur des improvisations pendant la session d'improvisation (discours improvisés).

La session des discours était basée sur le manuel de base qui offrait aux étudiants les activités de base. Des activités orales consistaient en des exposés brefs sans notes ou avec un « guide-âne » dans la main où n'étaient portés que les mots-clés (en leur laissant un temps de préparation) (la session des présentations préparées) ou des improvisations de une à deux minutes (la session de *Table Topics*).

La session d'évaluation était basée sur un guide pour chaque projet de formation de prise de parole spécifique, publié par Toastmasters International dans le même manuel de base. Le guide montrait aux évaluateurs sur quoi ils devaient se concentrer en observant les discours des autres et comment faire des évaluations de manière extemporanée.

Le concept de l'atelier

Cette formation comprend des techniques autonomisantes (conçues pour rendre les étudiants conscients des obstacles et des moyens de les surmonter), thérapeutiques (pour intégrer le groupe et aider à surmonter les obstacles au niveau individuel – modification cognitive) et interactives (pratique de l'interaction orale pour développer la coresponsabilité au niveau du groupe), et l'habitué aux situations stressantes, selon le concept des exercices organisés selon le niveau croissant d'anxiété. Nous avons reconnu qu'en présence de certaines difficultés, principalement liées à la faible résistance de chacun des étudiants à des situations stressantes ou résultant de l'absence de préparation à ces situations, il serait nécessaire d'habituer, pour ainsi dire « d'endurcir » les étudiants à parler en public, à l'obligation de répondre aux questions (questions d'actualité) et à remplir différentes fonctions pendant chaque atelier.

Ce qui est important dans cette méthode, c'est que chaque membre de l'atelier est amené à s'exprimer au cours d'une réunion. Force est de constater que, avant l'apparition de l'approche communicative et actionnelle, des cours de langue étrangère laissaient peu de place pour pratiquer la communication orale par les étudiants. Comme le montrent les résultats de nombreuses recherches (Pekarek, 1999 ; Janowski, 1995 ; Kramersch, 1984 ; Dussault et Leclerc, 1973), la plupart de temps, c'était l'enseignant qui prenait la parole. Ainsi, les étudiants n'avaient pas d'expérience de parole en langue étrangère ni habitude de parler, d'où différentes sortes de blocages verbaux chez les étudiants.

La fonction principale du langage est sans doute la communication, et dans les dernières décennies la notion de compétence communicative a eu une grande influence dans l'apprentissage des langues (Arnold, 2006). Quand il s'agit d'apprendre dans la salle de classe, la communication est en même temps la finalité et l'instrument pour atteindre celle-ci. Dans la plupart des cas, l'objectif d'un cours de langue est de pouvoir communiquer dans la langue en question, mais l'on sait que le fait d'entendre la langue ou de la lire ne suffit pas pour l'acquérir. C'est pourquoi Merrill Swain (1995) insiste sur l'importance de la production pour développer la correction et la fluidité dans la parole. C'est en parlant qu'on apprend à parler. Une partie de l'action dans la classe doit donc être orientée au développement de la compétence communicative.

Mais si pour nous, enseignants, le développement de la compétence communicative est bien l'un de nos objectifs, et qu'en conséquence son accomplissement s'inscrit dans nos programmes et se traduit par des activités communicatives pendant les cours, trop fréquemment nos élèves n'arrivent pas à l'atteindre. Comment expliquer ce manque de succès ? Il y a sans doute le fait que pour atteindre un tel objectif il faut beaucoup plus de temps que celui dont nous disposons d'habitude en classe, mais les facteurs affectifs peuvent y être pour quelque chose.

Approche intégrative

En planifiant l'atelier pour nos étudiants anxieux, nous nous sommes inspirée des résultats des recherches qui prouvent qu'il est possible de combiner trois traitements pour réduire l'anxiété langagière chez les étudiants universitaires pendant les cours de langue (Paul, 1966 ; Allen et al., 1989 ; Burnley et al., 1992-93 ; Nelson et Webster, 1991 ; Rossi, 1989-90 ; Whitworth et Cochran, 1996).

