



**HAL**  
open science

# Impact de la honte sur la motivation à apprendre et à utiliser une langue étrangère

Dominique Galmiche

► **To cite this version:**

Dominique Galmiche. Impact de la honte sur la motivation à apprendre et à utiliser une langue étrangère. *Etudes en didactique des langues*, 2014, *Affect(s)*, 23-24, pp.103-117. hal-04045342

**HAL Id: hal-04045342**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045342v1>**

Submitted on 24 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Impact de la honte sur la motivation à apprendre et à utiliser une langue étrangère

*Dominique GALMICHE*

Doctorante en Psycholinguistique (Z. Dörnyei's research team)  
School of English, University of Nottingham (GB)

---



## Introduction

Les enseignant.e.s se plaignent assez souvent du manque de motivation de leurs élèves, invoquant alors leur paresse ou leur manque d'intérêt pour expliquer cet état de fait. La motivation à apprendre une langue étrangère fait l'objet de nombreuses études depuis plusieurs années. Il a été largement démontré que celle-ci était assujettie aux perceptions, aux croyances personnelles, aux expériences vécues et aux valeurs des apprenant.e.s et qu'elle pouvait subir des fluctuations plus ou moins importantes. Parmi les facteurs affectifs susceptibles d'influencer la motivation, l'anxiété tient une place prépondérante (Horwitz *et al.*, 1986; Horwitz & Young, 1991; MacIntyre, 1999, 2002; Lund, 2010).

L'objectif de cette étude est de montrer que le facteur anxiété n'explique pas tout et qu'il est à envisager en relation avec un autre facteur, à savoir le sentiment de honte éprouvé par l'apprenant dans le cadre institutionnel de la classe de langues.

L'analyse de ce phénomène a toute son importance dans la mesure où l'on peut supposer qu'il est à l'origine de blocages, d'inhibitions et qu'il peut impacter de façon durable la motivation et la réussite de l'apprenant.e en langue. Est avancée l'idée que le fait de se sentir bien en cours de langue a toute son importance dans la réussite et l'apprentissage ne peut se faire que s'il y a plaisir et joie à apprendre. Or, bien souvent, les étudiant.e.s se plaignent d'éprouver des émotions négatives en cours de langue.

Pour vérifier la véracité de mes allégations, j'ai décidé de demander à des apprenant.e.s en France de s'exprimer sur leur expérience d'apprentissage d'une langue étrangère. J'ai donc réalisé une série d'interviews. Les résultats et l'analyse de celles-ci ont permis de confirmer mes suppositions et de mettre en lumière toute l'importance à accorder au phénomène de la honte dans le

contexte institutionnel de la classe de langues. De façon plus précise, ces interviews m'ont permis d'établir des liens significatifs entre anxiété, sentiment de honte, prise de parole et réussite dans l'apprentissage de la langue.

### Raison de cette étude

En 2011-2012, une étude réalisée en France à partir d'un questionnaire (Galmiche, 2012) auprès de 185 participant.e.s avait révélé que les apprenant.e.s accordaient une attention toute particulière à la prise de parole en cours de langue et que ce sujet était sensible.

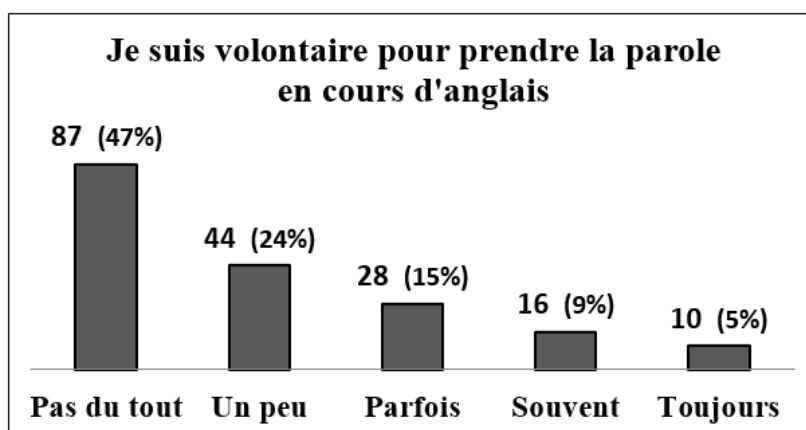


Figure 1 – Motivation à parler anglais en cours

La majorité (71%) avait déclaré être peu ou pas motivé.e.s à parler anglais en classe alors qu'ils/elles avaient affirmé être plus enclin.e.s à parler anglais lors de voyages à l'étranger. Ceci avait éveillé ma curiosité.

