

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RELATIONS ENTRE LES ÉMOTIONS EXPÉRIMENTÉES PAR LES APPRENANTS LORS DE LA COMMUNICATION  
ORALE EN L2 ET LEUR UTILISATION DE STRATÉGIES DE COMMUNICATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

DAOUDI AMINA

AOÛT 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Au préalable, je tiens à remercier profondément le dieu, le tout-puissant qui nous a donné la force, le courage et la persévérance nécessaires pour compléter ce modeste travail de recherche. De plus, ce mémoire a pu aboutir grâce aux soutiens de plusieurs personnes qui méritent notre reconnaissance.

Tout d'abord, nous tenons à exprimer nos vifs remerciements à notre directeur de recherche, M. Michael Zuniga qui nous a encouragée et prodiguée de précieuses connaissances et d'énormes soutiens. Nous le remercions chaleureusement pour sa patience, sa disponibilité, sa réactivité et son expertise impeccable. Grâce à ses conseils et orientations, nous avons pu grandement avancer dans la rédaction de ce mémoire. Nous sommes très reconnaissantes envers son encadrement de qualité. Ensuite, nous souhaitons remercier les membres du jury, M. Kevin Papin et Mmes Valérie Amireault qui ont accepté d'examiner et d'agrémenter notre mémoire. Leurs commentaires et conseils constructifs ont contribué à l'épanouissement de notre travail.

Nous exprimons également notre sincère gratitude envers nos parents qui sont notre source de réussite, de force et d'inspiration. Ils nous ont énormément aidée dans la réalisation de nos rêves. Nous remercions également les membres de notre famille, nos frères, notre sœur, notre mari, nos grands-parents, nos tantes, nos oncles, nos cousins, nos cousines et nos amies.

Enfin, nous adressons nos remerciements à tous nos professeurs qui nous ont formée durant notre maîtrise et qui ont contribué fortement au développement de nos compétences et de notre réussite, notamment M. Simon Collin, M. Michel Bastien, Mme Philippa Bell, Mme Véronique Fortier, M. Kevin Papin, Mme Kathleen Sénéchal et Mme Gamache Chantal.

## DÉDICACE

Nous dédions humblement ce mémoire exceptionnellement à notre mère, Saliha, et à notre père Benacer, la prunelle de nos yeux, qui nous ont submergée d'amour, de soutiens et de conseils judicieux. Ils ont sacrifié pour notre succès, notre santé, notre bien-être et notre joie. Ils sont la lumière de notre vie et notre source d'espoir et d'épanouissement. Nous leur devons l'amour et la fierté. Que le bon Dieu les protège et leur donne une longue vie remplie de bonheur et de santé.

Nous remercions également notre sœur Raja, et nos frères Yousef et Ilyes qui nous ont soutenue moralement et encouragée à persévérer dans la réalisation de notre travail de recherche. Ils ont été un élément clé dans notre réussite tout au long de notre cursus. Nous remercions également notre mari Fethi, pour sa patience, son indulgence, ses encouragements et son aide considérable lors de nos moments difficiles.

Nous tenons à exprimer notre gratitude envers nos grands-mères Khamssa et Mouni, nos grands-pères Chérif et Yahia, nos tantes, nos oncles, cousins et cousines, notre belle-mère, nos belles-sœurs, notre beau-frère et ainsi que tous ceux qui nous sont chers. Nous remercions également notre encadreur, M. Michael Zuniga, qui a été une source de progression et d'inspiration pour nous et à qui nous sommes reconnaissante. Nous remercions aussi nos professeurs, M. Simon Collin, M. Michel Bastien, Mmes Philippa Bell, Véronique Fortier, Kevin Papin, Kathleen Sénéchal et Gamache Chantal, qui nous ont enrichie d'informations et nous ont appris de nouvelles compétences.

Enfin, nous remercions nos amies, Diaz Torres, Sirley Damelia, Potvin-Cloutier, Evelyne, Boudeffa, Meriem, Chahinez Djarmen, Zaidi Necerine, Ahlam Adnane et toutes les personnes qui nous ont aidée à réaliser ce mémoire.

## TABLE DES MATIÈRES

|   |      |
|---|------|
| REMERCIEMENTS .....   | ii   |
| DÉDICACE .....  | iii  |
| LISTE DES TABLEAUX .....  | vii  |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....               | viii |
| RÉSUMÉ .....  | ix   |
| ABSTRACT .....  | 1    |
| INTRODUCTION .....  | 1    |
| CHAPITRE 1 LA PROBLEMATIQUE .....                                       | 3    |
| 1.1 Les recherches dans le domaine des stratégies .....                 | 3    |
| 1.2 La relation entre les stratégies et les émotions .....              | 6    |
| 1.3 Problème de recherche .....   | 6    |
| 1.4 Objectif général .....  | 7    |
| 1.5 Pertinence sociale et scientifique.....                             | 7    |
| CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....   | 9    |
| 2.1 Complexités de la communication orale en L2 .....                   | 9    |
| 2.2 Stratégies utilisées dans la communication en L2.....               | 10   |
| 2.3 Émotions, communication orale et stratégies de communication .....  | 14   |
| 2.3.1 Anxiété langagière et communication orale en L2 .....             | 15   |
| 2.3.2 Plaisir langagier et communication orale .....                    | 17   |
| 2.3.3 Relations entre les émotions et l'utilisation des stratégies..... | 19   |
| 2.4 Question de recherche .....   | 21   |
| CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....  | 23   |
| 3.1 Type de recherche .....   | 23   |

|   |    |
|---|----|
| 3.2 Échantillon .....   | 23 |
| 3.3 Instruments de mesure : un questionnaire .....  | 24 |
| 3.3.1 Informations sociodémographiques .....  | 24 |
| 3.3.2 Profil affectif.....  | 24 |
| 3.3.3 Inventaire des stratégies de communication (OCSI).....                              | 24 |
| 3.4 Déroulement de notre recherche.....   | 25 |
| 3.5 Dépouillement et codification des données.....  | 26 |
| 3.5.1 Questionnaire profil affectif.....  | 26 |
| 3.5.2 Inventaire de stratégies de communication .....                                     | 26 |
| 3.6 Analyse des données .....   | 27 |
| 3.7 Considérations éthiques .....   | 27 |
| 3.8 Résumé de la méthodologie .....   | 27 |
| CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....   | 28 |
| 4.1 Statistiques descriptives .....   | 28 |
| 4.2 Réponse à la question de recherche (Statistiques inférentielles).....                 | 32 |
| 4.2.1 Analyses corrélationnelles .....  | 32 |
| 4.2.2 Comparaisons entre les groupes anxiété langagière et plaisir langagier .....        | 36 |
| 4.3 Résumé des résultats obtenus.....   | 38 |
| CHAPITRE 5 DISCUSSION .....   | 39 |
| 5.1 Discussion des résultats.....   | 40 |
| 5.1.1 Réponse à la question de recherche.....   | 40 |
| 5.1.2 Discussion de la question de cette recherche par rapport aux recherches antérieures | 43 |
| 5.2 Implications et recommandations.....  | 44 |
| 5.2.1 Rôle des émotions dans le choix des stratégies de communication .....               | 44 |
| 5.2.2 Recommandations pour avoir plus de plaisir langagier en salle de classe de L2 ..... | 45 |
| 5.3 Limitations et pistes de recherche en didactique des langues secondes .....           | 46 |
| 5.3.1 Limites de notre recherche .....  | 47 |
| 5.3.2 Pistes de recherches.....   | 47 |
| CONCLUSION .....  | 48 |
| ANNEXE A QUESTIONNAIRE SOCODÉMOGRAPHIQUE.....   | 50 |
| ANNEXE B QUESTIONNAIRE AFFECTIF .....   | 51 |
| ANNEXE C INVENTAIRE DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE.....                            | 52 |