L'analyse des résultats suggère deux conclusions importantes. Premièrement, la désensibilisation systématique, la modification cognitive et la formation des compétences réduisent l'anxiété langagière. Deuxièmement, la combinaison des traitements est plus efficace qu'un seul traitement puisque l'effet initial d'un traitement s'ajoute à celui d'un autre traitement. L'ajout de l'efficacité est aussi assuré par le temps alloué aux traitements combinés. Par exemple, la combinaison de la désensibilisation systématique qui dure six heures et de la modification cognitive qui dure un autre six heures totalisent douze heures pour réduire l'anxiété.

La désensibilisation systématique est à notre avis d'une importance particulière : elle est basée sur un processus d'habituation aux sentiments négatifs et sur une réduction des stratégies d'évitement. L'objectif est de faire face aux situations anxiogènes et d'échapper aux comportements d'évitement. Sa technique est, entre autres, l'exposition *in vivo*, dont l'hypothèse est qu'après vingt minutes d'exposition à l'art oratoire on constate une réduction de l'anxiété.

Compte tenu de ce qui précède, nous avons proposé aux étudiants la méthode Toastmasters, parce que nous pensons que conformément au *modèle de l'habituation* décrit ci-dessus, la participation répétée à des exercices oraux similaires entraîne une réduction de l'anxiété langagière. En raison du fait que la durée de l'activité consacrée à une tâche donnée s'allonge (les exercices sont organisés en fonction du degré croissant d'anxiété : dix projets des plus courts aux plus longs), le niveau de stress, la tension chez l'étudiant diminue, et la situation devient plus authentique grâce à l'identification de l'étudiant avec le rôle qu'il joue. Cette étude a confirmé que l'organisation des exercices d'après le concept ci-dessus s'avère être une méthode efficace pour vaincre la résistance à parler chez la plupart des sujets.

Pour contrôler la peur et devenir moins anxieux, Francisco Gavilan (2006, p. 32) recommande de s'entraîner devant le groupe, tout d'abord participer un peu, puis de plus en plus souvent prendre la parole en augmentant le degré de difficulté. Il faut s'habituer progressivement à affronter les situations redoutées. Tant que l'on évite quelque chose, on ne peut que continuer d'en avoir peur. Si par contre on se confronte, selon des règles bien connues des comportementalistes, à ce qui nous fait peur, on finit toujours par voir son anxiété diminuer.

Les techniques d'expositions semblent être donc les plus adéquates à la diminution de l'anxiété langagière chez les étudiants. Conformément à leurs principes, l'angoisse finit toujours par réduire d'elle-même, comme le montre la courbe ci-dessous (André et Légéron, 2003, cité par Kalińska, 2010, p. 192) :

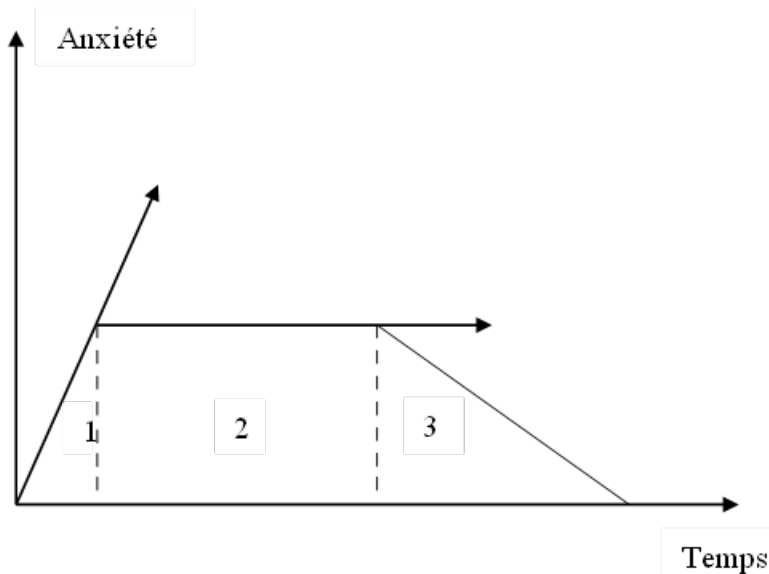


Fig. 1. Intensité de l'anxiété lors d'une séance d'exposition prolongée

Légende :