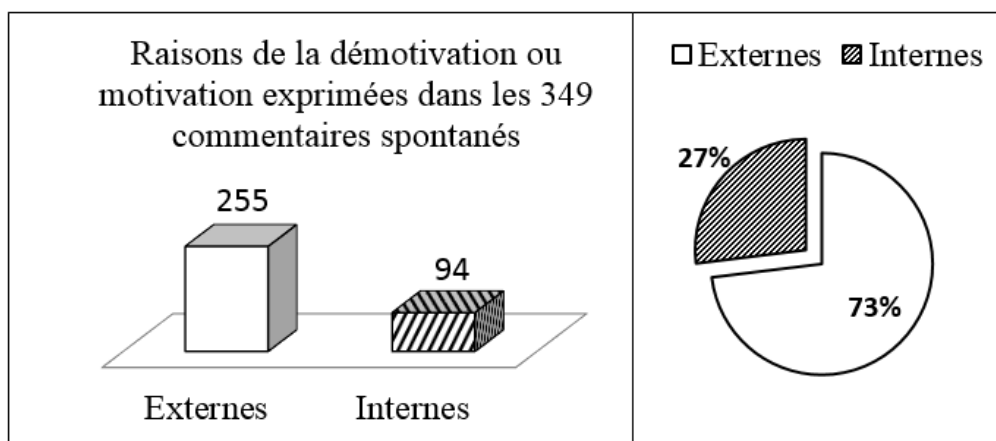


Figure 2 – Les raisons de la démotivation

Lors de cette étude, sur les 349 commentaires spontanés exprimés, les raisons de la démotivation ou motivation en cours d'anglais avaient été, pour une part non négligeable (27%) imputées à des causes internes à l'individu. En effet, de nombreux commentaires avaient évoqué des facteurs psychologiques tels que le manque de confiance en soi, la peur de commettre des erreurs, voire un sentiment de souffrance.

Des facteurs d'ordre affectif avaient été mis en avant pour expliquer ce manque de motivation, notamment l'anxiété, la peur d'être ridiculisé.e et d'être

évalué.e de façon négative. Il semblait donc que devaient être invoquées d'autres raisons que la paresse ou le manque d'intérêt dans l'échec de l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'en contexte non institutionnel, ces mêmes élèves disaient éprouver moins de difficultés à parler la langue étrangère. J'avais également constaté que la motivation des apprenant.e.s pouvait subir des fluctuations notoires, ce qui avait corroboré l'idée avancée par Larsen-Freeman (1997), ainsi que par Ellis & Larsen-Freeman (2006), qu'elle est un processus dynamique, en constante évolution.

Au vu des résultats de cette enquête, j'ai voulu approfondir ma première étude en choisissant comme sujet la honte, puisque je supposais qu'elle était à l'origine de ces fluctuations dans la motivation des apprenant.e.s, de leurs inhibitions et de leur réticence à prendre la parole.

## **Méthodologie**

### *Recherche qualitative*

Le choix d'une méthode de recherche qualitative fut guidé par le fait qu'elle permet:

- d'obtenir des réponses à des questions précises,
- de comprendre un problème vécu par les individus,
- de cerner toute la richesse et la complexité de l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère,
- de sortir du cadre des questions préformées que l'on rencontre dans la recherche quantitative,
- de s'exprimer de façon plus libre.

### *Interviews*

L'utilisation d'interviews, dans le cas présent, permet de comprendre le processus d'apprentissage d'une langue par le regard de l'apprenant.e, d'approfondir le sens de ses expériences, de ses croyances et de ses attentes. Elle nous permet d'entendre ce que les interviewé.e.s ont à dire sur la honte par le biais de leur expérience personnelle. Cette phase de recherche qualitative sera complétée ultérieurement par une phase de recherche quantitative (distribution de questionnaires) susceptible d'apporter un éclairage différent et complémentaire sur le phénomène de la honte.

### *Questions de départ*

Avant les interviews, j'avais une idée précise des questions auxquelles je souhaitais que les interviewé.e.s répondent.

- Quelles sont les origines du sentiment de honte chez l'apprenant.e en langues?
- Quelles en sont les conséquences?
- Quels sont les protagonistes qui interviennent dans la naissance de ce sentiment? Quelle est la part de l'enseignant.e? Quelle est celle de l'apprenant.e?
- Existe-t-il des moyens de contrecarrer ce sentiment?

### *La population*

Trente élèves (18 filles, 12 garçons) âgé.e.s de 18 à 43 ans, ont été interviewé.e.s de décembre 2013 à avril 2014. Pour la plupart, ce sont des élèves qui éprouvent de grandes difficultés à apprendre et à parler les langues étrangères. Ils/elles se définissent comme ayant un niveau faible à très faible. Deux groupes distincts furent interviewés:

- de jeunes apprenti.e.s en alternance qui sont déjà dans le monde du travail (artisans boulangers, coiffeurs/ses, pâtissier.e.s, prothésistes dentaires, esthéticiennes) travaillant au CEPAL à Laxou en Lorraine (centre d'enseignement et de perfectionnement des métiers de l'alimentation, dépendant de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat de Meurthe et Moselle) qui propose des formations diplômantes de niveau CAP, BP, BTM et BM;
- des demandeur.e.s d'emploi envoyé.e.s par Pôle emploi au GRETA à Toul en Lorraine (groupements d'établissements publics locaux qui proposent des actions de formation continue pour adultes) pour une remise à niveau en langues indispensable dans leur recherche d'emploi.

### *Procédures*

Les interviews se sont déroulées dans les cadres institutionnels du CEPAL et du GRETA, après demande d'accord préalable des directeurs/rices d'établissements. Elles ont duré de 12 à 47 minutes. Elles ont été réalisées selon les principes éthiques suivants:

- anonymat des participant.e.s;
- participation basée sur le volontariat;
- engagement de l'enseignant.e à faire part des résultats de ses recherches;
- distribution d'un formulaire de consentement en anglais et en français expliquant le but de la recherche. Il faut noter toutefois que j'ai jugé utile, afin de ne pas orienter les propos des participant.e.s, de ne pas révéler le sujet exact de mon étude, me cantonnant à dire que je souhaitais rendre l'apprentissage et la prise de parole plus agréables en classe de langue;
- possibilité de se retirer de l'étude à tout moment, sans en donner les raisons et sans que soient appliquées de sanctions à leur encontre;
- l'assurance que la participation à cette étude ne comportait aucun risque connu;
- l'assurance qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Après accord des intéressé.e.s, les interviews ont été enregistrées. Puis elles ont été transcrites et analysées.