RÉFÉRENCES ..... 54

## LISTE DES TABLEAUX

|   |    |
|---|----|
| Tableau 2.1. Les stratégies de communication (Cohen et Dörnyei, 2002; Nakatani, 2006).....            | 12 |
| Tableau 4.1. Statistiques descriptives pour le plaisir langagier et l'anxiété langagière .....        | 29 |
| Tableau 4.2. Statistiques descriptives pour les stratégies de production orale .....                  | 30 |
| Tableau 4.3. Statistiques descriptives pour les stratégies de compréhension orale.....                | 31 |
| Tableau 4.4. Corrélations entre affect et utilisation des stratégies de production orale.....         | 33 |
| Tableau 4.5. Corrélations entre affect et les stratégies de compréhension orale .....                 | 35 |
| Tableau 4.6. Comparaison d'emploi de stratégies de production orale selon le groupe affectif .        | 36 |
| Tableau 4.7. Comparaison d'emploi de stratégies de compréhension orale selon le groupe affectif ..... | 37 |
| Tableau 4.8. Récapitulation des résultats .....   | 38 |



## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

|       |   |
|-------|---|
| AL    | Anxiété langagière                                    |
| ALS   | Anglais langue seconde                                |
| ESAS  | Échelle d'anxiété d'expression anglaise               |
| FLCAS | Échelle d'anxiété en classe de langue étrangère       |
| FLS   | Français langue seconde                               |
| LE    | Langue étrangère                                      |
| L2    | Langue seconde  |
| MALQ  | Questionnaire d'écoute de la conscience métacognitive |
| OCSI  | Échelle de stratégie de communication orale           |
| PL    | Plaisir langagier                                     |
| SC    | Stratégies de communication                           |

## RÉSUMÉ

L'apprentissage d'une langue seconde (L2) est complexe et se traduit souvent par une surcharge cognitive, de fréquentes disfluences et des ruptures de communication orale (Segalowitz, 2010). Pour surmonter les difficultés associées à la communication orale en L2, les apprenants peuvent se tourner vers des stratégies de communication (SC), soit des plans et des techniques déployés par les élèves pour exploiter les ressources linguistiques nécessaires afin d'atteindre leur objectif communicatif (Faucette, 2001). Récemment, la recherche sur les stratégies a examiné comment l'expérience émotionnelle des apprenants interagit avec leur utilisation des SC. Une étude examinant l'effet de l'anxiété langagière sur l'utilisation des SC (Liu, 2018) a trouvé que les apprenants anxieux utilisaient moins souvent des stratégies axées sur l'aisance et la négociation de sens et davantage des stratégies d'abandon du message. À notre connaissance, aucune recherche n'a examiné la relation entre les émotions positives et l'utilisation des SC. En fait, les émotions positives interagissent avec l'utilisation de stratégies et elles impactent l'apprentissage et la performance orale en L2 (Bielak, 2022). Alors, notre étude actuelle vise à combler cette lacune. Précisément, nous nous posons la question suivante : quelle est la relation entre les émotions (anxiété langagière/plaisir langagier) expérimentées par les locuteurs lors de la communication orale et les SC qu'ils emploient ? Pour répondre à notre questionnement, nous avons élaboré un questionnaire composé de trois sections : (1) informations sociodémographiques, (2) autoévaluation des émotions éprouvées en situation de communication orale en anglais langue seconde et (3) autoévaluation des SC de compréhension et de production employées dans ces situations. Le questionnaire a été distribué à des personnes étudiantes, locutrices d'anglais L2 dans une université montréalaise francophone. Par la suite, nous avons effectué des analyses corrélationnelles entre les émotions rapportées (positives et négatives) et la fréquence d'utilisation de diverses SC de compréhension et de production orale. Les résultats démontrent que les émotions positives et négatives interagissent de façon significative avec l'emploi des stratégies de communication. La présente recherche suggère que dans la classe de L2, les enseignants devraient sensibiliser les élèves au rôle crucial des émotions négatives et positives dans l'utilisation des stratégies de communication et leurs influences sur le développement des compétences langagières orales en L2.

Mots clés : anxiété langagière, plaisir langagier, communication orale, locuteurs de langue seconde, stratégies de communication.

## ABSTRACT

Learning a second language (L2) is complex and often results in cognitive overload, frequent disfluencies and oral communication breakdowns (Segalowitz, 2010). To overcome the difficulties associated with oral communication in L2, learners can turn to communication strategies (CS), the plans and techniques deployed by students to harness the linguistic resources needed to achieve their communicative goal (Faucette, 2001). Recently, strategy research has examined how learners' emotional experience interacts with their use of CS. One study examining the effect of language anxiety on CS use (Liu, 2018) found that anxious learners used fluency and meaning negotiation strategies less often and message abandonment strategies more. To our knowledge, no research has examined the relationship between positive emotions and SC use. In fact, positive emotions interact with strategy use and impact L2 oral learning and performance (Bielak, 2022). So our current study aims to fill this gap. Specifically, we ask the following question: what is the relationship between the emotions (language anxiety/language pleasure) experienced by speakers during oral communication and the CS they use? To answer this question, we developed a questionnaire consisting of three sections: (1) socio-demographic information, (2) self-evaluation of the emotions experienced in ESL oral communication situations, and (3) self-evaluation of the comprehension and production CS employed in these situations. The questionnaire was distributed to L2 English-speaking students at a French-speaking university in Montreal. Correlational analyses were then performed between reported emotions (positive and negative) and the frequency of use of various listening and speaking CSs. The results show that positive and negative emotions interact significantly with the use of communication strategies. The present research suggests that in the L2 classroom, teachers should make students aware of the crucial role of negative and positive emotions in the use of communication strategies and their influences on the development of oral language skills in L2.

Keywords: language anxiety, language pleasure, oral communication, second language speakers, communication strategies.

## INTRODUCTION

La communication orale en langue seconde (L2) est une activité à la fois gênante et agréable pour les apprenants (Dewaele et Macintyre, 2014). De plus, elle est complexe et nécessite divers mécanismes, notamment cognitifs et émotionnels (Schramm, 1997), qui poussent les apprenants à déployer des stratégies de communication pour surmonter leurs lacunes. En fait, cette communication orale fait surgir des émotions négatives et positives chez les apprenants de L2, telles que l'anxiété langagière et le plaisir langagier, qui influencent différemment l'emploi des stratégies de communication. D'un côté, certaines recherches ont révélé que l'anxiété langagière peut avoir un effet inhibiteur sur la communication orale et sur l'utilisation des stratégies de communication (p. ex., Bielak, 2022; Kormos et Préfontaine, 2017; Zuniga et Simard, 2022 ; Liu, 2018; Zhang et Liu, 2013). En effet, l'anxiété langagière peut entraîner une mauvaise prononciation, entraver l'aisance (p. ex., Baran, 2014; Pérez, 2019) et inhiber l'emploi efficace des stratégies de communication (p. ex., Zhang et Liu, 2013; Liu, 2018, Chou, 2018). D'un autre côté, à notre connaissance, très peu de recherches se sont penchées sur le rôle du plaisir langagier dans la communication orale et dans l'utilisation des stratégies de communication en L2 (p. ex., Bielak, 2022). Cela a attisé notre curiosité et nous a inspirés à mener la présente recherche. Précisément dans notre étude, nous avons examiné l'interaction entre les émotions positives et négatives éprouvées lors de la communication orale en L2 et l'utilisation des stratégies de communication telle quelle rapportée par les apprenants.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous nous penchons sur les émotions en classe de langue (anxiété et plaisir) et leur impact sur l'utilisation des stratégies de communication afin de brosser un portrait de notre problématique de recherche, notre objectif général et la pertinence sociale et scientifique de notre étude. Dans le deuxième chapitre, nous décelons les concepts clés qui constituent les pierres angulaires de notre recherche, à savoir ceux liés à la communication orale en L2, aux stratégies de communication et aux émotions. Dans ce chapitre, nous recensons les recherches antérieures en lien avec la présente étude. À la fin de ce chapitre, nous présentons nos questions de