Phase 1 : montée de l'anxiété

Phase 2 : stabilisation de l'anxiété

Phase 3 : décroissance de l'anxiété

Mais pour que les exercices d'expositions soient efficaces, quelques conditions doivent être remplies. À savoir :

1) Les exercices d'exposition doivent être progressifs (il faut commencer par s'exposer à des situations communicatives simples, faciles, provoquant un minimum d'anxiété).

2) Les exercices d'exposition doivent être suffisamment longs : la durée moyenne pour ressentir une diminution de l'anxiété est en général située entre 20 et 40 minutes.

3) Les exercices d'exposition doivent être complets, c'est-à-dire sans évitements subtils : évitement du regard, silence, etc.

4) Les exercices d'exposition doivent s'accompagner d'efforts de décentration : il faut se concentrer sur l'extérieur et non sur ses sensations et ses craintes (observer les autres personnes, etc.).

5) Les exercices d'exposition doivent être régulièrement répétés (l'objectif de la répétition et qu'on puisse constater une diminution de son niveau d'anxiété). L'angoisse va certainement diminuer de confrontation en confrontation, mais de manière progressive, comme indiqué dans la figure ci-dessous (André et Légéron, 2003, cité par Kalińska, 2010, p. 193) :

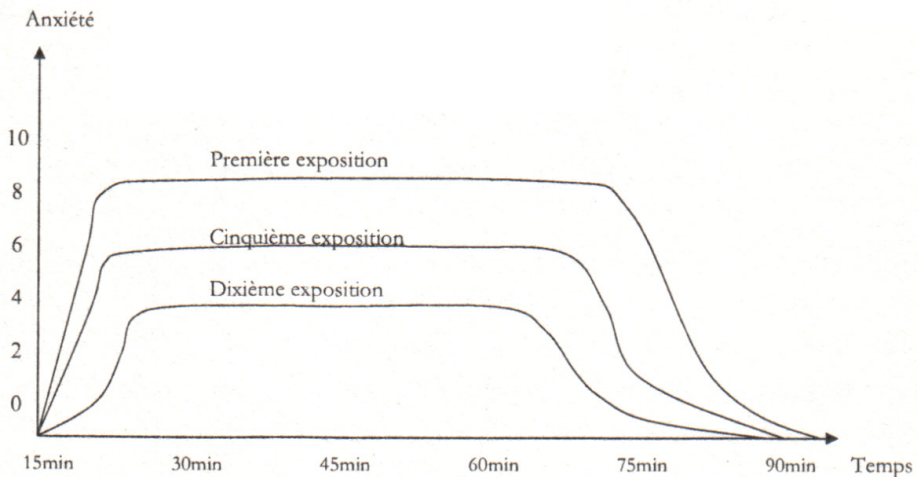


Fig. 2. Évolution du niveau d'anxiété lors de séances répétées d'exposition

Chaque exposition doit être évaluée aussi précisément que possible. C'est pourquoi il faut définir des objectifs « raisonnables » et progressifs, des paliers. Quelqu'un qui n'ose pas prendre la parole en public ne peut espérer dès sa première intervention parler pendant dix minutes avec aisance et brio : ses premières interventions se limiteront sans doute à quelques mots d'approbation ou à une question formulée à voix un peu trop basse. L'important est que son intervention ait eu lieu, quelle qu'en soit la qualité. C'est ensuite, avec la répétition de ces expériences, que l'angoisse diminue et qu'une relative aisance peut s'installer.

