



HAL
open science

Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne

Décuré Nicole

► **To cite this version:**

Décuré Nicole. Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne: Résultats d'une enquête sur les activités orales. Les Après-midi de LAIRDIL, 2002, L'interaction orale, 11, pp.33-52. hal-04052080v1

HAL Id: hal-04052080

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04052080v1>

Submitted on 30 Mar 2023 (v1), last revised 18 Jan 2024 (v2)

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.

Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne **Résultats d'une enquête sur les activités orales**

L'enquête menée à l'Université Toulouse III au premier semestre 1999 avait pour but d'analyser les attitudes des étudiant/es face aux activités d'expression orale et d'essayer de comprendre la nature des blocages constatés chez beaucoup d'entre eux/elles lors de ces activités. En effet, deux constatations ont motivé cette enquête: la difficulté que semblent éprouver les étudiant/es français/es à s'exprimer en anglais en classe; le désir, pervers et contradictoire, de la plupart des enseignant/es de faire s'exprimer ces mêmes étudiant/es en langue étrangère.

Généralités

“Communication”, “interaction”, sont devenus des mots-clés dans les classes de langues – et dans la vie sociale en général – depuis la fin des années soixante, lorsque ces concepts sont apparus¹. Dans un article fondateur, Canale et Swain² définissent quelques domaines à explorer en recourant à l'observation sur le terrain, notamment ceux qui nous intéressent ici:

- les différences d'attitude envers la communication selon les groupes et les individus,
- la relation entre communication et motivation.

La recherche en didactique des langues s'est essentiellement penchée sur les questions de contenus, de programmes (en termes de stratégies pédagogiques), d'évaluation, sur les moyens de favoriser la communication³ puis de la tester, sur l'observation et l'analyse des interactions elles-mêmes⁴. Elle a prodigué force conseils: on indique aux enseignant/es comment obtenir une interaction réussie. Elle a, par contre, négligé (sans les occulter tout à fait) les aspects sociaux et psychologiques de la communication, donc les facteurs favorisant ou inhibant la parole en langue étrangère. Elle a rarement interrogé les premier/es intéressé/es, les apprenant/es. Comment voient-ils/elles le problème? Car leurs impressions, vraies ou fausses, conditionnent leur expression.

Il est assez couramment admis que les idées préconçues des apprenant/es sur l'apprentissage des langues en général et leur propre apprentissage en particulier jouent un rôle qu'on ne saurait négliger si l'on désire s'intéresser aux obstacles à

¹ LEGUTKE, Michael & Howard THOMAS. 1991. *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman. 1-12.

² CANALE, M. & M. SWAIN. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching. *Applied Linguistics* 1. 1-47.

³ WILLIAMS, Marion & Robert L. BURDEN. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. Voir les conclusions de chaque chapitre.

⁴ Voir les travaux de Philip HINDLEY, mentionnés en début de numéro; Deborah TANNER. 1994. *Gender and Discourse*, Oxford: Oxford University Press; ainsi que RUSSIER, Colette, Henriette STOFFEL & Daniel VÉRONIQUE, eds. 1991. *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: P.U.P.

l'apprentissage tels que l'anxiété, la frustration, le manque de motivation, l'ennui⁵, toutes choses primordiales au moment de passer à l'acte de parole. La recherche montre également qu'entre les croyances et les choix effectués (de cursus par exemple) il peut y avoir divergence, voire contradiction⁶. J'en prendrai pour exemple le public de second cycle de l'Université Toulouse III sur lequel, au fil des années, plusieurs enquêtes ont été menées. Les étudiant/es affirment, à 80%, la nécessité absolue de pratiquer l'expression orale mais lorsque vient le moment de s'inscrire dans un groupe, leur choix se porte, majoritairement et en priorité (surtout chez les plus faibles où cela peut atteindre facilement 70%), vers les groupes qui privilégient l'écrit. Car c'est ce que l'on connaît, c'est donc rassurant.

Vers la fin des années quatre-vingt, quelques études ont tenté de déterminer quelle place avait eu l'approche communicative⁷. Les résultats sont décevants. Malgré les recommandations et les bonnes intentions affichées, les classes restent dominées par l'enseignant/e qui s'intéresse plus à la correction qu'à la fluidité, avec des élèves passifs/ves qui parlent peu.

On peut s'en tenir, au niveau universitaire dans le secteur LANSAD, au minimum d'expression orale. On peut s'en tenir aux activités traditionnelles d'explications grammaticales avec exercices d'application, à l'apprentissage du vocabulaire de spécialité, à la compréhension orale en laboratoire audio ou multimédia. On peut limiter l'échange oral à l'explication de texte ou à l'exposé. Toutes ces activités sont largement connues des étudiant/es: ils/elles les ont pratiquées (à l'exception de la compréhension orale en laboratoire) tout au long de leur scolarité. Certaines études montrent qu'elles sont appréciées parce que rassurantes. D'autres études montrent au contraire qu'il faut prendre le facteur "plaisir" en considération et que les étudiant/es préfèrent les activités communicatives aux activités non-communicatives. Enfin, certaines recherches montrent qu'étudiant/es et enseignant/es n'apprécient pas les mêmes activités au même degré⁸.

Si chaque enseignant/e connaît ses propres opinions sur l'enseignement, sa perception des goûts et préférences des étudiant/es reste subjective et approximative. Il/elle a donc tendance à imposer ses activités préférées, celles requises par un cursus ou encore celles qu'il/elle croit être utiles. En partant du principe que la motivation est le principal facteur d'apprentissage, il faut bien s'interroger sur ce qu'aiment ou n'aiment pas les étudiant/es qui, à notre niveau, ont généralement eu une déjà longue succession d'enseignant/es et ont donc été confronté/es à des styles d'enseignement différents.

⁵ KERN, Richard G. 1995. Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning. *Foreign Language Annals* 28 : 1. 71.

⁶ KERN, *op. cit.*, p. 72.

⁷ NUNAN, David. 1987. Communicative Language Teaching: Making it Work. *English Language Teaching* 41. 136-145.

⁸ SPRATT, M. 1999. How Good are we at Knowing what Learners Like? *System* 27:2. 142; GREEN, John M. 1993. Students' Attitudes Toward Communicative and Non-Communicative Activities : Do Enjoyment and Effectiveness Go Together? *The Modern Language Journal* 77 : 1. 1.

Ce sont les résultats d'une telle enquête, rarement menée⁹, qui vont être détaillés maintenant.



© Nicole Décuré

Thaïlande, 1992

⁹ GREEN, *op. cit.* 1.

L'enquête

Le questionnaire (*voir annexe p. 50*)

Le questionnaire a été conçu court pour obtenir le maximum de réponses et pouvoir remplir la feuille en un minimum de temps sans trop se poser de questions, une réponse spontanée étant souhaitée. Il a été proposé en français pour ne pas avoir de problème d'interprétation ou d'expression, avec des questions fermées, sauf la dernière. Il fallait à la fois cocher des cases (oui/non), ce qui est facile et classer les items, ce qui est plus difficile.