recherche. Dans le troisième chapitre, nous exposons la méthodologie adoptée pour répondre à nos questions de recherche. À cet effet, nous présentons les participants, les instruments de mesure, et le déroulement de la recherche, et nous explicitons le dépouillement, la codification et l'analyse des données avant d'aborder les considérations éthiques pour le bon déroulement de notre étude. Dans le chapitre quatre, nous présentons les résultats, en commençant par les statistiques descriptives. Nous exposons ensuite les résultats des statistiques inférentielles nous permettant de répondre à notre question de recherche. Dans le dernier chapitre, nous discutons des résultats obtenues à la lumière des recherches antérieures exposées dans notre cadre théorique avant de conclure avec une considération des limites de notre recherche et sur les pistes de recherches futures.

## CHAPITRE 1

### LA PROBLEMATIQUE

Dans ce chapitre, nous mètrerons en lumière, la problématique de notre étude en expliquant d'abord les stratégies de communication, leur but d'utilisation et les problèmes étudiés dans le domaine des stratégies, entre autres la typologie des stratégies de communication, leurs effets sur la communication orale des apprenants et les facteurs influençant leur emploi (1.1). Ensuite, nous décèlerons l'angle de recherche le moins exploité dans ce domaine des stratégies, particulièrement la relation entre les émotions et l'utilisation des stratégies de communication (1.2). Puis, nous énoncerons plus clairement notre problème de recherche (1.3). Enfin, nous terminerons ce chapitre en exposant l'objectif général (1.4) et en mettant en avant la pertinence sociale et scientifique de notre étude (1.5).

#### 1.1 Les recherches dans le domaine des stratégies

S'exprimer en classe de langue seconde (L2) représente un éventail d'émotions pour les apprenants. En effet, ils peuvent éprouver des émotions positives comme le plaisir langagier et l'intérêt pour la découverte d'une nouvelle langue et culture, aussi bien que des émotions négatives comme l'anxiété langagière ou la frustration suscitées par un sentiment de manque de contrôle et de compétences (Zuniga, 2022). La communication orale est une activité particulièrement émotive pour les apprenants de L2 pour plusieurs raisons. D'abord, la communication orale exige un traitement automatique en temps réel de multiples processus de compréhension et de production (Segalowitz, 2010). L'apprenant doit être capable de traduire rapidement ses idées et ses intentions en actes de parole, ce qui inclut des processus conceptuels, d'encodage grammatical et d'articulation (voir de Bot, 1992). Simultanément, les apprenants doivent pouvoir percevoir, décoder et interpréter de façon automatique les énoncés en provenance de son interlocuteur. Dans une langue maternelle, ces processus linguistiques sont procéduralisés, ce qui laisse aux locuteurs suffisamment d'attention pour se concentrer sur le contenu des messages échangés. Dans une L2, les processus de décodage lexicaux et grammaticaux associés à la compréhension (c.-à-d., l'extraction des mots et des éléments grammaticaux de la chaîne parlée) et leur encodage (c.-à-d., la sélection des mots du lexique mental et l'application des procédures grammaticales

lors de la production orale) sont tous en cours de développement et requièrent souvent une énergie cognitive considérable (Segalowitz, 2010). Les apprenants se retrouvent donc souvent à devoir gérer un épuisement cognitif et des bris de communication fréquents (cf., Segalowitz, 2010 ; Sweller, 1994). Les difficultés liées à l'utilisation d'une L2 peuvent engendrer des émotions négatives telles que la frustration et l'anxiété langagière (MacIntyre, 2017), qui à leur tour peuvent entraver l'apprentissage et la performance linguistiques (Zuniga et Simard, 2022). Ces difficultés poussent les apprenants à se tourner vers des stratégies de communication afin de réparer les ruptures de communication et de combler l'écart entre les compétences de l'apprenant et les exigences de la tâche de communication (Schramm, 1997).

Dans le domaine de la didactique des langues secondes, la recherche s'est beaucoup intéressée à la définition des stratégies en général et à l'examen de leur impact sur l'apprentissage et les performances linguistiques (O'Malley et Chamot, 1990). Pendant la communication orale, les apprenants mettent en place des stratégies de communication, qui sont des tactiques potentielles exploitant les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes de communication (Faerch et Kasper, 1983). Ces stratégies peuvent être réparties en deux grandes catégories. D'un côté, il y a des *stratégies de prise de risque* qui encouragent les apprenants à s'engager avec les difficultés de communication en exploitant toutes les ressources nécessaires pour arriver à leur but communicatif (Nakatani, 2010), par exemple, les stratégies non verbales comme l'usage des gestes et des mimiques pour clarifier des mots et les stratégies axées sur l'aisance qui facilitent la fluidité du message communicatif (Nakatani, 2010). D'un autre côté, il y a des *stratégies d'évitement du risque* qui sont des méthodes adoptées par les apprenants pour abandonner ou éviter les problèmes communicatifs (Nakatani, 2006; Chuanchaisit et Prapphal, 2009), par exemple, les *stratégies d'abandon de message* qui engendrent des énoncés inachevés et les *stratégies de réduction et de modification des messages* qui représentent les tentatives du locuteur de changer son message (Nakatani, 2010). En conséquence, le premier type de stratégies (prise de risque) permet aux apprenants de maintenir la communication et d'assurer la transmission de sens du message, tandis que le deuxième type de stratégies (évitement de risque) altère le sens du message transmis et peuvent même porter entrave à la communication, comme c'est le cas lors de l'emploi des stratégies de réduction et d'abandon de message (Nakatani, 2006; Chuanchaisit et Prapphal, 2009).

Plusieurs chercheurs ont tâché de peaufiner la grande distinction entre les stratégies d'évitement et de prise de risque en élaborant des typologies plus granulaires (Cohen et Dörnyei, 2002; Faerch et Kasper,

1983; Nakatani et Goh 2007; Nakatani, 2010; Oxford, 2003; Pawlak, 2015; Rabab'ah, 2016). Parmi ces stratégies, il existe généralement des *stratégies d'apprentissage* qui aident les apprenants à apprendre d'une manière efficace, rapide et autonome (O'Malley et Chamot, 1990; Oxford, 2003). Ce type de stratégies est défini comme « des comportements ou des processus de pensée spécifiques que les élèves utilisent pour améliorer leur propre apprentissage en L2 » (Oxford, 2003, p. 8<sup>1</sup>). Les chercheurs (p. ex., Oxford, 2003) ont trouvé trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage : tout d'abord, il y a les *stratégies cognitives*, qui ciblent la manière dont l'apprenant manie la langue et restructure les informations dans le but d'accomplir une activité, par exemple le résumé et la prise de notes (Goh, 2000; Nyikos et Oxford, 1993; Oxford, 2003; Vandergrift, 2003). Ensuite, il y a les *stratégies métacognitives*, qui sont des techniques utilisées pour manipuler le développement du processus d'apprentissage, par exemple planifier et évaluer une tâche d'apprentissage en L2 (O'Malley et Chamot, 1990; Oxford, 2003; Vandergrift, 2003). Enfin, nous avons les *stratégies socioaffectives* qui visent la gestion des sentiments lors de l'accomplissement d'une tâche comme le contrôle de l'anxiété langagière, la demande de clarifications et le travail collaboratif (Goh, 2000; O'Malley et Chamot, 1990; Oxford, 2003).