Certains exercices de l'atelier ont été planifiés par nous conformément à une autre technique tirée de la thérapie cognitive-comportementale appelé « Jetez-vous à l'eau ». Il s'agit d'une méthode « dure », également utilisée dans l'apprentissage de la natation chez une personne craintive. On la jette dans l'eau profonde, et elle est alors forcée d'apprendre à nager, ici : à parler. Marie-France Muller (1997, p. 67) souligne que cette méthode est également utilisée avec succès pour la réduction de l'anxiété. Par conséquent, chacun des participants de l'atelier a dû prendre plusieurs fois part à la session d'improvisation et répondre aux questions à l'improviste.

Ce qui importe plus encore, c'est que nous avons été guidée par le principe selon lequel la préparation antérieure aux discours permet à un certain degré de maîtriser la peur. La possibilité de se préparer aux discours en termes de contenu et de linguistique permet, selon nous, de réduire l'anxiété langagière. Les étudiants ont eu le temps de réfléchir au contenu du discours et ont pu préparer le vocabulaire approprié. Nous avons cherché à faire en sorte que la cause de la passivité orale soit uniquement due au manque de vocabulaire et non pas au manque de connaissance du sujet présenté. Dans le cas de l'enseignement d'une langue étrangère au niveau intermédiaire, l'évitement de l'interaction est souvent associé à l'ignorance du sujet discuté et au manque de base lexicale appropriée (d'où l'accent mis sur les tâches réalisées à la maison, car la possibilité de se préparer conduit à un plus grand contrôle de la communication et à l'augmentation de la confiance en soi).

6. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : LE FACTEUR DE TEMPS DANS LA RÉDUCTION DE L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE

Donner du temps supplémentaire

Le manque d'automatisme peut expliquer pourquoi la prise de parole, notamment quand on n'est pas préparé, est considérée par certains étudiants comme la plus anxiogène des quatre compétences.

« Quand on écrit, ce n'est pas si mauvais (c'est-à-dire l'anxiété) parce que j'ai le temps de réfléchir. Cela fait une différence si l'on a le temps de réfléchir à la formulation précise, à la grammaire etc., jusqu'à ce qu'on soit sûr à 100 % que c'est correct, ou si l'on doit dire quelque chose immédiatement. Pour moi le temps est très important ». (E8)

Cela pourrait bien être à cause du facteur de temps que justement les situations exigeant des réactions spontanées rapides soient les plus inquiétantes pour les personnes interrogées, car elles ont peur de ne pas être en mesure de réagir rapidement et de manière adéquate sous la pression du temps. Pour donner quelques exemples :

« La raison pour laquelle je redoute d'être interrogée est que j'ai besoin de temps pour réfléchir et un long silence peut être si gênant. (E5)

Je ne suis pas si anxieuse lorsque l'enseignant donne un peu de temps pour réfléchir à un sujet et je peux exprimer mes pensées et trouver les mots dont j'ai besoin. C'est différent quand je suis soudainement interrogée et que je dois répondre immédiatement ». (E20)

« J'aurais peur de faire une présentation en français en raison des questions du public auxquelles je ne peux pas me préparer à l'avance. Je crains de ne pas être en mesure de répondre automatiquement et d'exprimer facilement mes opinions ». (E14)

Il en résulte que les enseignants devraient donner aux étudiants suffisamment de temps pour se préparer à une tâche de prise de parole en français. Dans la recherche que nous avons réalisée avec les enseignants de langues étrangères (Kalińska, 2012), parmi les différentes stratégies qu'ils utilisent pour réduire l'anxiété des apprenants, ils ont indiqué la nécessité de donner aux étudiants du temps supplémentaire pour qu'ils puissent mieux réfléchir et organiser leurs idées. Les enseignants offrent aux apprenants du temps supplémentaire lorsque qu'ils sont anxieux d'accomplir des tâches. Si le temps supplémentaire permet aux apprenants de mieux se préparer, c'est un bon moyen de soulager l'anxiété.

Temps de préparation pour la prise de parole

Pour faire un bon discours, les apprenants ont besoin de se préparer avant l'atelier. Les résultats de l'enquête montrent que les apprenants ont effectivement fait un effort pendant les réunions. Seulement cinq apprenants ont passé moins de 2 heures par semaine à se préparer. Huit étudiants ont passé de cinq à sept heures à préparer leurs discours. La majorité d'entre eux ont passé de deux à quatre heures à se préparer. Personne n'a passé plus de sept heures à se préparer à l'atelier. Ainsi, le temps de préparation est d'habitude de deux à quatre heures par semaine.