Trois autres variables ont été aussi prises en compte pour étudier leur incidence possible sur l'activité orale: le sexe, l'âge et le secteur d'études.

Le questionnaire examine:

- les préférences des étudiant/es quant aux quatre grands types d'activité de la classe de langues (parler, écouter, écrire, lire);
- les préférences des étudiant/es quant aux divers types d'activités orales (discussion, jeux, etc.);
- les obstacles ressentis à l'expression, donc les raisons pour lesquelles les étudiant/es s'expriment peu;
- dans la dernière partie figure une question ouverte, spéculatrice sur les remèdes envisageables pour combattre le mutisme.

La population

Nous avons considéré que la variété des étudiant/es était moins importante que la quantité en partant de l'hypothèse que le rapport à l'oral était, avant tout, une question de personnalité qui ne s'appliquait pas qu'à la langue étrangère. Nous avons cependant essayé d'obtenir une représentation variée des divers enseignements d'anglais de l'Université Paul Sabatier (IUT et UFR de Langues, 1^{er} et 2^{ème} cycles, enseignements obligatoires et optionnels, langue de communication ou de spécialité). 16 enseignant/es ont accepté de faire remplir les questionnaires dans leurs classes¹⁰.

Sur les 576 étudiant/es questionné/es, 54% proviennent de l'UFR de Langues (tous cycles) et 46% de l'IUT, soit 83 en DEUG, 174 en licence/maîtrise/IUP, 253 en 1^{ère} année d'IUT (secteurs secondaires et tertiaires) et 63 divers (formation continue, Pôle européen, diplômes d'université en anglais). Enfin, le nombre de filles (293) et de garçons (280) est quasiment égal.

¹⁰ Qu'ils/elles en soient ici remerciés/es.

Limites de l'enquête

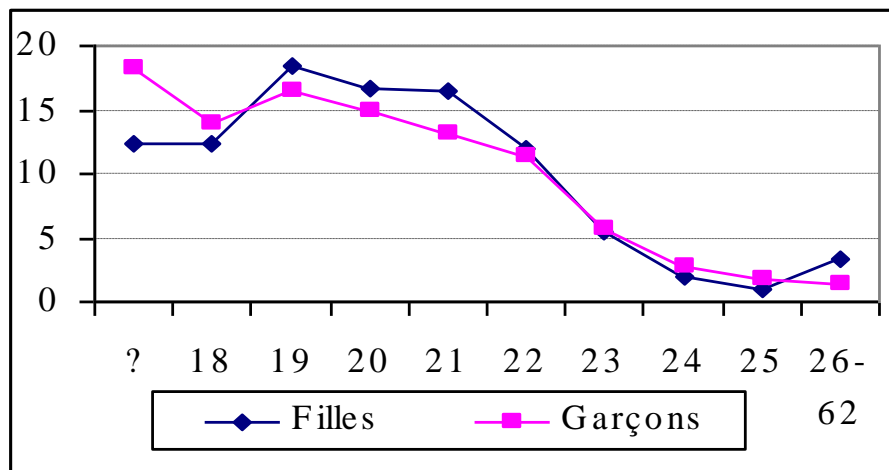
Dans cette enquête, les choix pédagogiques des enseignant/es concerné/es n'ont pas été mis en regard des questionnaires des étudiant/es, pas plus bien sûr, que leurs qualités et défauts de pédagogues. Si ce dernier point est difficile à établir, il faudra par contre, dans une étape ultérieure, essayer de comparer les perceptions des enseignant/es et des étudiant/es car l'attitude de l'enseignant/e face à certaines activités induit, en partie, les réactions des étudiant/es.

Les résultats

Âge

La moyenne d'âge est de 20,8 ans et elle est identique chez les filles et les garçons (*fig. 1*). De même, la courbe des âges n'est pas très différente d'un sexe à l'autre, la seule différence notable se trouvant parmi les "sans réponse" et il est amusant de constater que les garçons ont plus souvent omis de remplir cette case (est-ce la fameuse réticence à dire son âge que l'on attribue généralement aux filles?). Les quelques étudiant/es plus âgé/es viennent de la formation continue.

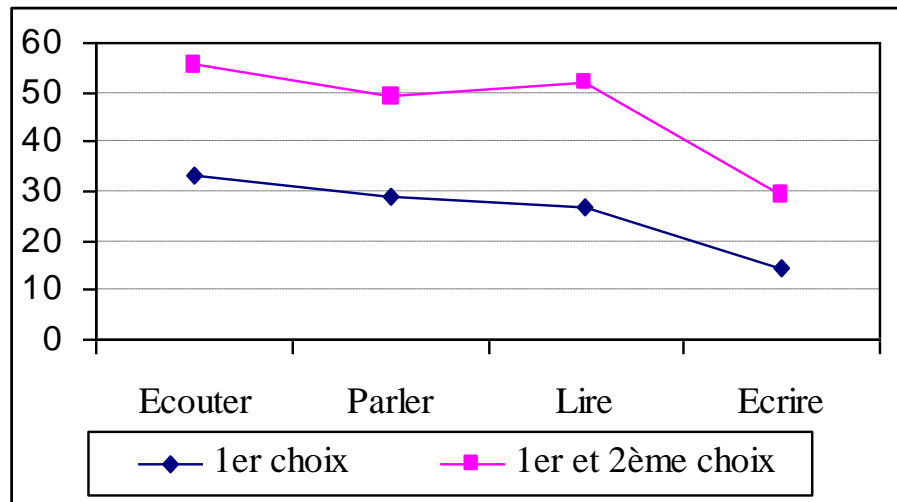
Fig. 1: Répartition des âges par sexe (en pourcentages)



Les grands types d'activités

La première partie du questionnaire (A) portait sur les quatre grands types d'activités: parler, écouter, écrire, lire. Il fallait classer ces activités par ordre de préférence. Les résultats ne sont guère différents que l'on considère l'activité classée en premier ou que l'on regarde les deux premiers choix (*fig. 2*).

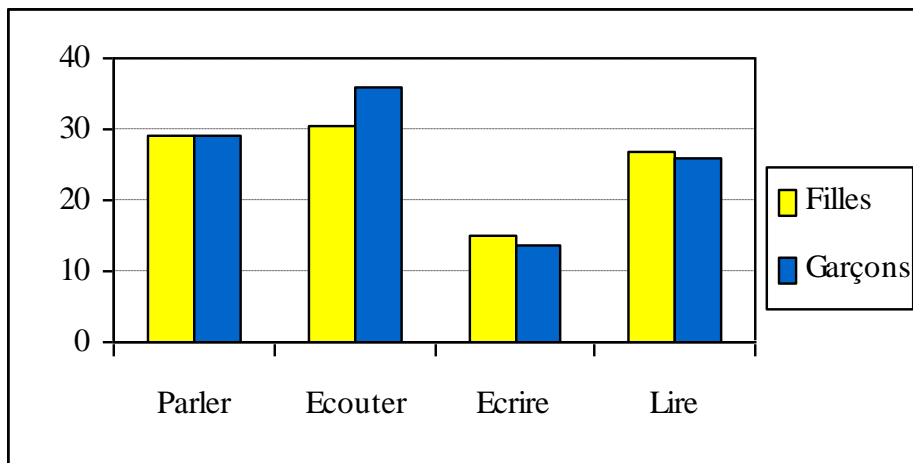
Fig. 2: Les grands types d'activité préférés (en pourcentages)



Deux certitudes: dans les deux cas, écouter a été classé le plus souvent en première position et écrire en dernière position. Dans le premier choix, parler a été classé un peu plus souvent en tête et quand on considère les deux activités préférées c'est lire qui l'emporte mais la différence entre les deux activités n'est pas significative (environ 2%).