Quand il s'agit de difficultés liées spécifiquement à la communication orale, nous citons les *stratégies de communication*, soit des techniques déployées par les apprenants de L2 pour transmettre leur intention de communication et pour négocier le sens du message avec leurs interlocuteurs, lors d'une interaction verbale (Nakatani, 2010; Nakatani et Goh, 2007) (par exemple les stratégies de prise de risque comme les stratégies axées sur la précision et l'aisance). Ce type de stratégies favorise la communication orale des apprenants de L2 et les aide à avoir plus d'aisance dans leurs discours (Cohen et Dörnyei, 2002; Nakatani, 2010, 2006; Pawlak, 2015; Rabab'ah, 2016). L'impact des stratégies sur la communication orale en L2 a été documenté par la recherche empirique. En effet, certaines études examinant l'effet des stratégies de communication sur la qualité de communication de l'apprenant ont constaté que l'utilisation des stratégies de communication de prise de risque rend la communication orale plus fluide et efficace (p. ex., Pawlak, 2015, 2018; Rastegar et Gohari, 2016), facilite la compréhension mutuelle du message transmis et aide les apprenants à exploiter aisément le langage limité qu'ils connaissent, en réglant les pannes de communication (p. ex., Chanchaisit et Prapphal, 2009; Patil et Karekatti, 2015; Pawlak, 2015, 2018; Rabab'ah, 2016).

---

<sup>1</sup> La traduction en anglais: « behaviors or thought processes that students use to enhance their own L2 learning ». (Oxford, 2003, p. 8).



## 1.2 La relation entre les stratégies et les émotions

Récemment, les chercheurs ont commencé à étudier l'impact des émotions sur l'utilisation de la langue et des stratégies. Les *émotions* peuvent être définies comme des réactions physiologiques à des objets de notre environnement interne et externe, dont le rôle est d'évaluer l'importance et de déclencher des schémas cognitifs et comportementaux appropriés pour traiter ces objets (voir Damasio, 2011). Dans ce sens, les émotions jouent un rôle essentiel dans l'orientation des cognitions et des connaissances lorsque les apprenants naviguent dans les tâches de communication orale. En effet, il a été démontré que les émotions interagissent non seulement avec la qualité de la performance linguistique, mais aussi avec l'utilisation de stratégies en général (Liu, 2018). La majorité de la recherche sur les émotions et la communication orale porte spécifiquement sur les émotions négatives comme l'anxiété langagière, qui est une émotion de tension liée à l'utilisation de L2, entre autres la parole (MacIntyre et Gardner, 1994). Cette recherche démontre clairement l'impact négatif de l'anxiété langagière sur la volonté de communiquer (Baran, 2014) et la qualité de la production orale (p. ex., Kormos et Préfontaine, 2017; Pérez, 2019, Teimouri et coll., 2019; Zuniga et Simard, 2022). En outre, cette anxiété langagière affecte l'emploi des stratégies d'écoute chez l'apprenant (Wang et MacIntyre, 2021; Liu 2018), réduisant spécifiquement l'emploi des stratégies métacognitives qui aident les apprenants dans le traitement des informations (Wang et MacIntyre, 2021). Cela cause donc par la suite un ralentissement du traitement cognitif et des difficultés de compréhension (Golchi, 2012; Golzadeh et Moivaziri, 2017; Wang et MacIntyre, 2021). De plus, les émotions négatives (p. ex., l'anxiété langagière) affectent aussi l'emploi des stratégies de communication durant la production orale en poussant les apprenants à déployer des stratégies négatives telles que les stratégies de réduction et d'abandon des messages (Liu, 2018; Nakatani, 2006; Zhang et Liu, 2013). Alors, globalement, nous constatons que les émotions négatives ont un impact débilant et nuisent à la communication orale et à l'emploi des stratégies de communication (Chou, 2018; Zhang et Liu, 2013).

## 1.3 Problème de recherche

Plus récemment, les recherches ont commencé à porter attention aux émotions positives dans la communication orale, mais celles-ci sont bien moins nombreuses que les recherches portant sur les émotions négatives (p. ex., Shao et coll., 2020). Ces émotions positives, telles que le plaisir langagier qui est un sentiment positif résultant qui représente un équilibre entre le défi posé par la tâche et les compétences perçues de l'individu (Dewaele et Proietti Ergün, 2020), favorisent l'apprentissage et la performance linguistique en L2 (Dewaele et MacIntyre, 2014; MacIntyre et Gregersen, 2012). Elles

favorisent aussi la qualité de la communication orale en améliorant la centration de l'attention et l'aisance de la parole liée à la formulation et l'encodage (Bielak, 2022). Si les recherches sur les émotions positives et la communication orale sont assez récentes, celles sur les émotions positives et l'utilisation de stratégies de communication sont très limitées. Par exemple, si aucune étude n'a examiné les émotions positives et les stratégies de production orale, seulement l'étude de Wang et MacIntyre, 2021 a examiné les émotions positives et les stratégies de réception. Cette étude démontre que les émotions positives sont associées à une utilisation plus efficace de stratégies d'écoute pour assurer une bonne compréhension orale (Wang et MacIntyre, 2021). Étant donné qu'il y a des preuves comme quoi les émotions positives facilitent l'apprentissage des L2 (Dewaele et MacIntyre, 2014; Shao et coll., 2020; Zuniga, 2022) ainsi que l'amélioration de la qualité de la communication orale (Bielak, 2022), il est tout à fait plausible de croire que les émotions positives affecteraient aussi positivement l'utilisation des stratégies de communication. Étant donné que les émotions positives et négatives influencent à la fois la qualité de la communication orale et l'emploi des stratégies de communication et que ces stratégies ont également une incidence sur la communication orale (Boudreau et coll., 2018; Pawlak, 2018), il nous semble très pertinent d'examiner de plus près les relations entre les émotions expérimentées par l'apprenant et l'utilisation des stratégies de communication lors de la compréhension et la production orales en L2. Les apprenants qui éprouvent beaucoup de plaisir langagier utilisent-ils des stratégies d'une autre manière que les apprenants anxieux ? Si oui, comment ? Une telle connaissance concernant la communication orale pourrait être utile pour orienter les apprenants anxieux dans leurs pratiques stratégiques en cours de L2.

#### 1.4 Objectif général

Au vu de cette recherche, nous voulons mieux comprendre la relation entre les émotions positives et négatives éprouvées par les apprenants lors de la communication orale et les stratégies de communication qu'ils emploient en production orale et en compréhension orale. Précisément, nous visons à explorer la relation entre le plaisir langagier et le déploiement des stratégies de communication, sujets qui n'ont pas été étudiés suffisamment par les études antérieures (Liu, 2018).

#### 1.5 Pertinence sociale et scientifique

En général, sur le plan social, la présente recherche nous permettra de mieux comprendre les stratégies utilisées par les apprenants qui ressentent plus d'émotions négatives. Parallèlement, elle nous permettra de mieux comprendre les stratégies utilisées par les apprenants qui expriment plus d'émotions positives.

Cela peut aider les enseignants pour guider leurs apprenants vers l'usage de bonnes stratégies et pour les sensibiliser au rôle essentiel et aux effets des émotions sur leur performance orale et sur leur communication orale en L2. De plus, cette étude nous permettra d'aider les apprenants qui ressentent plus d'anxiété langagière à exploiter davantage des stratégies de communication plus efficaces pour résoudre leurs problèmes liés à la production orale comme les problèmes d'aisance et de négociation de sens .