Durée appropriée de l'atelier

Les étudiants font quelques recommandations pour la future conception du cours. Trois suggestions les plus fréquemment mentionnées sont : une durée plus longue de l'atelier et plus de temps pour la discussion après chaque session.

Comme l'écrit E2 sur la durée du MTP : « Je pense que l'atelier peut être prolongé, de sorte que les étudiants aient plus d'occasions de mettre en pratique leurs compétences de langue française, de pensée logique et de recherche d'informations ».

La figure trois montre l'avis des apprenants sur la durée des ateliers. Huit étudiants pensent que deux semestres est une durée appropriée, sept indiquent un semestre (quatorze semaines), six autres dix semaines et quatre personnes indiquent six semaines. L'opinion de la majorité est entre quatorze semaines et deux semestres.

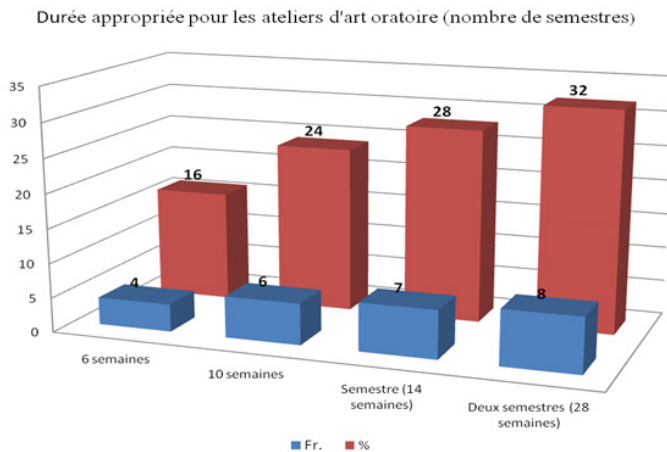


Fig. 3. Durée appropriée pour le MTP (nombre de semestres) (N = 25)

Satisfaction et utilité perçues des rôles

Les étudiants ont appris des compétences différentes de la prise de parole en jouant des rôles différents pendant l'atelier. Au total, le MTP a duré trente semaines. Chaque apprenant pouvait être orateur des discours préparés au moins dix fois et tenir en plus le rôle d'évaluateur, de chronométrateur, de cymbaliste, de meneur des improvisations, de modérateur et d'orateur des discours improvisés.

Selon les résultats, les apprenants ont évalué les préférences pour les rôles dans l'ordre d'importance : (1) orateur des discours préparés, (2) maître de la réunion, (3) évaluateur des discours, (4) grammairien, (5) orateur des discours improvisés, (6) meneur des improvisations, (7) chronométrateur et (8) compteur d'hésitations. Il semble qu'ils aient tendance à fonder leurs préférences sur le temps de prise de parole sur la scène en classe ; c'est-à-dire que plus ils ont parlé en classe, plus ils en ont bénéficié.

Notre perspective est pareille à celle des étudiants concernant les rôles qui ont été les mieux joués par les répondants. La plupart des sujets considèrent l'orateur

des discours préparés comme le rôle le plus intéressant qui leur ont donné une meilleure chance d'explorer leurs capacités. Nous pensons aussi que les discours préparés obligent les participants à utiliser leurs capacités de la façon la plus intense.

7. RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE

Notre journal indique clairement que presque tous les étudiants ont des problèmes dans le domaine des erreurs grammaticales. Certains ont un fort accent ou une mauvaise prononciation ; d'autres ont des difficultés d'intonation. Ces erreurs relatives à la langue semblent être devenues permanentes et n'ont pas pu être corrigées dans un si court laps de temps. Vers la fin du cours, certains sujets ne s'étaient pas améliorés dans ces domaines, à ce qu'il semble. Dans la plupart des discours, les orateurs utilisent un vocabulaire limité. Cependant, certains sujets sont capables de parler en utilisant des phrases plus complètes au lieu d'utiliser des « phrases fragmentées ». La structure de la plupart des discours est plus organisée et plus logique. Nous avons également remarqué que certaines compétences de présentation s'étaient manifestement améliorées, comme les expressions faciales, une interaction plus forte avec le public, une condensation rapide des discours pour les finir à temps, une meilleure compréhension des questions de l'auditoire et une capacité plus grande à faire face à des situations imprévues au cours de la réunion. En général, les étudiants semblent être plus sûrs d'eux et peuvent parler plus fort qu'avant en s'adressant au public et ils ont une meilleure capacité de contrôle des aspects différents de leur présentation. Malgré le fait que les étudiants utilisent toujours un vocabulaire limité pour communiquer entre eux et font beaucoup d'erreurs grammaticales dans leurs phrases, ils semblent parler plus couramment et plus naturellement après la formation de leur compétence stratégique au cours d'une session d'activités basées sur les tâches.

La compétence en français comprend quatre compétences langagières : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Selon les réponses des participants, la compétence en français s'est améliorée dans l'ensemble, la compréhension orale et l'expression orale se sont améliorées plus que la compréhension écrite et l'expression écrite. Ce résultat confirme que les participants se sentent plus sûrs d'eux-mêmes en parlant français après avoir participé au MTP ; c'est indubitablement parce les apprenants tiennent des rôles d'orateurs et de membres du public pendant les réunions.

Je pense que ma compétence d'écriture en français s'est améliorée. Comme j'ai fait plus 10 discours et que j'ai écrit des discours préparés, maintenant je peux écrire des phrases plus longues

au lieu d'un grand nombre de phrases courtes et simples. Je sais aussi comment utiliser les temps plus difficiles. (E1)

Je pense que ce sont mes compétences d'écoute et d'expression orale en français qui se sont le plus améliorées. L'écriture des discours préparés me permet de bien structurer tout le discours. (E3)

Ces résultats indiquent que plus longtemps un étudiant participe à l'atelier, plus cela est bénéfique pour lui en ce qui concerne l'amélioration de sa compétence en français.

L'évaluation des discours préliminaires par rapport aux discours finaux

Il y avait deux types d'évaluation, à savoir l'évaluation des discours faite par nous et par les étudiants eux-mêmes. Le premier discours (brise-glace) a été réalisé pendant la troisième semaine en octobre 2015. Le discours final a été réalisé par les étudiants en juin 2015. Les résultats ont été générés dans deux perspectives approchées.

Quant à l'auto-évaluation des discours, la plupart des étudiants ont obtenu des scores plus élevés sur leur présentation finale en se donnant plus de points pour des éléments du développement du discours et de la performance physique. Certains l'ont fait aussi pour la valeur du discours. Quelques-uns ont ajouté des points pour des éléments linguistiques (correction de la langue) et pour la pertinence.

Nous avons aussi donné plus de points pour des éléments du développement du discours, puis pour l'efficacité et la valeur du discours. Personne n'a présenté, à ce qu'il semble, d'amélioration de compétences exceptionnellement plus grande que les autres.

Les deux évaluations décrites ci-dessus arrivent clairement à la même conclusion que les sujets se sont améliorés dans divers domaines, mais peu en ce qui concerne la correction de la langue. Bien qu'ils puissent parler plus couramment et plus naturellement, les phrases qu'ils produisent contiennent des erreurs interlinguales. Leurs compétences de présentation se sont améliorées car ils montrent un visage plus expressif, organisent mieux leurs discours et utilisent d'autres techniques de présentation, ce qui leur donne plus de points dans ces domaines. Avant tout, il est clair que l'auto-évaluation des sujets est beaucoup plus élevée que l'évaluation par nous. Quand on les interroge en tant que groupe, la conclusion est que, grâce à l'auto-évaluation, les sujets deviennent plus autonomes et plus sûrs d'eux-mêmes, ce qui améliore plus tard leurs compétences de présentation.