L'étude de l'ordre dans lequel les activités ont été classées ne révèle pas d'ordre de classement favori. La combinaison 1, 2, 4, 3 (parler, écouter, lire, écrire) recueille le maximum de suffrages (51) mais le nombre n'est pas assez grand pour être significatif. Enfin, la différence de goûts selon le sexe est presque inexistante (fig. 3); on peut tout juste noter une très légère prédilection des filles pour les activités écrites et des garçons pour les activités orales.

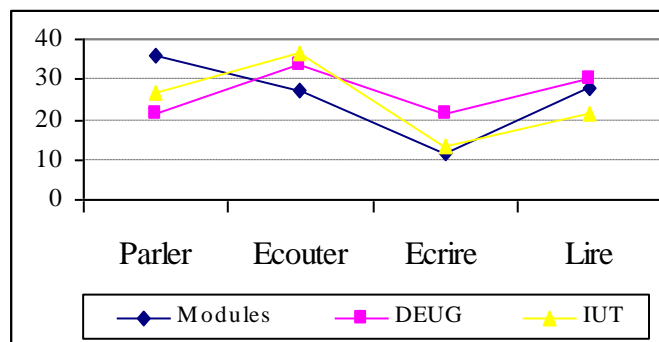
Fig. 3: Type d'activité préférée selon le sexe (en pourcentages)



Le classement par âge n'est pas probant non plus.

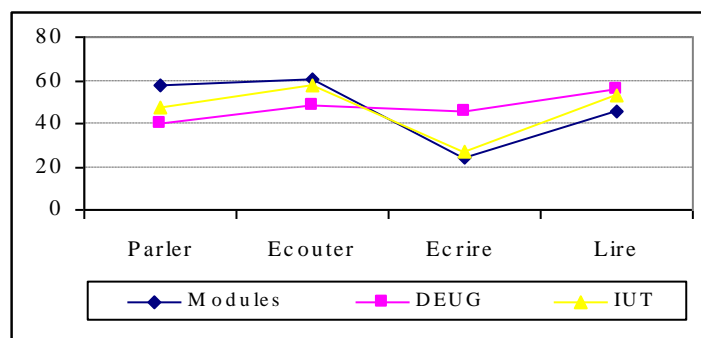
Le classement par secteur révèle des différences assez nettes. Les trois secteurs considérés sont: enseignement optionnel (modules de 2ème cycle et diplômes d'université), DEUG (1^{ère} et 2^{ème} années) et IUT (1^{ère} année). Il apparaît que parler est plus prisé par les étudiant/es des modules que par ceux/celles de l'IUT, le DEUG venant en dernière position mais, pour écouter, les modules passent en dernière position, le DEUG conservant la deuxième place. Pour les activités écrites (lire et écrire), le DEUG prend la première place et les modules remontent à la deuxième place pour la lecture (fig. 4).

Fig. 4: Classement des types d'activité préférés selon le secteur
(en pourcentages)



Le classement des deux types d'activité préférés (fig. 5) montre quelques différences intéressantes. Il reste le même pour l'activité de parole mais les modules prennent la tête pour l'écoute, ce qui les place en première position pour les activités orales. Le DEUG est en tête pour les activités écrites (lire et écrire). On peut remarquer que l'IUT conserve une position assez médiane, moins en dents de scie.

Fig. 5: Classement des deux types d'activité préférés selon le secteur
(en pourcentages)

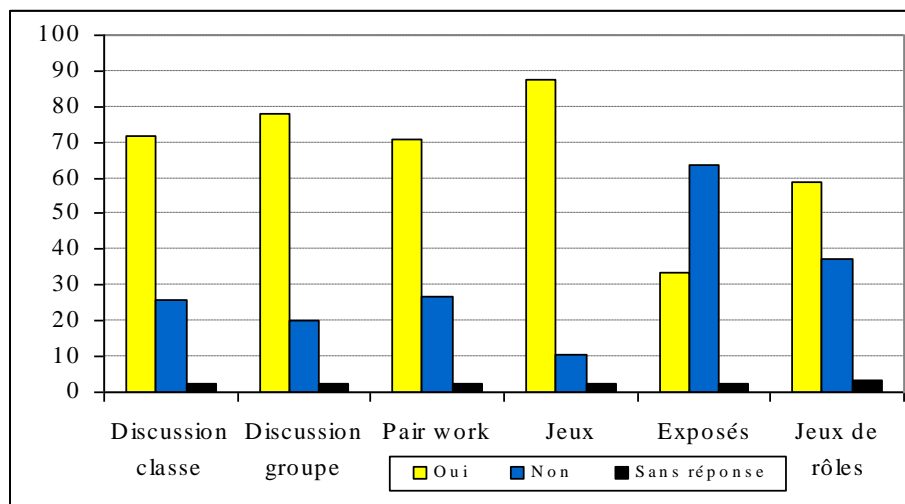


La seule conclusion que l'on puisse tirer, faute de renseignements complémentaires, est que les étudiant/es de l'enseignement optionnel semblent préférer les activités orales, qu'elles soient productrices ou réceptrices alors qu'en DEUG et à l'IUT les étudiant/es auraient un penchant pour le moindre risque (activités dites réceptrices). Cette différence tient aussi, sans doute, au fait que les premiers choisissent de faire une langue alors que les autres n'ont pas ce choix. On peut aussi penser qu'en fin d'études les étudiant/es mesurent mieux l'importance de pratiquer une langue. Que les étudiant/es de DEUG préfèrent écrire à parler me paraît même assez inquiétant car cela peut refléter plusieurs carences: un manque d'intérêt pour l'enseignement prodigué, des effectifs trop lourds qui inhibent la parole, des groupes à niveau indistinct qui écrasent les faibles et ennuient les forts, enfin le manque d'une pédagogie adaptée qui favoriserait la parole (elle reste perçue comme "scolaire", sans se démarquer notablement de l'enseignement secondaire).

Types d'activités d'expression orale

La deuxième partie du questionnaire (**B**) avait pour but de déterminer le degré de popularité des diverses activités d'expression orale, avec une réponse oui/non et un classement (*fig. 6*).