En ce qui concerne le plan scientifique, cette recherche permettra d'avancer les connaissances dans le domaine de la didactique des langues secondes. Effectivement, cette recherche permettra de mieux comprendre les connaissances liées aux émotions positives, telles que le plaisir langagier, qui ont émergé récemment avec l'avènement de la psychologie positive (Dewaele et MacIntyre, 2014; Shao et coll., 2020; Zuniga, 2022), ainsi que l'impact des stratégies de communication sur la production orale et la compréhension orale en L2. Ces construits n'ont pas été examinés méticuleusement ni suffisamment dans les études antérieures (p. ex., Bielak, 2022; Chou, 2018; Liu, 2018; Zhang et Liu, 2013).

## CHAPITRE 2

### CADRE THÉORIQUE

Nous présentons, dans ce chapitre, les concepts clés qui constituent les pierres angulaires de notre recherche. En fait, nous examinons les relations entre les émotions éprouvées par les apprenants lors de la communication orale en L2 et les stratégies qu'ils emploient. D'abord, pour illustrer les difficultés liées à la communication orale et la nécessité d'utiliser des stratégies, nous définissons la communication orale et ses processus (2.1). Ensuite, nous définissons les stratégies de communication et expliquons leur interaction avec la communication orale (2.2). Puis, afin d'illustrer le rôle des émotions dans la communication orale et comment elles interagissent avec l'utilisation des stratégies, nous abordons la définition des émotions et présentons deux types d'émotions très présentes dans les classes de L2, soit l'anxiété langagière et le plaisir langagier (2.3). Ces construits nous permettent de définir le profil affectif des apprenants (tendance vers le plaisir langagier ou l'anxiété langagière). À la fin de ce chapitre, les questions de recherche seront mentionnées (2.4).

#### 2.1 Complexités de la communication orale en L2

La communication orale en L2 est complexe et dynamique, ayant recours à des processus cognitifs, métacognitifs, émotionnels et sociaux (Oxford, 2003). Elle comprend la transmission de messages entre personnes (expéditeur/production, récepteur/compréhension) par la voie orale dans un contexte physique et psychologique (cognition, émotion) (Schramm, 1997). L'encodage et le décodage des messages impliquent de multiples processus cognitifs et psycholinguistiques, illustrés par le modèle de Levelt (1999), selon lequel la production et la compréhension orales se produisent en trois étapes. D'abord, la production orale comprend une première étape de conceptualisation, durant laquelle le locuteur organise des informations en forme de propositions sémantiques nécessaires pour exprimer ses intentions de communication, ce qui implique aussi une capacité de se projeter dans l'esprit de son interlocuteur (dans ses

intentions, ses émotions, ses connaissances, etc.). Ensuite, le message préverbal est acheminé à un formulateur qui assure l'encodage lexico-grammatical du message avant la troisième étape d'articulation qui représente la conversion du discours en forme phonologique, soit la chaîne parlée (de Bot, 2020, 1992; Levelt, 1999, 2000). Simultanément, les interlocuteurs surveillent leur production, effectuant des reformulations du message lors de la détection d'incohérences sur le plan conceptuel ou lexico-grammatical. En ce qui concerne la compréhension, elle commence par la perception du message oral, qui active les connaissances linguistiques antérieures (phonèmes, syllabes, mots et structures discursives), les connaissances du contexte de communication (p. ex., la connaissance des interlocuteurs et des circonstances) et du monde dans le processus de construction de sens (Schramm, 1997). Quant au décodage, il implique le changement de la communication en pensées pour lui attribuer du sens (Schramm, 1997). Alors que l'encodage/décodage lexico-grammatical et l'articulation/perception des mots nécessitent peu d'efforts cognitifs pour les locuteurs natifs, ils poussent souvent les apprenants de L2 au-delà des limites de leurs capacités (Segalowitz, 2010). Pour combler leurs déficits dans leur production orale, les apprenants de L2 pourraient employer des stratégies de communication qui s'avèrent essentielles pour les aider à transmettre leur message, à communiquer avec plus d'aisance et à développer les compétences orales (Chuanpaisit et Prapthal, 2009; Nakatani, 2010; Rabab'ah, 2016). Dans ce qui suit, nous décrivons comment les stratégies de communication améliorent la communication orale.

## 2.2 Stratégies utilisées dans la communication en L2

Dans cette partie, pour dévoiler les avantages des stratégies de communication dans la communication orale, nous définissons les stratégies de communication et nous expliquons comment les stratégies interagissent avec la communication orale.

Pendant la communication orale en salle de classe et pour arriver à leur but, les apprenants de L2 font appel aux *stratégies de communication* (SC) qui sont définies comme : « les manières dont un locuteur individuel parvient à combler cet écart entre ce qu'il souhaite communiquer et ses ressources linguistiques immédiatement disponibles » (Faucette, 2001, p. 1). Également, Faerch et Kasper (1983, p. 36) définissent les SC comme « des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui, pour un participant à un échange communicatif, se présente comme un problème pour atteindre un objectif communicatif particulier » (Faerch et Kasper, 1983). Donc,

les SC sont des techniques déployées par les apprenants pour surmonter les difficultés et combler les lacunes surgies lors d'une conversation orale (Faucette, 2001; Nakatani, 2010; Nakatani et Goh 2007).

Les chercheurs ont classé les SC en deux groupes : des stratégies de production et des stratégies de compréhension, et chacune de ces deux catégories principales se divise en stratégies de prise de risque et des stratégies d'évitement du risque (Cohen et Dörnyei, 2002; Nakatani, 2006). Pour la production orale, les *stratégies de prise de risque* sont des astuces employées par les locuteurs pour planifier et utiliser les connaissances disponibles dans le but d'avoir une communication plus efficace et elles comprennent : (1) *des stratégies socioaffectives* pour manier les comportements et les sentiments (p. ex., s'encourager et gérer son anxiété langagière); (2) *des stratégies axées sur l'aisance* qui favorisent la bonne prononciation et la clarté du discours (p. ex., faire attention à la prononciation) ; (3) *des stratégies axées sur la précision* ciblant les formes de discours (p. ex., s'autocorriger les fautes grammaticales); (4) *des stratégies non verbales* comme l'emploi des grimaces et des mimiques pour donner des indices; (5) *des stratégies de recherche d'aide* (p. ex., demander une explication ou bien une répétition); et (6) *des stratégies de circonlocution* visant à paraphraser ou raconter des actions pour négocier le sens (p. ex., utiliser des structures plus simples pour s'exprimer facilement) (Chuanhaisit et Prapphal, 2009; Patil et Karekatti, 2015). Les *stratégies d'évitement de risque* sont des techniques déployées par le locuteur pour éviter de trouver des solutions pour les problèmes de transmission de message. Ces stratégies regroupent : (1) *des stratégies d'abandon* de message qui transmettent un message incomplet (p. ex., l'élève ne poursuit pas son discours); (2) *des stratégies de réduction et de modification des messages* faisant référence aux essais du locuteur pour échapper à des soucis en changeant et en délaissant une partie de son discours; et (3) *des stratégies de gain de temps* qui sont des astuces pour maintenir la parole lors de la communication comme les remplissages (Chuanhaisit et Prapphal, 2009; Patil et Karekatti, 2015).