En général, les résultats montrent que tous les participants ont amélioré leur compétence de prise de parole en public. Les entretiens avec les sujets au cours de la dernière classe montrent que les sujets ont gagné beaucoup plus d'assurance

au cours du processus d'apprentissage et qu'ils ont transformé leur image de soi en une nouvelle image professionnelle, en modifiant leur auto-perception et en augmentant énormément leur estime de soi.

L'évaluation des trois discours improvisés

La performance de prise de parole des étudiants a été aussi évaluée à travers leurs discours improvisés. Pendant la recherche, trois discours improvisés (préliminaire, de mi-parcours et final) ont été évalués sur la base des critères des discours improvisés du club Toastmasters International.

En analysant les scores des discours préliminaires, nous pouvons constater que les étudiants n'ont pas de bons résultats pour leurs premiers discours improvisés. La plupart des étudiants ont des notes faibles à la première épreuve orale.

Selon les scores des épreuves à mi-parcours, la plupart des étudiants ont fait un certain progrès.

Bien que certains des apprenants aient amélioré leurs compétences à l'épreuve à mi-parcours, la plupart de leurs succès sont liés au développement du discours, à l'efficacité de la communication, aux aspects physiques et à la voix, mais pas à l'utilisation de la langue.

Au contraire, selon les résultats des épreuves finales, tous les participants à cette étude ont progressé dans la prise de parole par rapport à l'épreuve de mi-parcours.

La compétence de production orale en français ne peut de toute évidence pas progresser dans un court laps de temps, c'est-à-dire qu'un atelier de quelques semaines est trop court pour faire beaucoup de différence dans l'amélioration de la capacité des étudiants à parler cette langue.

En bref, les étudiants peuvent améliorer leurs compétences de prise de parole en public et leur compétence en français en participant aux ateliers de prise de parole pendant un temps plus long (au moins trois semestres), tandis que si l'atelier dure peu de temps, l'amélioration n'est pas évidente.

8. CONCLUSION

Cette étude montre les effets positifs du Modified Toastmasters Program sur la réduction de l'anxiété langagière et le développement des compétences de prise de parole en public, mais sa conception a tout de même des limites.

La durée de l'atelier a été limitée à deux semestres. À cause de cette limitation, trente semaines n'ont pas été suffisantes pour améliorer les compétences de prise de parole de façon visible. Le projet est digne d'être réalisé pour voir si des

améliorations sont possibles dans un court laps de temps, mais en entreprenant des recherches similaires dans l'avenir il serait préférable de prolonger leur durée.

Ainsi, les résultats se réfèrent à ces participants et à leur situation d'apprentissage dans une période limitée et pourraient être différents si l'étude avait été réalisée plus tôt ou plus tard, par exemple, vers la fin des études des participants. Les effets potentiels de l'anxiété auraient pu être mieux expliqués si la recherche avait duré plus longtemps et si l'anxiété avait été mesurée à deux moments différents sur une période plus étendue.

Il en va de soi que deux facteurs décisifs influencent l'intégration réussie du MTP : le temps et la pratique. Et quand trouver le temps pour pratiquer est un élément décisif pour obtenir des résultats satisfaisants. Les instructions et la pratique du groupe sont essentielles avant les réunions du MTP. S'ils pratiquent plus, les étudiants peuvent mieux maîtriser l'intonation et la prononciation et acquérir plus de confiance en eux-mêmes et plus d'intérêt. Au contraire, s'il n'y pas eu assez de préparation et de pratique, parler peut être très intimidant pour les étudiants. Les horaires stricts à l'université rendent le travail plus difficile s'il n'y a qu'un seul enseignant. En raison des contraintes de temps, nous n'avions que deux semestres pour réaliser ce projet. Ainsi, les étudiants n'ont pu participer à chaque jeu de rôle majeur que cinq fois. En outre, en raison de ces contraintes de temps, nous ne pouvions pas faire à chaque étudiant des commentaires individuels instantanés après le discours. Nous ne pouvions pas proposer plus de conversations entre nous et les étudiants, comme l'ont demandé de nombreux étudiants dans leurs journaux. Les apprenants semblaient être privés d'occasions d'apprendre plus directement de nous car nous nous consacrons à l'observation.