Fig. 6: Évaluation des activités orales (en pourcentages)



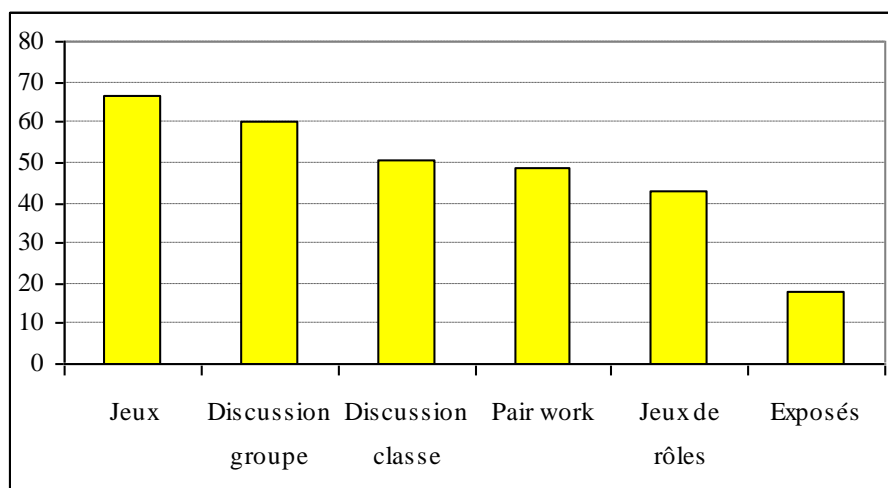
On voit d'emblée que la seule activité où les non l'emportent sur les oui est l'exposé (2 sur 3 ne les aiment pas) alors que les jeux sont, de loin, les plus populaires. Les jeux de rôles recueillent également un nombre important d'opinions négatives mais restent appréciés par une majorité.

Dans l'ordre des préférences on trouve donc les jeux (87%)¹¹, la discussion en petits groupes (78%), la discussion menée par l'enseignant(e) avec toute la classe (72%) et, presque ex-æquo, le travail à deux ou trois (71%), enfin les jeux de rôles (59%) et les exposés (34%).

On peut s'étonner que les jeux obtiennent un score aussi élevé alors que les jeux de rôles n'atteignent pas les deux tiers d'opinions favorables. J'avancerai l'hypothèse que, même si le jeu n'est pas largement pratiqué en classe, c'est une activité connue et appréciée, depuis l'enfance. Jouer, c'est ne pas travailler, pense-t-on à tort. Le jeu de rôles ne jouit pas d'un *a priori* aussi favorable. Peu pratiqué en classe, il ne l'est pas non plus dans les loisirs et a même des connotations vaguement inquiétantes dans sa version *Donjons et dragons*. De plus, dans le jeu de rôles, il faut se mettre en avant, sortir de sa coquille. Cette hypothèse semble être corroborée si l'on examine les préférences selon le sexe (voir plus loin).

Si l'on compare les trois activités orales classées en tête (*fig. 7*), on retrouve les jeux, placés en première, deuxième ou troisième position par deux tiers des étudiant/es (67%). Ensuite on trouve les deux activités de discussion, en petits groupes (60%) et discussion générale avec toute la classe (50%), puis le travail à deux ou trois (49%), les jeux de rôles (43%) et tout en bas de l'échelle les exposés (18%).

Fig. 7: Classement des activités orales: les trois premiers choix
(en pourcentages)



J'émettrai ici une seconde hypothèse. La discussion, qu'elle se fasse avec toute la classe ou en petits groupes, est une activité connue et même si elle peut générer de l'anxiété (peur de parler en public) elle est, en quelque sorte, rassurante. Le travail à deux ou trois est moins connu, comme le jeu de rôles, et implique donc ce qu'il est convenu d'appeler une prise de risque plus grande, plus d'effort. On lui

¹¹ Les pourcentages sont arrondis au chiffre entier le plus proche.

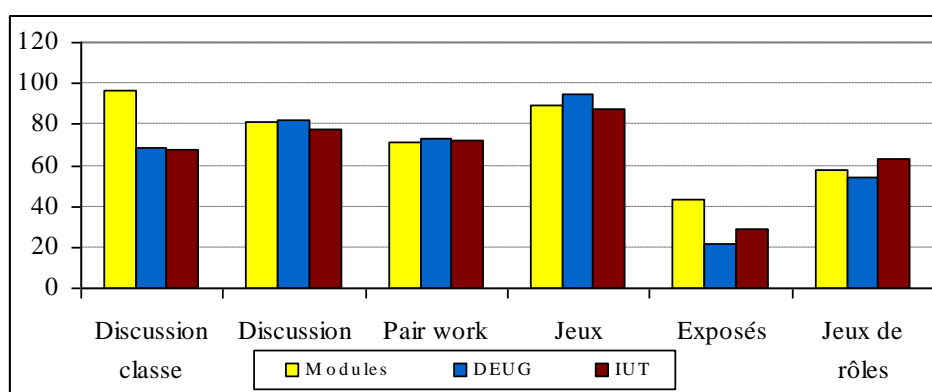
reproche aussi le manque de corrections individuelles (même si l'on explique leur quasi-inefficacité).

Enfin, on peut se demander pourquoi l'exposé est si impopulaire. Ma troisième hypothèse sera donc que le terme est parlant: en faisant un exposé, on est soi-même exposé (aux yeux de tou/tes et à la critique). L'exercice de parler en public, de parler à un public, déjà traumatisante dans sa langue maternelle l'est doublement en langue étrangère, surtout si on la maîtrise mal. L'exposé nécessite aussi, bien souvent, une longue préparation. Enfin, l'utilité n'en est pas toujours visible.

L'opinion des filles et des garçons sur les activités est très peu différente pour la plupart d'entre elles; on constate entre 2 et 9% d'écart. Seul le jeu de rôles révèle une grande différence; il est beaucoup plus apprécié par les garçons (67,5%) que par les filles (51%). On peut aisément émettre l'hypothèse que cette activité fait moins peur aux garçons qui sont plus extravertis (ceci est confirmé dans la troisième partie de l'enquête). Les filles ont marqué une légère préférence, par rapport aux garçons, pour la discussion en petits groupes, le travail à deux ou trois et l'exposé ce qui renforce des idées reçues telles que: les filles sont plus à l'aise dans un petit groupe et les filles sont plus sérieuses dans le travail. Les garçons montrent une légère préférence pour les trois autres types d'activités¹².

Il y a peu de différences dans les types d'activités préférées entre les trois secteurs (*fig.8*), les seules différences notables étant le goût des étudiant/es des modules pour la discussion et, dans une moindre mesure, l'aversion plus marquée des étudiant/es de DEUG pour les exposés. Ceci confirme le classement des activités de parole dans ces deux secteurs.