Les *stratégies de compréhension orale* sont des techniques utilisées par les apprenants pour résoudre les problèmes liés à l'écoute lors d'une conversation orale. Elles comportent (Nakatani, 2006) : (1) *des stratégies de négociation de sens* qui consistent à demander des répétitions et des explications pour comprendre le sens des paroles du locuteur; (2) *des stratégies de maintien*

*d'aisance* qui visent à interpréter les intentions du locuteur en se focalisant sur son rythme, sa prononciation, et son intonation; (3) *des stratégies d'analyse* qui se concentrent sur des indices spécifiques dans les paroles du locuteur, tels que l'interrogatif, pour saisir le sens; (4) *des stratégies pour saisir l'essentiel*, c'est-à-dire des astuces utilisées par l'auditeur pour comprendre le sens général d'un énoncé (p. ex., se concentrer sur les phrases précédentes); (5) *des stratégies non verbales*, c'est le fait de se baser sur les gestes, les mimiques et le contact visuel pour deviner le sens du discours; (6) *des stratégies d'écoute moins active* sont des stratégies négatives durant lesquelles les locuteurs traduisent les mots qu'ils connaissent en L1 et évitent de comprendre le sens des termes selon le contexte en L2; (7) *des stratégies orientées vers les mots*, qui se penchent sur des mots spécifiques dans les paroles de l'orateur dans le but de déchiffrer le sens. Le tableau récapitulatif ci-dessous représente les stratégies de communication orale comportant les stratégies de la production orale et les stratégies de la compréhension orale (p. ex., Nakatani, 2006).

Tableau 2.1. Les stratégies de communication (Cohen et Dörnyei, 2002; Nakatani, 2006)

| <b>Les stratégies de communication</b>                     |  |
|--|--|
| <b>Les stratégies de Production orale</b>                  | <b>Les stratégies de Compréhension orale</b> |
| Socioaffectives (prise de risque)                          | Négociation de sens                          |
| Axées sur l'aisance (prise de risque)                      | Maintien d'aisance                           |
| Axées sur la précision (prise de risque)                   | Analyse                                      |
| Non verbales (prise de risque)                             | Saisir l'essentiel du sens du locuteur       |
| Recherche d'aide (prise de risque)                         | Non verbales                                 |
| Circonlocution (prise de risque)                           | Écoute moins active                          |
| Abandon du message (évitement de risque)                   | Axées sur les mots                           |
| Réduction/modification du message<br>(évitement de risque) |  |
| Gain de temps (évitement de risque)                        |  |

De nombreuses recherches ont examiné la relation entre l'utilisation des SC, la communication orale et le niveau de compétence des apprenants qui étaient généralement dans un contexte d'apprentissage universitaire (Chuanchaisit et Prapphal, 2009; Nakatani, 2010; Pawlak, 2015; Rabab'ah, 2016; Rastegar et Gohari, 2016). Pour atteindre leur objectif, ces chercheurs ont observé le comportement stratégique selon le niveau de compétence des apprenants à l'aide de questionnaires, comme l'inventaire des SC (Nakatani, 2006), qui comportent des techniques employées pour faire face aux problèmes de compréhension et de production orales lors de la communication et des questionnaires d'autoévaluation qui servent à mesurer la fréquence d'utilisation des SC par les étudiants lors de la communication orale (Chuanchaisit et Prapphal, 2009). Chuanchaisit et Prapphal (2009) ont trouvé, par exemple, que les apprenants compétents, opérationnalisés comme étant les étudiants ayant des capacités linguistiques élevées, ont exprimé efficacement leurs idées en utilisant des stratégies de prise de risque, telles que les stratégies socioaffectives et celles axées sur l'aisance. En revanche, les apprenants moins compétents ont employé des stratégies d'évitement du risque, notamment les stratégies de gain de temps et de réduction des messages (Chuanchaisit et Prapphal, 2009).

D'autres recherches ont examiné les effets de l'emploi des stratégies sur la communication orale des apprenants (p. ex., Nakatani, 2010; Rabab'ah, 2016; Rastegar et Gohari, 2016). Les résultats de ces études ont signalé que l'emploi des SC de prise de risque (p. ex., les stratégies axées sur la précision, les stratégies de négociation de sens et les stratégies axées sur l'aisance) est bénéfique pour les apprenants, car il leur permet d'atteindre leur but communicatif, de développer leurs compétences orales et de négocier le sens du message transmis. De plus, l'emploi de ces SC pousse les apprenants à se concentrer sur la forme et à faire le lien entre la forme et le sens (Nakatani, 2010; Rabab'ah, 2016). Par ailleurs, les chercheurs ont constaté que l'utilisation de ces SC a permis aux étudiants d'avoir des scores élevés aux tests d'anglais oral et une communication orale efficace (Rastegar et Gohari, 2016).

En somme, ces recherches ont trouvé qu'il y a une relation positive entre la compétence des apprenants, la qualité de la communication orale et le déploiement efficace des SC. En d'autres termes, les apprenants compétents ont tendance à déployer des stratégies efficaces qui ont un



impact positif sur la communication orale. En outre, l'emploi des SC contribuait au développement des performances orales des apprenants et favorisait leur compétence de communication.

Les études présentées ici ont examiné les relations entre l'utilisation des SC et l'apprentissage et l'emploi de la langue, mais ont traité très peu un facteur important qui pourrait affecter l'emploi correct des stratégies, à savoir les émotions. Ce sujet sera abordé en détail dans la prochaine section.

### 2.3 Émotions, communication orale et stratégies de communication

Dans cette section, afin de comprendre l'impact des émotions dans la communication orale et dans l'utilisation des SC, nous définissons dans un premier temps les émotions et examinons leur rôle dans la communication orale en L2. Ensuite, nous définissons deux émotions spécifiques à la classe de langue, soit l'anxiété langagière (2.3.1) et le plaisir langagier (2.3.2), avant d'explorer comment les émotions interagissent avec l'utilisation des stratégies (2.3.3). À la fin de cette partie, nous annonçons nos questions de recherche (2.4).

Depuis une décennie, de nombreuses recherches se sont penchées sur l'influence des émotions sur l'apprentissage des langues (p. ex., Baralt, et Gurzynski-Weiss, 2011; Dewaele, 2002; Dewaele et MacIntyre, 2014; Dewaele et Mateb, 2018; MacIntyre et Gregersen, 2012). Les *émotions* peuvent être définies comme des phénomènes de courte durée, d'excitation, d'intention et d'expression qui nous aident à nous adapter aux opportunités et aux défis auxquels nous sommes confrontés lors d'événements importants de la vie (MacIntyre et Gregersen, 2012, p. 194). Dans la salle de classe, les émotions sont déclenchées par le degré de contrôle que les apprenants ressentent par rapport à leurs actions lorsqu'ils effectuent une tâche (élevé, faible) et par la façon dont ils perçoivent leur performance (positive, négative) (p. ex., Pekrun, 2006). En général, les sentiments de faible contrôle sur ses actions provoquent des émotions négatives (anxiété langagière, frustration et colère), en particulier si la performance est perçue comme négative, et un contrôle élevé est associé à des émotions positives (anticipation et satisfaction), surtout si la performance est évaluée positivement (Pekrun, 2006).

De plus, les émotions jouent un rôle crucial dans l'apprentissage en général (Fredrickson, 2001). Effectivement, elles guident l'attention vers des objets pertinents dans l'environnement et déclenchent des comportements pour faire face à ces objets (Fredrickson, 2001, 2003; Shao et coll., 2020). D'un côté, les émotions négatives, telles que l'anxiété langagière, l'angoisse et la peur rétrécissent les ressources cognitives, les actions et les pensées des personnes et suscitent un comportement d'évitement et de repli sur soi (Fredrickson, 2001). D'un autre côté, les émotions positives, comme la joie, l'intérêt, le contentement et l'amour, élargissent les ressources cognitives et le répertoire momentané de pensées et d'actions d'un individu et sollicitent un comportement d'exploration et d'engagement (Fredrickson, 2001, p. 218).

En somme, nous constatons que les émotions jouent des rôles différents dans la communication orale en L2. En effet, s'exprimer dans une L2 est une activité émotionnelle qui engendre divers sentiments, spécifiquement l'anxiété langagière de parler en public (Chollet et coll., 2018) et le plaisir de parler une nouvelle langue (Dewaele et MacIntyre, 2014 ; Shao et coll., 2020; Zuniga, 2022). Dans ce qui suit, nous nous tournons vers les deux construits émotionnels les plus documentés en L2, à savoir l'anxiété langagière et le plaisir langagier, deux construits interreliés, mais indépendants l'un de l'autre (Dewaele et MacIntyre, 2014).