### *Déroulement des interviews*

Les interviews ont suivi une structure en "entonnoir", c'est-à-dire qu'elles ont été introduites de façon systématique par une question d'ordre général sur l'apprentissage des langues: "Quand avez-vous commencé l'apprentissage d'une langue étrangère?" afin d'engager la conversation et mettre le/la participant.e en confiance, puis a été adoptée une forme plus souple dans laquelle le/la

participant.e pouvait laisser libre cours à ses propos, pour déboucher sur des questions plus ciblées, des demandes de développement de ce qui semblait confus ou particulièrement digne d'intérêt et qui permettait d'affiner les catégories de questions.

Dans tous les cas, les questions étaient volontairement ouvertes et les interviews se terminaient de la façon suivante: "Avez-vous quelque chose à ajouter, un sujet que vous souhaiteriez aborder?" Cette flexibilité a permis de mettre en évidence des points intéressants et parfois inattendus.

### **Analyse des interviews**

Sur les 30 interviews, 27 abordent le sujet de la honte et six d'entre elles ont particulièrement retenu mon attention par la richesse des données fournies, la profondeur et la pertinence des propos des participant.e.s qui abordent le phénomène de la honte de façon plus ou moins directe. Quelques réflexions ont été extrêmement éclairantes sur le sujet de la honte. Ainsi Lucie (des pseudonymes ont été utilisés) dit:

Parler anglais en classe est difficile parce qu'on court le risque d'être moqué, jugé. Quand on se trompe on se tait après, on se ferme comme une huître, quand on fait une erreur on est si honteux, on se sent dévalorisé, rabaissé, diminué, infantilisé devant les autres. On veut être considéré comme un adulte mais on est incapable de compter en anglais, on a le sentiment de régresser, d'être un enfant. [...] Ce sentiment de rabaissement, de manque de valeur personnelle est renforcé par les mauvaises notes et mène à une perte de confiance en soi, à une déception et à un dégoût.

On voit bien que les propos de cette élève sont émotionnellement chargés. L'expression des sentiments y tient une large part. De plus, elle met l'accent sur le côté infantilisant de l'expérience d'apprentissage de la langue étrangère, ce qui rappelle les propos de Dörnyei (2001: 88) qui affirme que l'apprentissage d'une langue étrangère est la seule matière dans laquelle on ne peut pas prononcer une simple phrase sans courir le danger de commettre une grave erreur. Il ajoute que participer est un risque que beaucoup d'étudiant.e.s ne sont pas prêt.e.s à courir. Ces propos sont illustrés par Axel:

L'apprentissage d'une langue étrangère est comme un saut dans le vide, on est effrayé quand on parle l'anglais pour la première fois, on a peur de couler, on a peur de se tromper et d'avoir la honte, de se sentir impuissant, de ne pas savoir se sortir de cette situation embarrassante. Alors pour se protéger, on évite de parler. On est dans une dynamique de réussite actuellement, on doit absolument être bon, productif, poli, propre sur soi, c'est pourquoi il y a tant de problèmes avec les jeunes dans les classes, la classe est une microsociété, on doit être bon sinon les autres vont penser que je suis stupide. Quand on fait une erreur une fois, on hésite à reparler parce que l'on se sent jugé par les autres mais aussi par le prof, alors on perd sa confiance en soi, son estime de soi et on devient anxieux de faire des erreurs. C'est plus puissant de se faire ridiculiser par le prof que par les autres parce que *lui* sait, il a le savoir. Mais tout cela dépend de l'individu, de son histoire sociale.

Les réflexions de Lucie et d'Axel tournent autour de l'expression orale, qui est chargée d'affect puisque l'apprenant.e prend le risque de se voir ridiculisé.e, moqué.e. On voit bien ici que c'est l'image de soi que l'on renvoie aux autres qui est en jeu. Être perçu.e comme un être faillible n'est jamais très confortable psychologiquement, particulièrement quand on est adolescent.e ou jeune adulte. On constate également, dans leurs récits, l'importance accordée au regard de l'autre, de celui des pairs en particulier.

Le sentiment de honte chez l'apprenant.e naît de la constatation qu'il/elle perd la face devant les autres, que son incapacité et son incompetence sont exposées au regard évaluateur des autres. Ces réflexions sont le reflet de celles d'Emilie qui dit:

Ma participation à l'oral fluctuait, cela dépendait des années, quand j'étais à l'aise en cours, de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, je levais le doigt spontanément. En 3<sup>ème</sup>, ça a changé, j'ai perdu le fil, j'osais pas parler anglais parce que j'avais peur que les autres me montrent du doigt en disant que je m'étais trompée, qu'ils me disent que j'étais nulle, j'aurais eu la honte. Les ados sont très méchants entre eux, on est montré du doigt dès que quelque chose ne va pas, moi c'est quelque chose qui me va droit au cœur, ça me touche profondément quand je suis évaluée négativement, parce que derrière il y a une remise en question, je me sens très très petite.