Fig.8: Les activités orales par secteur (en pourcentages)

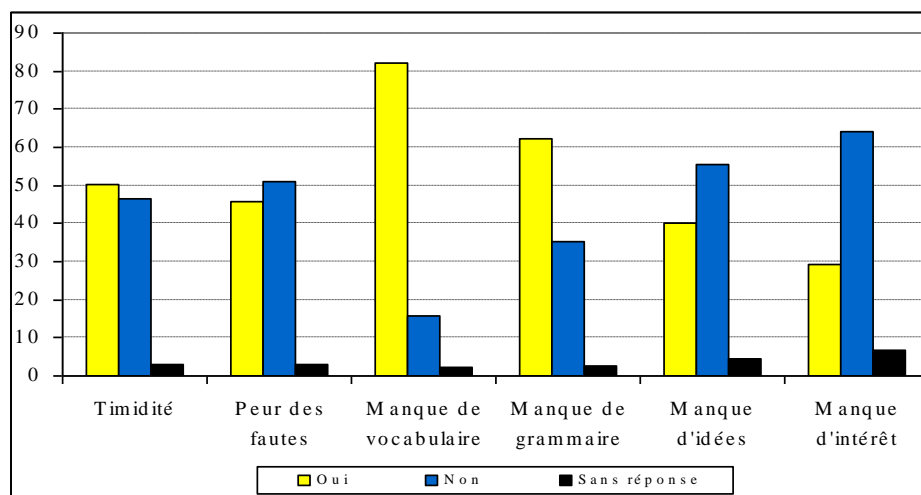


Obstacles à l'expression

¹² Pour une étude approfondie des différences de discours entre les sexes on se reportera, entre autres, aux ouvrages de Deborah TANNER mentionnés dans la bibliographie (rubrique "Genre").

La troisième partie du questionnaire (C) concerne les obstacles ressentis pour s'exprimer (fig.9). Le manque de vocabulaire arrive largement en tête (82%), suivi du manque de grammaire (62%). Ensuite viennent la timidité pour la moitié des étudiant/es (50%), la peur de faire des fautes (46%), le manque d'idées (40%) et le manque de sujets intéressants (29%). Ces résultats sont sans surprise car en accord avec d'autres études.

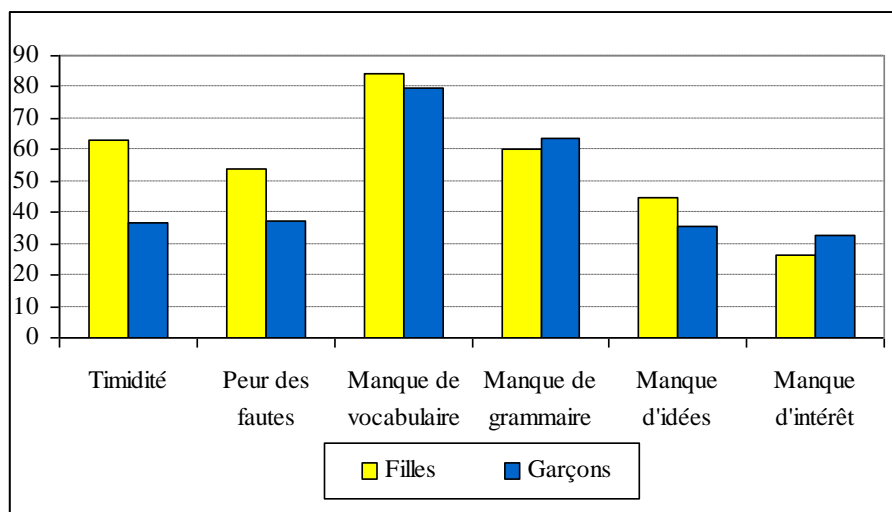
Fig.9: *Obstacles à l'expression* (en pourcentages)



Les deux premiers chiffres ne sont pas surprenants parce qu'ils correspondent à ce dont les étudiant/es se plaignent constamment: "Je manque de vocabulaire" ou "Je manque de bases". Réels ou imaginaires, ces obstacles n'ont pas été surmontés à l'université. Les étudiant/es n'ont pas appris (on ne leur a pas appris) l'art d'utiliser les connaissances acquises et la grammaire reste une valeur sûre. Que la moitié des étudiant/es se déclarent timides n'est pas surprenant non plus et l'on voit que la notion de "prise de risque", si prisée à l'heure actuelle, reste un concept qui ne se traduit pas dans les faits en classe. L'enseignement français y encourage-t-il vraiment? La peur de faire des fautes, d'être interrompu/e et corrigé/e publiquement est liée à la timidité et au manque de grammaire. Inquiétants sont les pourcentages relativement élevés d'étudiant/es qui déclarent manquer d'idées et n'avoir rien à dire parce que les sujets ne les intéressent pas. Ce n'est pas à l'honneur de notre enseignement qui fait peu de place à l'initiative des étudiant/es quant aux choix de programmes.

Si les différences entre les sexes sont minimales en ce qui concerne le manque de vocabulaire et de grammaire (de 3 à 4%), l'écart est considérable pour la timidité: deux tiers des filles disent en souffrir contre un tiers des garçons (fig. 10).

Fig. 10: *Obstacles selon le sexe* (en pourcentages)



Les deux dernières catégories (manque d'idées et manque de sujets intéressants) semblent montrer une contradiction. Les filles avouent un manque d'idées plus souvent que les garçons (10% d'écart) alors que les garçons jugent les sujets inintéressants plus souvent. Cette contradiction n'est qu'apparente. On sait que les filles ont plus tendance à se culpabiliser alors que les garçons rejettent plus volontiers la faute sur les autres. Le manque d'idées avoué des filles (près de la moitié) est un score inquiétant que l'on peut peut-être expliquer par un enseignement qui reste "male-oriented" de façon prépondérante et où les filles ne trouvent pas leur compte¹³.

Quant à l'âge, il est un facteur quelque peu déroutant. Si l'on compare deux groupes d'âge, les 18 ans et les 22 ans (donc en début et fin d'études) on voit que le manque de vocabulaire est et reste le plus grand problème ressenti et même que timidité et peur de faire des fautes s'accroissent, ce qui est tout à fait navrant. Le problème de la grammaire semble s'atténuer avec l'âge. Le manque d'idées reste identique. Il y a cependant un point positif: peu d'étudiant/es en fin d'études trouvent les sujets inintéressants. Après quatre ans à l'université, il y a eu écrémage, la motivation a augmenté. Les 22 ans sont aussi, en grande partie, des étudiant/es qui suivent un enseignement optionnel, donc choisi, et non un enseignement obligatoire (sauf à l'IUP) ce qui est un facteur supplémentaire pour expliquer cet écart.