### 2.3.1 Anxiété langagière et communication orale en L2

L'anxiété langagière a fait couler beaucoup d'encre, car elle est considérée comme l'émotion qui altère le plus l'acquisition de la L2, en particulier la communication orale (Gregersen et Horwitz, 2002; Hewitt et Stephenson, 2012; Pérez, 2019; Rassaei, 2015). *L'anxiété langagière* (AL) a été définie par MacIntyre et Gardner (1994) comme : « le sentiment de tension et d'appréhension spécifiquement associé aux contextes de la L2, y compris la parole, l'écoute et l'apprentissage » (p. 284)<sup>2</sup>. Dans l'apprentissage des langues secondes, la compétence la plus anxiogène à acquérir est bel et bien la compétence orale, soit la production et la compréhension de l'oral (Horwitz et coll., 1986 ; Pérez, 2019, 2021). En réalité, les exigences liées à l'acquisition de cette compétence, par exemple la nécessité de mobiliser les connaissances linguistiques en temps

---

<sup>2</sup> La traduction en anglais: « Language anxiety can be defined as the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning». (MacIntyre et Gardner, 1994, p.284)

réel, induisent une pression cognitive et sont susceptibles de provoquer une AL potentielle pour certains apprenants (MacIntyre et Gardner, 1994; Liu, 2006).

Pendant la communication orale, l'AL peut être causée par la perception d'un manque de compétence linguistique par rapport à la tâche (Dewaele et Greiff, 2020; Kitano, 2001; Liu et Chen, 2013; Liu, 2006), la crainte d'une évaluation négative (Gregersen, 2003; Kitano, 2001; Simard et Zuniga, 2020), les erreurs de prononciation (Baran, 2014; Horwitz et coll., 1986; Young, 1991), la timidité et la faible confiance en soi (MacIntyre, 2017; Nemati et coll., 2020), le manque de motivation (MacIntyre, 2002) l'intolérance pour les erreurs (Gregersen et Horwitz, 2002; Zuniga, 2022) ou des facteurs liés à l'activité d'apprentissage tels que la prise de parole en public, la nature du sujet abordé et la phobie des tests oraux (MacIntyre 2017; Nemati et coll., 2020; Woodrow, 2006). Ces résultats révèlent entre autres que les apprenants ressentent l'AL lorsqu'ils éprouvent un manque de contrôle linguistique et évaluent négativement leur performance pendant les tâches d'expression orale (Liu, 2006). Par ailleurs, cette émotion négative n'est pas sans conséquences.

L'AL a des effets débilissants sur la communication orale en L2 (p. ex. Bielak, 2022; Hewitt et Stephenson, 2012; Kormos et Préfontaine, 2017; Pérez, 2019; Philips, 1992; Zuniga et Simard, 2022 ; Teimouri et coll., 2019). En effet, elle entrave les performances orales des apprenants, particulièrement la précision, la complexité syntaxique (Phillips, 1992; Woodrow, 2006) et l'aisance (Pérez, 2019, 2021; Zuniga et Simard, 2022; Bielak, 2022). De plus, elle peut entraver à la communication orale même chez les apprenants les plus compétents (Dewaele et Mateb, 2018). Elle altère également l'attention, entraîne une mauvaise prononciation chez l'apprenant et limite sa volonté de communiquer en L2 (Baran, 2014; MacIntyre, et coll., 2003). En somme, on constate une corrélation négative entre l'AL et la qualité de la communication orale en L2.

Pris ensemble, ces recherches suggèrent que l'AL est une émotion négative omniprésente en salle de classe, notamment durant la communication orale (Chollet et coll., 2018; Kitano, 2001) dans différents contextes d'enseignement (LE et L2) et auprès des populations diversifiées. L'AL est produit par de multiples facteurs, notamment des facteurs liés à l'apprenant de L2 (p. ex., les étudiants universitaires) tels que le manque de confiance en soi et des facteurs liés à la tâche tels que la prise de parole en public (Nemati et coll., 2020). Cette AL n'est pas sans effet, elle

perturbe de manière considérable la communication orale, spécifiquement la fluidité et la prononciation (Pérez, 2019; Baran, 2014). Dans une autre perspective, une émotion positive (p. ex., le plaisir langagier) peut émerger lors de la communication orale en L2 en salle de classe (Bielak, 2022).

### 2.3.2 Plaisir langagier et communication orale

Dernièrement, un foisonnement de nouvelles recherches sur la psychologie positive a mis en lumière le rôle des émotions positives dans l'apprentissage des L2, tel que le plaisir langagier (p. ex., Dewaele et MacIntyre, 2014; Dewaele et coll., 2018; Dewaele et MacIntyre, 2016; Shao et coll., 2020; MacIntyre et Gregersen, 2012). Ce *plaisir langagier* (PL) est conceptualisé comme : « une émotion complexe à valence positive résultant d'une combinaison de défi et de capacité perçue qui permet de s'attaquer à des tâches difficiles » (Dewaele et Proietti-Ergün, 2020, p. 46)<sup>3</sup>. Cette émotion apparaît dans des contextes de défis réalisables où les apprenants atteignent ou dépassent leurs attentes. En effet, le PL surgit lorsque les apprenants perçoivent la progression dans l'acquisition de la L2 (Bielak, 2022; Mierzwa, 2019) ou lorsqu'ils surmontent des difficultés linguistiques (Chollet et coll., 2018). Le PL se manifeste également lorsque les apprenants trouvent du sens dans les sujets abordés et en lien avec leurs objectifs d'apprentissage (Kaplan, 2022; Nematı et coll., 2020) et lorsque les enseignants utilisent une grande variation de matériel pédagogique et créent un climat sécurisant et favorable à l'apprentissage de la L2 (Dewaele et coll., 2018; Nematı et coll., 2020; Wang et coll., 2021; Yeşilçınar et Erdemir, 2022).

Le PL a des effets positifs sur la communication orale des apprenants en L2 (Bielak, 2022). De fait, il contribuerait notamment au développement de la compétence de communication orale en améliorant les capacités cognitives et en élargissant l'intérêt pour l'apprendre de la L2 (Bielak, 2022; Li et coll., 2018). Cet engagement avec la langue, qui est la volonté d'apprendre, contribue à ce développement. Quelques études ont examiné les relations entre le PL et la communication orale en L2 (p. ex., Bielak, 2022; Boudreau et coll., 2018). Bielak (2022) a

---

<sup>3</sup> Traduction en anglais: « a complex positively valenced emotion resulting from a combination of challenge and perceived ability that allows the tackling of difficult tasks. » (Dewaele et Proietti Ergün, 2020, p. 46)

examiné, par exemple, les interactions entre la compétence orale, l'aisance à l'oral, le PL et l'AL lors d'une activité collaborative en anglais L2. Les participants de cette étude étaient 43 étudiants adultes étudiant dans une université polonaise. Pour atteindre son objectif, le chercheur a utilisé l'échelle de l'AL (Horwitz et coll., 1986), l'échelle de PL (Dewaele et MacIntyre, 2014), des stimuli audio (Ortega et coll., 1999) pour évaluer la maîtrise de l'anglais en L2, ainsi que des indices temporels pour estimer l'aisance. Les résultats de cette recherche ont notamment indiqué qu'il y a des corrélations négatives entre l'AL et l'aisance, et des corrélations positives entre l'aisance et le PL. En d'autres termes, l'AL diminue et altère l'aisance chez les participants en provoquant des ruptures de communication et des pauses lors de la parole. Cependant, le PL favorise et améliore l'aisance, en particulier les processus liés à l'encodage grammatical du message de l'énoncé.