De façon très intéressante, les étudiant.e.s ont établi des liens très clairs entre leur manque de motivation à apprendre, leur peur de prendre la parole dans la classe (et ils/elles font la distinction avec les séjours à l'étranger), et leur échec dans l'apprentissage de celle-ci. Tou.te.s regrettent le fait que ne soient pas davantage pris en considération leur vécu d'apprenant.e.s en langues. De façon assez étonnante, trois des interviewé.e.s disent avoir ressenti les effets d'épisodes honteux des années après. De leurs propos ressort l'idée que la répétition d'épisodes douloureux affecte leur bien-être, leur sentiment de valeur personnelle et d'estime de soi ainsi que leur confiance, d'une façon significative et durable. Ainsi, Jacques note:

Quand on se trompe, on se sent honteux, on ne sait pas où se mettre, tous les regards sont sur nous, on peut être bloqué, ne plus pouvoir s'exprimer, on se demande comment on va se sortir de là, on se sent seul, surtout quand les autres comprennent et pas vous, on n'arrive pas à se séparer de ce sentiment [de honte], c'est très fort la honte, on se souvient des années après d'épisodes honteux, on ressasse, c'est la répétition d'épisodes honteux qui peut faire qu'un élève se sente mal, qu'il refuse d'apprendre, qu'il se désintéresse de la langue car il fait un blocage. Tout ça c'est une question d'image de soi.

Et il fait la distinction très nette entre petites hontes et grande hontes:

Les petites hontes, c'est quand on oublie un *s* à la troisième personne du singulier des verbes, c'est pas grave, ça passe. Les grandes hontes, c'est quand on fait une confusion entre deux mots, qu'on utilise un mot à la place d'un autre, et que le prof nous fait répéter le mot sans cesse et que les autres se moquent de nous parce qu'on s'est trompé, ça peut mener à un blocage.

Des interviews ressort l'idée que la façon dont les apprenant.e.s ont vécu leur premier contact avec la langue étrangère a un impact non négligeable sur leur motivation à s'investir dans l'étude de celle-ci. Ainsi, Maria souligne que

lors de sa première année d'apprentissage de la langue anglaise, l'enseignant s'est désintéressé d'elle et "ne faisait que crier après elle" lorsqu'elle commettait une erreur. Il faut noter la récurrence de remarques concernant la pratique de la langue orale. Selon les interviewé.e.s, les activités orales sont les plus génératrices du sentiment de honte. À cette constatation sont avancées plusieurs explications.

- La prise de parole est un risque puisque l'apprenant.e est exposé au regard évaluateur, voire sanctionnant, de l'enseignant.e ainsi qu'à celui peu enclin à la mansuétude et à la concession de ses pair.e.s, comme l'illustre Jacques: "Quand j'étais en 5<sup>ème</sup>, les autres se moquaient de ceux qui avaient des difficultés. Quand je parlais en anglais je risquais de perdre la face, je me sentais honteux. Après j'avais peur de prendre la parole". Ces propos sont dans la droite ligne de ce qu'ont montré plusieurs études portant sur la peur de communiquer (Beebe, 1983; MacIntyre *et al.*, 1998), expliquant les différences de motivation à prendre la parole dans la langue-cible.

- La prise de parole expose l'apprenant.e à la moquerie des autres en cas de "faute", d'erreur grammaticale, de mauvaise prononciation. Alors qu'à l'écrit, il est possible de corriger son erreur, la situation orale ne permet pas à l'apprenant.e de se corriger immédiatement.

- La réalisation de son erreur conduit l'apprenant.e à se remettre en question, à douter de ses capacités à progresser, à s'auto-évaluer négativement. Il est clair que la perception négative de ses compétences linguistiques l'entraîne à ne pas parler dans la langue-cible.

- La manifestation du sentiment de honte est clairement visible, puisque l'apprenant.e sent qu'il/elle rougit, bafouille, et a toutes les peines du monde à poursuivre ses propos.

L'analyse des interviews a permis de confirmer de façon significative ce que mon expérience de ce public m'avait fait subodorer, à savoir la place non négligeable du phénomène de la honte en classe de langues. Ainsi, sommes-nous en mesure désormais de répondre à quelques-unes des questions formulées au départ.

### *Quelle est l'origine du sentiment de honte?*

L'apprentissage d'une langue étrangère intervient souvent à un moment crucial dans la vie des individus, à savoir l'adolescence. Cette remarque n'est pas innocente, puisque c'est à cette période que l'apprenant.e se cherche et que ses valeurs sont encore instables. En outre, l'image qu'il/elle renvoie aux autres – l'enseignant.e. les parents, les pair.e.s – est très importante dans la construction de son identité. De ce fait, être mis dans une situation où l'on est pointé.e du doigt, où l'erreur est mise en avant et la correction grammaticale considérée comme défailante, peut déstabiliser psychologiquement l'apprenant.e qui éprouve alors le sentiment de ne pas être "à la hauteur", de ne pas répondre aux attentes des adultes et à ses propres attentes. Il y a peut-être l'impression d'auto-déception, celle de ne pas être capable. Ainsi, Paul affirme:



Je n'osais pas prendre la parole de peur de dire des idioties et c'était grave pour moi, chaque fois que je disais des idioties devant tout le monde, c'était humiliant. Dès que je disais quelque chose de mal, les gens rigolaient, c'était la honte, je me sentais mal, j'avais peur que les autres me le rappellent plus tard et me disent que j'étais bête. C'était une atteinte à moi-même, une sorte de rétrogradation, je perdais tous mes moyens, j'avais une gêne, j'étais piqué par terre, cloué au sol, je ne disais plus rien. Le fait de faire des erreurs devant les autres peut faire perdre son estime de soi.