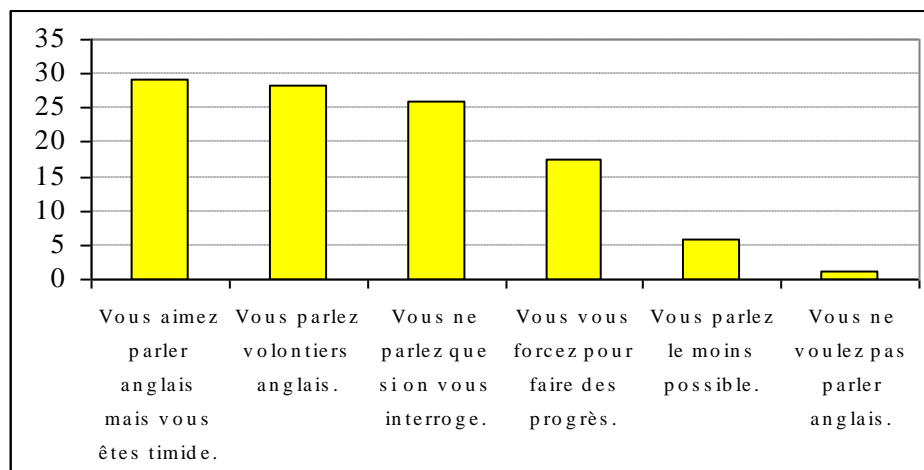
Enfin, il y a peu de différence d'appréciation de ces obstacles par secteur, sauf en ce qui concerne le dernier. Le nombre d'étudiant/es qui n'ont "rien à dire" est presque inexistant dans les modules ce qui s'explique facilement par le fait que c'est un enseignement choisi et non imposé.

Types d'étudiant/es

¹³ Nombre d'études des manuels scolaires ont été effectuées dans ce domaine, notamment le rapport de Simone RIGNAULT et Philippe RICHERT cité dans l'article précédent (note 4).

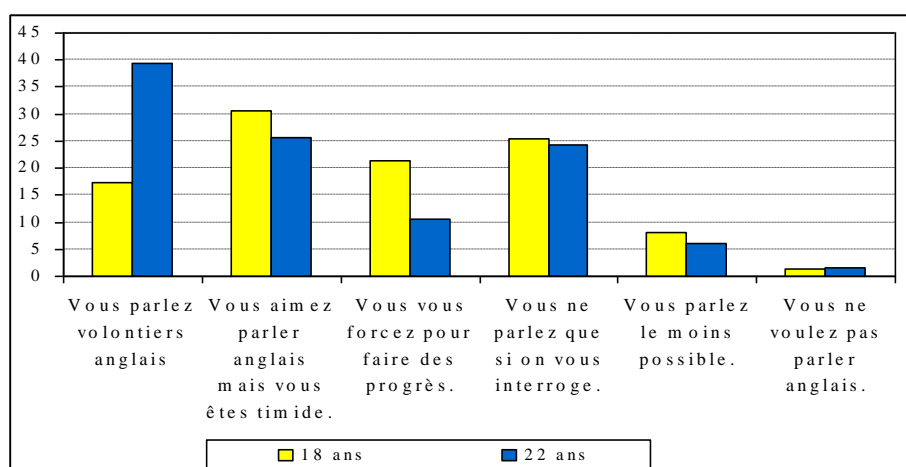
L'avant-dernière partie (D) avait pour but de voir dans quelle catégorie générale les étudiant/es se placent, en proposant des choix (fig. 11).

Fig. 11: Types d'étudiant/es (en pourcentages)



Pour répondre à cette question, on peut avoir coché deux cases, donc se reconnaître dans deux catégories, mais c'est assez rare. Les deux catégories les plus nombreuses, c'est encourageant, sont les étudiant/es qui soit trouvent qu'ils/elles parlent volontiers (26%) soit parlent malgré leur timidité (27%). Ceux/celles qui ne parlent que lorsqu'on les interroge restent nombreux (un quart). Le nombre de ceux/celles qui parlent le moins possible et refusent de parler est infime (6,5%). Quant à ceux/celles qui se forcent à parler (16%), on ne peut que regretter qu'ils/elles ne soient pas plus nombreux/ses. Avec l'âge, les choses se différencient (fig. 12).

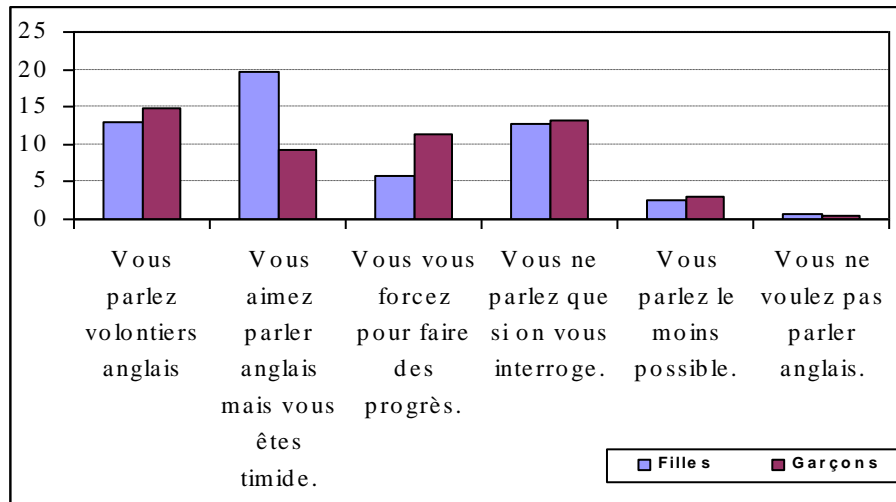
Fig. 12: Types d'étudiant/es selon l'âge (en pourcentages)



On parle plus volontiers à 22 ans qu'à 18 ans (on retrouve aussi peut-être ici la différence entre enseignement optionnel et enseignement obligatoire) et le facteur timidité entre moins en ligne de compte que ne le laissait supposer la question sur la timidité. On semble aussi faire plus d'efforts pour parler à 18 ans.

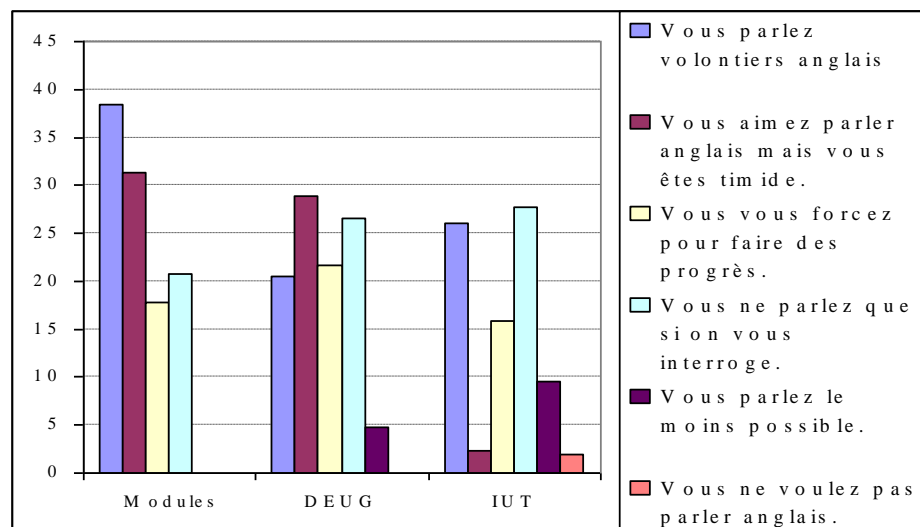
Les filles aiment parler mais se déclarent deux fois plus timides que les garçons (fig. 13). Un peu plus de garçons parlent volontiers (ou se forcent davantage?).