Néanmoins, les résultats peuvent indiquer comment l'anxiété des étudiants change au fil du temps, par exemple si les étudiants deviennent relativement plus anxieux pendant les premières semaines d'atelier quand ils n'ont pas assez d'expérience pour prononcer les discours ou s'ils sont relativement moins anxieux car avec la pratique et l'habituación aux situations anxiogènes ils peuvent mieux maîtriser le français. Les résultats peuvent également indiquer si les sources de leur anxiété se transforment des plus externes, comme la peur d'être jugé par d'autres individus, aux plus internes, comme les attentes à l'égard de leurs capacités linguistiques.

D'autres questions pertinentes restent pour les futures études: Quelle est la durée optimale de temps pour les sessions de formation anti-anxiété de prise de parole en public (à savoir, la durée de chaque session et le nombre de sessions) ?

BIBLIOGRAPHIE/REFERENCES/BIBLIOGRAFIA

- Allen, Mike, Hunter, John, Donohue, William. (1989). Meta-analysis of self-report data on the effectiveness of public speaking anxiety treatment techniques. *Communication Education*, 38, pp. 54–76.
- Angers, Maurice. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec : Les Éditions CEC.
- Arnold, Jane. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 144(4), pp. 407–425.
- Burnley, Caroline, Cross, Patricia, Spanos, Nicholas. (1992–1993). The effects of stress inoculation training and skills training on the treatment of speech anxiety. *Imagination, Cognition and Personality*, 12, pp. 355–366.
- Dussault, Gilles, Leclerc, Mariel. (1973). *L'analyse de l'enseignement*. Montréal: Les Presses de l'Université de Québec.
- Gavilan, Francisco. (2006). *Comment vaincre ces peurs qui nous paralysent*. Deuil-la-Barre: Édition de la Lagune.
- Janowski, Andrzej. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Kalińska, Sylwia. (2012). Wpływ lęku językowego na komunikowanie się w klasie z punktu widzenia nauczycieli szkół wyższych – sprawozdanie z badania własnego. In: Krystyna Janaszek, Jolanta Miturska-Bojanowska, Alexandr Shunkov, Barbara Rodziewicz (éds), *Homo Communicans: čelovek v prostranstve mežkul'turnoj komunikaciji* (pp. 105–116). Szczecin: GRAFFORM.
- Kalińska, Sylwia. (2010). Les étudiants anxieux au cours de l'oral. In: Teresa Jaroszewska (éd.), *Le français dans l'enseignement scolaire et universitaire* (pp. 187–198). Łask : Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Kalińska, Sylwia. (2009). Méthodes de diagnose des échecs scolaires des étudiants des langues étrangères : Pourquoi est-ce si difficile pour les étudiants de parler ? In: Zofia Jancewicz (éd.), *W dialogu języków i kultur* (pp. 135–145). Warszawa : LSW w Warszawie.
- Kramsch, Claire. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier.
- Muller, Marie-France. (1997). *Oser parler en public. Les secrets d'une communication réussie*. St. Julien-en-Genevois: Jouvence.
- Nelson, Eileen, Webster, Stephanie. (1991). *Visualization and rational-emotive therapy interventions for communication apprehension*. Raleigh, NC: Carolina psychology conference.
- Paul, Gordon. (1966). *Insight vs. desensitization in psychotherapy: An experiment in anxiety reduction*. Stanford: Stanford University Press.
- Pekarek, Simona. (1999). *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Rossi, Ana. (1989–1990). The comparative effectiveness of systematic desensitization and integrative approach in treating public speaking anxiety: A literature review and a preliminary investigation. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(1), po. 49–66.
- Swain, Merrill. (1995). Three functions of output in second language learning. In: Guy Cook, Barbara Seidlhofer (éds), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Whitworth, Randolph, Cochran, Claudia. (1996). Evaluation of integrated versus unitary treatments for reducing public speaking anxiety. *Communication Education*, 45, pp. 306–314.