La peur de se retrouver dans une situation honteuse paralyse la parole. La dynamique de groupe est un facteur significatif dans la naissance du sentiment de honte puisque le fait de se sentir évalué.e, jugé.e de façon négative et moqué.e peut mener à un sentiment d'infériorité, d'incompétence, voire de nullité, comme en attestent les propos de Maria:

Je me sentais, dévalorisée, rabaissée devant les autres, j'avais le sentiment insoutenable d'être incompétente et que les regards des autres étaient fixés sur moi. À force que ma prof me dise que j'étais nulle, j'ai fini par le penser, elle avait raison, j'étais nulle.

L'expression orale est un leitmotiv dans la bouche des élèves. On voit donc toute l'importance à accorder à la façon dont on aborde la pratique de la langue-cible et aux méthodes employées pour la favoriser et l'évaluer puisque l'acquisition de compétences de communication est un facteur-clé dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue. Les réflexions des élèves laissent perplexes, puisqu'elles laissent entrevoir que l'apprentissage d'une langue peut affecter l'image de soi d'une façon profonde et durable, menant parfois à un profond malaise, à une remise en question de sa valeur, voire à un mal-être. À l'origine du sentiment de honte, l'image négative que l'on renvoie aux autres tient une place de choix. De même, la perception de sa propre incompétence est un facteur non négligeable.

### *Quelles en sont les conséquences?*

La répétition d'épisodes honteux peut influencer la motivation de façon pérenne et beaucoup d'élèves ont affirmé que le fait de s'être trompé.e devant les autres amène à ne plus reprendre la parole afin de ne pas se retrouver dans une situation où l'on se moquerait encore d'eux/elles. Ainsi, deux participant.e.s affirment que le fait d'être moqué.e entraîne le sentiment de dévalorisation, une baisse dans le sentiment d'estime de soi, qui impacte à son tour la prise de parole et finalement la réussite. L'image de soi est dégradée.

La honte touche donc à l'identité même de l'individu, à son ego qui se trouve malmené, amoindri, puisque l'individu est perçu comme défaillant, imparfait, incompétent. Le sentiment de honte a des répercussions psychologiques sur les apprenant.e.s puisqu'il leur donne l'impression de ne pas être à la hauteur, d'être impuissant.e.s. Les paroles de Maria sont très éclairantes:

La répétition de remarques humiliantes de la part de mon prof d'anglais, telles que "tu ne vaux rien, tu n'arriveras pas à t'en sortir dans la vie, ton niveau en anglais est nul" a détruit ma confiance en moi, je me suis désintéressée et finalement

désinvestie de l'étude des langues en général. Je me sentais nulle, je pensais vraiment que je ne valais rien dans la vie de tous les jours parce que des enseignants me l'avaient dit ou fait ressentir. Pendant des années j'ai eu une image très négative de moi-même, j'avais peur de me tromper, je me disais que j'étais une bonne à rien et des années après je m'en souviens, c'est encore douloureux.

On voit dans cet exemple toute la portée des propos d'un.e enseignant.e focalisé.e sur la correction grammaticale et lexicale plutôt que sur ce qui est bien ou sur les progrès et les efforts réalisés. Les conséquences linguistiques et psychologiques pour Maria ont été désastreuses: un désinvestissement et un manque d'intérêt qui a perduré. Elle ne s'est pas sentie "confirmée" (Buber, 1958) par son professeur et par les autres. Elle analyse son attitude de façon extrêmement pertinente:

Je me suis fermée à l'étude de la langue anglaise, je n'y trouvais aucun intérêt, je n'aimais pas cette langue. J'étais honteuse de ne pas connaître les bases, j'ai préféré me laisser couler plutôt que d'aller voir le prof.

Sur le plan psychologique, la peur de se sentir ridiculisée l'a amenée à un état d'anxiété chronique, à la peur que ne se répète ce genre de situation déstabilisante et humiliante. On voit bien ici l'illustration que l'étude d'une langue pour cette apprenante s'est transformée en une expérience perçue comme négative et douloureuse. Elle est ressortie profondément affectée de ces épreuves et son ego a été malmené de façon durable. Une première expérience douloureuse a eu des répercussions négatives à long terme. Il a fallu l'intervention d'une autre enseignante pour lui redonner confiance en elle, en ses capacités à s'améliorer en langues, et pour qu'elle se sente mieux sur le plan linguistique et psychologique:

Tout a changé quand j'ai eu une enseignante au lycée qui m'a mise en confiance, m'a aidée en me réexpliquant les choses que je n'avais pas comprises, en essayant de connaître les raisons pour lesquelles je ne prenais jamais la parole en classe. Je lui ai dit que j'avais peur que l'on se moque de moi. Elle m'a répondu qu'elle n'était pas là pour se moquer des étudiants. Cette prof m'a aidée non seulement à progresser sur le plan linguistique, mais également sur l'opinion que j'avais de moi-même. J'ai alors réalisé que je n'étais pas stupide et je me suis autorisée à ne pas être bonne tout le temps. Je donnais des réponses, même quand je n'étais pas certaine qu'elles étaient justes.