Fig. 13: Types d'étudiant/es selon le sexe (en pourcentages)



Sans surprise encore, si l'on regarde les types par secteur, on voit que la première catégorie prédomine chez les modules (39%) ainsi que la deuxième (31%) ce qui est en accord avec les résultats précédents (fig. 14).

Fig. 14: Types d'étudiant/es par secteur (en pourcentages)



C'est en DEUG qu'on fait le plus d'efforts conscients et pour la quatrième catégorie DEUG et IUT sont à peu près à égalité. A l'IUT, on trouve presque 10%

d'étudiant/es qui parlent le moins possible et là aussi se trouvent les cinq étudiant/es qui refusent de parler.

Ce qui manque pour pouvoir progresser à l'oral

Enfin, dans la dernière partie du questionnaire (*E*), une question ouverte donnait aux étudiant/es la possibilité d'exprimer ce qu'ils/elles envisageaient ou souhaitaient comme solutions à leurs problèmes d'expression orale.

Ils/elles ont plus parlé de leurs manques que des moyens d'y remédier. C'est effectivement plus facile.

Les manques

Il y a ceux (2) à qui *tout* manque et d'autres (2) à qui rien ne manque (un bilingue et un satisfait). Il y a ceux qui voudraient de belles anglaises dans les cours (2) et ceux qui voudraient qu'on leur offre un voyage en Australie (2), des coups de pied au derrière (1) ... ou une psychothérapie (1).

Il y a ceux qui voient leurs propres manques et ceux qui rejettent leurs insuffisances sur les autres. Il y a ceux qui font des suggestions pour améliorer la situation. Certaines remarques sont incompréhensibles sans un questionnement annexe et seront ignorées. 73 étudiant/es ne donnent aucune réponse ou avouent ne pas savoir. La plupart font plus d'une remarque.

Les questions précédentes l'annonçaient: le manque de vocabulaire, mentionné 185 fois, est le plus cruellement ressenti. Quelquefois, on apporte des précisions: vocabulaire de tous les jours (12), phrases idiomatiques (4).

La grammaire arrive en deuxième position, mentionnée 89 fois, les verbes, les temps étant particulièrement pointés. Les célèbres "bases" apparaissent 12 fois.

Le troisième manque est exprimé selon diverses formules: manque d'assurance, de confiance en soi, de courage pour parler devant les autres, timidité, toutes variantes d'un même mal (66).

Ensuite, 24 se plaignent de leurs carences en prononciation, intonation, phonétique, de leur mauvais accent et 16 s'avouent déficients en compréhension orale.

Le manque d'occasions de parler (dans la vie de tous les jours) est cité 16 fois. On mentionne également le manque de fluidité, de spontanéité, d'aisance, de naturel, de maîtrise de la langue, d'automatismes (16), le manque de motivation (16), de volonté (8), d'intérêt (3), de persévérance (2), de goût pour l'anglais (2).

Le manque de temps apparaît quelquefois comme facteur inhibant le progrès (13), ainsi que le manque de régularité, d'assiduité (8). Quatre seulement avouent ouvertement manquer d'idées, de choses à dire et un garçon se plaint d'un manque d'intelligence!

Les moyens

Les moyens de remédier à ces carences se situent soit à l'extérieur de l'université soit à l'intérieur des cours de langues, quelquefois dans la personnalité même de l'étudiant/e.

L'idée la plus populaire est le séjour à l'étranger, le stage linguistique, l'immersion dans un pays anglophone, les voyages (94) ce qui est, sans conteste, le meilleur moyen de "débloquer" la parole.

Le contact avec des anglophones, ou des gens qui parlent bien, ou des étrangers, en dehors de la classe, est fréquemment cité (30), avec une préférence pour des anglophones qui ne parleraient pas français ce qui obligerait à parler anglais. 63 souhaitent une pratique de la langue plus soutenue et affirment qu'il faudrait parler plus mais sans toutefois être plus précis/es.

Le contenu des cours est remis en question. 31 étudiant/es réclament des sujets plus intéressants, sans être plus spécifiques. D'autres mentionnent les sujets généraux, les faits divers, l'actualité, les faits de société (9), la vie quotidienne (11), les sujets motivants, qui concernent les jeunes (7).

Il y a assez peu de propositions d'activités pour remédier à cette situation. On demande des discussions, des débats, des polémiques (17), du travail en petits groupes (12), des exposés (11) bien que ceux/celles qui les réclament souvent les placent assez bas dans les activités qu'ils/elles aiment, de la vidéo (8), des films, des documentaires (6), des activités musicales (4), de la lecture (5) – comment cela peut améliorer l'oral n'est pas dit –, du multimédia (4 seulement), des activités ludiques (4) les informations (3), et même des colles, des examens oraux (2).

6 ont le courage de réclamer des méthodes de travail innovantes, variées, moins ennuyeuses. En ce qui concerne les cours eux-mêmes, 17 étudiant/es souhaitent plus d'heures de TD, 16 des groupes plus petits, 2 des groupes de niveau homogène.

Sous certaines remarques pointent des critiques assez féroces même si personne ne critique les enseignant/es ouvertement et directement. On réclame un/e professeur/e intéressant/e (1), des échanges entre professeur/es et élèves (2), une ambiance sympathique, dynamique (2), des professeur/es qui laissent le temps de réfléchir (et de parler) entre leur question et la réponse (3), qui encouragent (1), sollicitent (1), soient moins agressif/ves en ne corrigeant pas la moindre faute (1); il serait bien vu également d'avoir une "structure cohérente de l'enseignement" (1), que l'on enseigne les langues et qu'il y ait des (vrais) cours d'anglais (2).

Rien de ceci n'est très nouveau ou surprenant. Tout/e enseignant/e avec un peu d'expérience sait tout cela. Mais le problème persiste. Alors, comment faire parler les étudiant/es? Car, s'il est vrai que tous ces problèmes s'atténuent, voire disparaissent quand il y a une motivation interne chez l'individu/e qui lui donne envie d'apprendre, peut-on contribuer à la créer, au moins en partie?

Il me semble qu'il faut d'abord attaquer le problème de la timidité, du manque de confiance en soi. Cela demande, sans doute, pour beaucoup d'entre nous, une approche différente. Car au-delà des résultats d'une telle enquête sur les goûts et

les besoins ressentis, il paraît inévitable d'infléchir notre enseignement pour tenir compte de ces données. Si l'exposé est très peu prisé (pour reprendre un exemple frappant) est-il raisonnable de continuer à l'imposer? Si oui, il faut trouver des formes d'entraînement à l'exposé plus dynamiques, moins conventionnelles, moins traumatisantes. S'il y a une forte demande en grammaire, est-il raisonnable de continuer à l'éviter? Si les étudiant/es aiment jouer, pourquoi les en priver?