On devine ici l'impact durable d'une première expérience négative de l'apprentissage d'une langue, ce qui fait écho à Cherchalli (1988: 318):

Je n'oublierai jamais la honte que j'ai éprouvée quand le professeur d'anglais m'a demandé de lire quelques phrases écrites au tableau [...] À ce moment j'ai vu tous mes camarades de classe qui riaient subrepticement. Ils pensaient que je ne les avais pas vus mais ce n'était pas le cas et je ne l'oublierai jamais.

*Quels sont les protagonistes?*

- *L'enseignant.e.*: à l'origine du sentiment de honte, la majorité des élèves émettent l'idée que l'enseignant.e tient une large part de responsabilité. Sont

invoquées ses méthodes d'enseignement mais également son attitude vis-à-vis des apprenant.e.s.

- *L'apprenant.e*: plusieurs élèves ont souligné que dans des situations similaires, les réactions des apprenant.e.s pouvaient être variées et dépendaient de leur caractère/personnalité. Certain.e.s d'entre eux/elles peuvent être affectés par les remarques désobligeantes de l'enseignant.e de façon profonde et durable, voire indélébile tandis que d'autres sortiront indemnes sur le plan linguistique et/ou psychologique. Dans ce dernier cas, leur motivation ne sera pas amoindrie, leur intérêt ne faiblira pas, ils/elles feront la distinction entre l'échec dû à un manque de travail et celui dû à un manque de compréhension. Ils/elles n'auront pas le sentiment que leurs erreurs sont un manque de compétence/capacités. Ils/elles ne douteront pas de leur capacité à progresser.

- *Les pair.e.s*: on a pu constater par la fréquence des remarques des interviewé.e.s l'importance qu'ils/elles accordaient au regard critique ou moqueur des pair.e.s dans l'apparition du sentiment de honte.

#### *Existe-t-il des moyens de contrecarrer ce sentiment?*

Les participant.e.s à cette étude ont fait quelques suggestions.

- Proposer des cours plus vivants, c'est-à-dire des cours plus axés sur les préoccupations quotidiennes des apprenant.e.s (recherche d'emploi, installation à l'étranger, vacances) et moins focalisés sur la grammaire. Axel propose des petites discussions libres sur un sujet concret. De façon assez paradoxale, les étudiant.e.s déplorent le fait que les cours de langues vivantes ne soient pas "vivants".
- Proposer des cours qui favorisent les échanges spontanés entre étudiant.e.s et enseignant.e.s d'une part, et entre étudiant.e.s d'autre part par l'utilisation de sketches, jeux de rôle, simulations de situations réalistes.
- Réduire le nombre d'étudiant.e.s par classe afin de favoriser la prise de parole. Est récurrente l'idée que plus le nombre d'étudiant.e.s par classe est élevé, moins la prise de parole est facilitée.
- Permettre à *tou.te.s* les élèves de bénéficier de séjours à l'étranger et non pas proposer exclusivement à ceux/celles qui sont bon.ne.s en langue d'y participer.
- L'enseignant.e doit s'occuper de *tou.te.s* les élèves, les bon.ne.s et les mauvais.e.s.
- Créer une atmosphère propice à l'apprentissage de la langue dans un climat de confiance et non pas de sanction et d'évaluation permanente. L'erreur ne devrait pas être pointée du doigt et stigmatisée parce que cela peut mener au sentiment d'incompétence, de ne pas être à la hauteur et donc de honte.
- Valoriser la progression de l'élève – même si les progrès sont minimes – plutôt que de focaliser sur ses erreurs. Ils/elles suggèrent de corriger les erreurs de façon non humiliante, principalement à l'oral – surtout dans le cas où l'élève s'est porté.e volontaire – ce qui corrobore les propos d'Horwitz de "corriger les erreurs avec douceur" (2008: 12) et rappelle le débat entre *accuracy* et *fluency*.
- L'enseignant.e doit se montrer humain.e, à l'écoute des difficultés des apprenant.e.s, attentif/ve à leurs préoccupations. Ainsi, Maria dit: "Je n'aurais

pas eu ce sentiment de honte si le prof avait été attentif à mes difficultés. Il m'a laissée de côté dès le début pour ne s'intéresser qu'à ceux qui étaient bons". Dans la même lignée, deux élèves parlent d'empathie de l'enseignant.e à l'égard de ses élèves, c'est-à-dire qu'ils/elles préconisent que celui/celle-ci se mette à leur portée, essaie de comprendre leurs émotions dans la classe de langue mais également dans leur vie quotidienne. Est faite l'allusion que l'enseignant.e est un peu un.e psychologue qui doit être à l'écoute de leurs difficultés.

- L'enseignant.e doit faire passer sa passion de la matière qu'il/elle enseigne. Lui incombe la lourde tâche de motiver ses élèves. Axel définit la motivation comme "le sentiment d'être poussé, d'aller au-delà de nos limites, de nous donner un objectif" et ajoute que "plus on réussit, plus on travaille, on est alors pris dans une dynamique positive". Jacques affirme que 70% de la motivation est due à l'enseignant.e. ce qui vient corroborer l'idée avancée par Dörnyei que le comportement de l'enseignant.e est "l'outil motivationnel le plus important" (2001: 31).

- L'enseignant.e doit rendre les élèves fier.e.s d'apprendre une langue vivante.  
La majorité des réflexions des élèves soulignent le rôle de l'enseignant.e. qui est tenu.e pour largement responsable dans la mise en confiance de l'apprenant.e, ou au contraire dans la naissance du sentiment de honte.

### **Conclusion et pistes didactiques**

Le but de cette étude était de déterminer l'impact du sentiment de honte sur la motivation des étudiant.e.s à apprendre une langue étrangère. Les résultats sont venus confirmer ce qui a été dit dans d'autres études sur l'importance des facteurs psychologiques et émotionnels dans l'acquisition d'une langue. Les récits des participant.e.s ont de quoi rendre perplexe. On voit bien l'impact que peuvent avoir des paroles blessantes, dévalorisantes, ou des corrections à répétition sur l'image de soi.

Il est donc impératif de nourrir chez les apprenant.e.s une image positive d'eux/elles-mêmes en rapport avec l'apprentissage et l'utilisation d'une langue étrangère. Cette image positive passe nécessairement par le développement du sentiment d'estime de soi, de confiance en son potentiel d'apprentissage et d'acquisition, et du sens de l'efficacité.

Tout ceci est évocateur des travaux de Osborn (1953), Malrieu (1967), La Garanderie (1987) et Bandura (1997), qui abordent le sujet du pouvoir de l'imaginaire sur l'apprentissage. Ainsi, de La Garanderie (1987: 109) affirme:

Si l'on peut parler de paralysie de l'imagination, c'est uniquement de celle qui positivement construirait l'action, car celle qui va contribuer à l'empêcher est très active: je me vois ridicule, objet de moquerie, sujet de critiques par le moniteur [...] L'enseignant devra renseigner l'élève pour qu'il développe en lui "les bonnes images" et cesse d'être dupe "des mauvaises".

Ceci va dans la droite ligne de ce que Dörnyei (2009) et Muir & Dörnyei (2013) ont préconisé selon lequel l'enseignant.e doit encourager l'élève à former des images mentales et une vision positive de ce qu'il/elle sera dans le futur (*future self-guide*). La plupart des participant.e.s ont souligné l'intérêt de réaliser

ce genre d'étude et ont émis le souhait que soient davantage pris en considération leurs sentiments, leur vécu, leur expérience toute particulière de l'apprentissage des langues.

Ils/elles notent la pertinence d'une approche qualitative par le biais d'interviews, qu'ils/elles considèrent être un moyen/véhicule efficace pour l'expression de leurs idées. D'autre part, ils/elles soulignent la nécessité d'une remise en question permanente de la part de l'enseignant.e, non seulement de sa façon d'enseigner mais également de son savoir-être avec les élèves. La réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère, selon eux/elles, dépend largement de la prise en compte des affects de l'apprenant.e, qui doit être envisagé.e comme un être qui apprend mais également comme un être qui vit des émotions complexes et multiples lors du long processus d'apprentissage. Ainsi, est émis le souhait de renouveler ce genre d'expérience dans les classes de langue de façon plus systématique afin d'en tirer les enseignements qui s'imposent. Ceci aurait l'avantage de cibler les difficultés linguistiques, psychologiques et émotionnelles des apprenant.e.s.

Même si l'importance de l'affect dans l'apprentissage d'une langue n'est plus à démontrer (Scovel, 1978), il semble qu'il y ait encore du chemin à parcourir en direction d'une meilleure prise en compte des expériences négatives vécues par les élèves. Il ressort des interviews – et ceci ne fait que corroborer ce qui a été démontré dans de nombreuses études – que le rôle de l'enseignant.e ne doit pas se borner à la transmission de savoirs linguistiques, mais qu'il doit être également envisagé d'une façon plus large, à savoir la transmission d'un savoir-être et de valeurs.

Le fait que tou.te.s les élèves interviewé.e.s aient montré un intérêt, voire un enthousiasme à participer à cette étude, est bien la preuve que la notion d'affect et plus particulièrement celle de la honte est à prendre en considération dans l'étude des langues et dans le cadre institutionnel de la classe. Cette implication est le reflet de leurs préoccupations en matière d'apprentissage d'une langue étrangère. Beaucoup d'entre eux/elles ont émis l'espoir que ce genre d'expérience pourrait faire évoluer les choses de façon positive. Cet intérêt suscité par l'étude est allé au-delà de mes attentes car je pensais que l'apprentissage d'une langue était loin de leurs préoccupations quotidiennes. Force est de constater qu'il n'en est rien.

L'enthousiasme généré par ce genre d'initiative est le reflet de l'intérêt qu'avaient suscité les enquêtes de terrain que j'avais menées dans des classes d'apprenant.e.s en langues en 2010-2011 et 2011-2012. L'analyse des résultats de questionnaires distribués dans mes classes avait révélé que 75% des participant.e.s (sur un total de 185) avaient fait des commentaires spontanés qui prouvaient qu'ils/elles avaient des choses à dire sur le sujet. Avait été mise en exergue dans leurs commentaires la nécessité d'une plus grande prise en compte des facteurs affectifs négatifs et d'une plus grande humanité dans le traitement de l'erreur.