Chaque enseignant/e saura, pour elle/lui-même, tirer des enseignements de cette étude de terrain.

Nicole Décuré

Maîtresse de conférences

Laboratoire LAIRDIL et UFR de Langues

Université Toulouse III

Annexe: Questionnaire

fille garçon âge

A - Quelle activité préférez-vous? Classez.

- parler en anglais
- écouter de l'anglais
- écrire en anglais
- lire en anglais

B - Quelle forme d'activité orale aimez-vous et n'aimez-vous pas? Classez.

- | oui | non | rang | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | discussion avec toute la classe, menée par l'enseignant/e |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | discussion en petit groupe sur un sujet |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | travail à deux ou à trois (structures, vocabulaire, échange d'informations) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | jeux |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | exposés |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | jeux de rôles/simulations |

C - Quels obstacles ressentez-vous pour parler en classe? Classez.

- | oui | non | rang | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | timidité |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | peur de faire des fautes |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | manque de vocabulaire |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | manque de grammaire |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | manque d'idées |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | rien à dire (sujets inintéressants) |

D - Quel type d'étudiant/e en anglais êtes-vous? Dans laquelle de ces définitions vous reconnaissez-vous le mieux?

- Vous aimez parler anglais. Vous parlez volontiers.
- Vous aimez parler anglais mais vous êtes timide.
- Vous n'aimez pas parler anglais mais vous vous forcez, pour faire des progrès.
- Vous ne parlez que si on vous interroge.
- Vous n'aimez pas parler anglais et vous parlez le moins possible.
- Vous ne voulez pas parler anglais.

E - Que vous manque-t-il pour pouvoir progresser à l'oral?

Chasse aux mythes pour que vive l'oral

Il y a souvent loin de la théorie à la pratique. Dans le département de génie chimique de l'IUT de Toulouse où nous enseignons, mon collègue et moi-même tentons de mettre en pratique, avec un public particulier et dans le domaine de l'expression orale, certaines théories sur les stratégies qui permettent de surmonter les réticences des étudiant/es à s'exprimer en langue étrangère.

J'insiste sur le fait que les apprenant/es dont il est question dans cet article ne sont ni des anglicistes ni des étudiant/es du secteur tertiaire et que l'apprentissage de l'anglais doit simplement les amener à "se débrouiller". Il est certain que notre façon de procéder serait différente dans bien des contextes autres que celui que nous connaissons au département de génie chimique de l'IUT. Cependant, j'insiste également sur le fait que nos exigences ne sont pas pour autant négligeables.

La plupart de nos étudiant/es arrivent à un niveau universitaire sans avoir eu l'occasion de vraiment pratiquer la langue anglaise. En effet, malgré sept ans d'études secondaires, rares sont ceux/celles qui ont pu bénéficier des avantages qu'offre un laboratoire de langues (classique ou multimédia) ou qui ont eu l'occasion de s'exprimer au sein de petits groupes de travaux pratiques.

En conséquence, bien qu'hétérogène, leur niveau en anglais reste dans l'ensemble relativement faible. Aussi, à leur arrivée, sont-ils/elles en général réticent/es à l'idée d'avoir encore à "subir" des cours dans cette langue. De plus, fortement complexé/es, catégorisé/es de longue date, soit par certains de leurs professeurs, soit par eux-/elles-mêmes, ils/elles se trouvent véritablement dans une situation de blocage psychologique. Bien que faibles dans tous les domaines, le type d'exercice qu'ils/elles appréhendent le plus demeure incontestablement l'oral.

Dès notre arrivée au département, la prise en compte de l'aspect psychologique ainsi que de la "thérapie" qui s'imposait, nous a paru capitale. Mon collègue et moi-même avons immédiatement mis en place une stratégie de base, commune aux quatre capacités (compréhension et production écrites et compréhension et production orales). En parallèle, nous avons également développé une approche particulière quant au problème spécifique que pose la pratique de l'oral. Bien qu'imparfait cela semble assez efficace car nous avons constaté que chaque promotion arrive progressivement à passer d'une situation de départ qui est celle de "blocage" à celle de "libération" puisque déjà en première année, tous les étudiant/es réussissent à participer à la réalisation de sketches et de courts métrages et qu'il/elles parviennent même à la fin de leur scolarité à l'IUT à présenter en quelques minutes la soutenance du mini rapport de stage en entreprise qu'ils/elles ont préalablement rédigé.

Tout d'abord, nous exposerons notre stratégie de base qui est commune aux quatre capacités (compréhensions et productions orales et écrites). Nous

développerons ensuite la partie qui concerne plus particulièrement l'oral. Cette stratégie vise dans un premier temps à opérer un rapprochement progressif entre les étudiant/es et l'apprentissage de cette langue en faisant tomber une à une les barrières érigées entre eux/elles depuis des années. C'est ainsi que, face à chaque nouvelle promotion, nous commençons par procéder systématiquement, à plusieurs niveaux, à ce que nous appelons "la chasse aux mythes".

Démystification du rôle de l'enseignant/e et de ses relations avec les étudiant/es

La langue n'est pas une barrière.

Alors qu'au sein de l'IUT mon collègue et moi communiquons toujours en anglais¹, nous ne nous adressons jamais d'emblée aux étudiants/es dans cette langue. Ainsi notre "discours d'accueil" est-il toujours en français. En effet, l'utilisation d'un moyen de communication qui positionne dès le départ l'apprenant(e) dans une situation de désavantage par rapport à l'enseignant(e) (d'autant plus que le choix appartient à ce/cette dernier/ère) nous paraît contradictoire avec le climat de confiance que nous cherchons à développer.

Il s'agit donc pour nous de reconnaître publiquement le fait que, sur le plan des relations humaines, enseignant/es et apprenant/es sont à égalité même s'il existe une différence de niveau sur le plan linguistique. Ce discours ne reste pas prisonnier des conventions, car nous nous efforçons de le mettre le plus possible en pratique *justement* en développant des stratégies d'ordre psychologique et pédagogique qui se chargent de le concrétiser.

Nous estimons que ce n'est qu'ensuite que peut s'établir la relation enseignant(e)/apprenant(e) dans le sens où chacun/e a un rôle à tenir et où des exigences et des critères doivent être définis.

Nous informons les étudiant/es que les explications d'ordre syntaxique seront toujours données en français. Là aussi, il nous paraît totalement incohérent d'utiliser la langue anglaise (qui est de surcroît codée, puisqu'elle devient métalangage), pour aider des apprenant/es déjà en difficulté dans ce domaine. Cette approche permet aussi quelque peu de les rassurer, ce qui n'est pas du tout négligeable.

¹ D'ailleurs certains enseignant/es de génie chimique que nous encourageons dans ce sens, s'adressent parfois à nous dans cette langue, ce qui peut éveiller la curiosité des étudiant/es et les amener à faire l'effort de comprendre nos conversations.