On a pu constater au travers des récits des interviewé.e.s de la présente étude que le sentiment de honte mène à une attitude contre-productive, à un état

psychologique dans lequel l'apprenant.e doute de ses capacités linguistiques. Il invalide toute volonté d'amélioration, figeant l'élève dans son erreur, l'encourageant à se taire plutôt que de s'exprimer dans la langue-cible. Développer chez l'apprenant.e un sentiment de puissance est ce que préconisait Claire Kramsch (2011). On peut entendre par ces propos qu'il est indispensable de nourrir chez lui/elle un sentiment de fierté à apprendre une langue étrangère. Ce sentiment de fierté passe nécessairement par la reconnaissance de l'erreur, qui doit être dédramatisée et envisagée comme une étape nécessaire – selon l'adage, c'est en forgeant que l'on devient forgeron – et non pas comme la preuve d'une incompétence notoire. Il s'agit ici du sempiternel débat entre corriger ou évaluer qui dépasse le cadre de cette étude.

À la lumière des récits des participant.e.s est mise en avant l'idée que le sentiment de honte est particulier à la classe de langue car l'élève y est l'objet d'évaluations permanentes du fait qu'il/elle s'exprime par un moyen qu'il/elle ne maîtrise pas. Cependant, et ceci a été une remarque inattendue, la répétition d'épisodes honteux vécus dans le contexte institutionnel de la classe de langues peut également avoir un impact profond et durable sur le bien-être général de l'apprenant.e dont la vie quotidienne peut se trouver affectée par ce manque de confiance en soi linguistique, par cette remise en question de ses capacités intellectuelles et même, bien au-delà, par le doute sur sa valeur personnelle.

On le voit donc, le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est loin d'être anodin, il est émaillé d'émotions multiples. L'apprenant.e est un être complexe qui demande que soient prises en compte ses émotions, positives et négatives. Les propos des interviewé.e.s sont le reflet de ceux de Stevick (1980: 4) qui affirme que la réussite dans l'apprentissage d'une langue dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques mais davantage de ce qui se passe à l'intérieur et entre les individus d'une classe.

Les récits des interviewé.e.s ont montré que la honte est un phénomène omniprésent dans la classe de langue. Il est protéiforme, multidimensionnel et profondément ancré dans l'être, et peut se révéler délétère à l'étude et à l'acquisition d'une langue étrangère puisqu'il peut conduire à des blocages durables. Parce qu'il génère des problèmes d'ordre ontologique chez l'apprenant.e en langues, il est important qu'il soit pris en considération par les institutions ainsi que par les enseignant.e.s.

## Références bibliographiques

- BANDURA, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.
- BEEBE, L. M. 1983. Risk-taking and the language learner. SELIGER, H. W. & M. H. LONG (eds.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 39-65.
- BUBER, M. [1923] 1958. *I and Thou* (2<sup>nd</sup> ed., R. G. SMITH, Trans.). Edinburgh: T. & T. Clark.

- CHERCHALLI, S. 1988. *Learners' Reactions to their Textbook (with Special Reference to the Relation between Differential Perceptions and Differential Achievement): A Case Study of Algerian Secondary School Learners*. Unpublished doctoral thesis, Department of Linguistics, Lancaster University.
- DÖRNYEI, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z. 2009. The L2 motivational self system. DÖRNYEI, Z. & E. USHIODA (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters, 9-42.
- ELLIS, N. C. & D. LARSEN-FREEMAN. 2006. Language emergence: implications for applied linguistics – Introduction to the special issue. *Applied Linguistics* 27: 4, 558-589.
- GALMICHE, D. 2012. *Motivation, Affect and L2 Learning in Low-Proficiency English Classes*. Mémoire de Master 2, Université Nancy II.
- HORWITZ, E. K. 2008. *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*. Boston, MA: Pearson Education.
- HORWITZ, E. K., M. B. HORWITZ & J. COPE. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70: 2, 125-132.
- HORWITZ, E. K. & D. J. YOUNG (eds.). 1991. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KRAMSCH, C. 2011. *Why is Everyone So Excited About Complexity Theory in Applied Linguistics?* Journée d'étude ATILF-CRAPEL, 17 juin 2011, Université Nancy II. Annonce sur *Calenda*: <<http://calenda.org/204104>>.
- LA GARANDERIE, A. (de). 1987. *Comprendre et imaginer, les gestes mentaux et leur mise en œuvre*. Paris: Le Centurion, Paidoguides.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics* 18: 2, 141-165.
- LUND, J. 2010. *Variables Causing English Classroom Anxiety in French University Students*. Master 2, Université de Nancy II.
- MACINTYRE, P. D. 1999. Language anxiety: A review of the research for language teachers. YOUNG, D. J. (ed.). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. Boston, MA: McGraw-Hill, 24-45.

- MACINTYRE, P. D. 2002. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. ROBINSON, P. (ed.). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 45-68.
- MACINTYRE, P. D., Z. DÖRNYEI, R. CLÉMENT & K. A. NOELS. 1998. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal* 82: 4, 545-562.
- MALRIEU, P. 1967. *La construction de l'imaginaire*. Bruxelles: Charles Dessart.
- MUIR, C. & Z. DÖRNYEI. 2013. Directed motivational currents: using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3: 3, 357-375.
- OSBORN, A. F. 1953. *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem-Solving*. New York, NY: Scribner.
- SCOVEL, T. 1978. The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning* 28: 1, 129-142.
- STEVICK, E. W. 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.