Boudreau et coll. (2018) ont étudié les corrélations entre le PL et l'AL durant une activité orale. Un échantillon de 10 étudiants anglophones apprenant le français L2 a été invité à participer à cette étude. Les participants ont effectué deux activités : (1) une tâche de photorécit durant laquelle les étudiants discutaient en français à propos des photos choisies pendant trois à cinq minutes et (2) une tâche d'entretien oral, durant laquelle les participants ont répondu en français à cinq questions. Selon les résultats des graphiques idiodynamiques et des entrevues, les chercheurs ont découvert que le PL aide les apprenants à s'exprimer facilement durant les activités orales en L2, tandis que l'AL a un impact négatif sur la qualité de la communication orale en exacerbant l'attention et la performance. Dans d'ensemble, ces études suggèrent que le PL contribue à l'efficacité de la communication orale en L2 et facilite la production orale des apprenants.

En somme, la communication orale en L2 est complexe, et les apprenants sont souvent confrontés à une surcharge cognitive, à des erreurs d'élocution et à des disfluences, ce qui peut provoquer de l'AL, qui à son tour a un effet négatif sur la communication orale (Dewaele et MacIntyre, 2014). En revanche, nous savons que les émotions positives se produisent lorsque les apprenants perçoivent leur performance comme dépassant leurs attentes. Le PL semble être corrélé à une meilleure performance linguistique, mais nous n'en savons que très peu sur la façon dont les émotions positives interagissent avec l'utilisation des stratégies. Dans la section suivante, nous nous intéressons aux relations entre les émotions et les SC en L2.

### 2.3.3 Relations entre les émotions et l'utilisation des stratégies

Globalement, peu d'études sur la relation entre l'utilisation des SC et les émotions peuvent être trouvées (p. ex., Chou, 2018; Liu, 2018; Zhang et Liu, 2013). Ces recherches ont examiné l'impact de l'AL sur l'utilisation des SC en utilisant des questionnaires tels que l'inventaire de stratégie de communication orale (OCSI) (Nakatani, 2006). Par exemple, Zhang et Liu (2013) ont étudié l'impact de l'AL des examens oraux et le déploiement des stratégies de communication sur les performances orales. Un échantillon de 2 190 étudiants universitaires chinois apprenant l'anglais a rempli notamment l'échelle d'AL du test d'anglais oral ainsi que l'OCSI. Des analyses de corrélation ont été réalisées entre les échelles afin d'examiner les relations existantes. Les résultats de cette étude ont révélé qu'il existait à la fois une relation négative et positive entre l'utilisation de SC et les performances des étudiants aux examens oraux. Ainsi, certaines stratégies de communication ont été jugées facilitatrices et efficaces, telles que les stratégies de négociation de sens et les stratégies socioaffectives. En revanche, d'autres stratégies ont été débilatantes et nuisaient aux capacités des apprenants lors de la communication orale, comme les stratégies de changement et d'abandon de message. De plus, les résultats ont montré que l'AL liée aux examens oraux altérait les performances orales des apprenants, en particulier celles des apprenants moins compétents, et réduisait significativement leur utilisation efficace des SC telles que les stratégies de négociation de sens.

À son tour, Liu (2018) a enquêté sur l'influence de l'AL sur l'emploi des SC par 1092 étudiants sinophones apprenant l'anglais langue étrangère et sur leurs performances orales lors d'un examen d'expression orale en anglais. Pour ce faire, le chercheur a utilisé des questionnaires, notamment l'échelle d'AL (Horwitz et coll., 1986) comportant 17 items sur la peur d'une évaluation négative et l'appréhension de la communication, ainsi que l'OCSI (Nakatani, 2006) qui comprenait la partie portant sur les stratégies utilisées pour résoudre les problèmes liés à la production orale. Le test d'expression orale s'est déroulé en deux parties : (1) un dialogue d'une minute entre l'enseignant et l'étudiant et (2) une conversation de trois minutes entre deux étudiants sur un sujet choisi par eux-mêmes. Ce test a été estimé sur une échelle de 1 à 20. L'étude a montré que les participants ont été répartis en trois catégories : peu compétents, intermédiaire à compétents et très compétents. De plus, les résultats de cette recherche ont indiqué que les étudiants anxieux employaient moins souvent des stratégies socioaffectives, des stratégies axées sur la précision, l'aisance et la négociation de sens. En revanche, ces apprenants

utilisaient fréquemment des stratégies d'abandon du message. Ces résultats confirment, entre autres, que l'AL inhibe concrètement l'utilisation par apprenants des stratégies socioaffectives. De même, elle affecte l'efficacité et la qualité de l'interaction verbale.

Chou (2018) a mené une enquête auprès de 638 étudiants taiwanais apprenant l'anglais comme langue étrangère dans des contextes d'enseignement uniquement en anglais et bilingues, c'est-à-dire où la langue anglaise est la seule langue utilisée pour la communication en salle de classe, tandis que le contexte bilingue autorise l'utilisation du chinois et de l'anglais comme moyens de communication en salle de classe. Le but était d'examiner les performances orales des apprenants, leur niveau d'AL lié à l'apprentissage, les difficultés perçues et l'utilisation de SC. Pour collecter ces données, le chercheur a employé l'échelle d'AL en classe de langue étrangère (FLCAS) de Horwitz et coll. (1986) qui comporte trois dimensions : (1) la peur d'une évaluation négative, (2) l'appréhension de la communication et (3) l'AL des tests. Pour obtenir des données sur l'utilisation des stratégies, le chercheur a utilisé l'OCSI et une question qualitative portant sur les difficultés rencontrées par les apprenants lors de leur apprentissage. L'étude a révélé qu'il existait une corrélation négative entre l'emploi par les apprenants des stratégies de répétition et de paraphrase et de leur AL. De plus, l'étude a montré qu'il existait une corrélation positive entre l'AL et l'utilisation des stratégies d'emprunt, telles que la traduction littérale, le changement de langue et l'emploi des gestes, dans les deux contextes d'enseignement.

En somme, nous pouvons retenir que ces recherches ont démontré spécifiquement que l'AL altère l'utilisation optimale des SC. De plus, elle pousse les apprenants à déployer des stratégies d'évitement de risque, comme l'abandon de messages, qui ont une incidence sur la communication orale. Par ailleurs, à notre connaissance, aucune étude n'a abordé la relation entre le PL et les stratégies de communication. Pourtant, nous avons trouvé une étude portant sur les émotions positives et l'utilisation des stratégies lors de l'écoute, une sous-catégorie de SC. En effet, Wang et MacIntyre (2021) ont examiné la relation entre les stratégies métacognitives d'écoute, les performances de compréhension d'écoute et l'anxiété et le plaisir d'écoute. Un échantillon de 410 apprenants de l'anglais L2 a participé à cette étude. Pour atteindre leur objectif, les chercheurs ont utilisé des instruments de mesure tels qu'une échelle d'anxiété liée à l'écoute d'une L2 (Elkhafaifi, 2005), une échelle du plaisir d'écouter une L2 adaptée de Dewaele et MacIntyre (2014) et un questionnaire ciblant la conscience métacognitive à l'écoute (MALQ).

Les résultats de l'étude ont dévoilé que les émotions ont des effets considérables sur la métacognition de la compréhension orale. En effet, les chercheurs ont montré qu'il y avait une corrélation négative significative entre le plaisir et l'anxiété liée à l'écoute. En fait, les participants qui ressentaient plus d'anxiété et moins de plaisir rencontraient des difficultés de compréhension, ce qui a permis de constater que l'anxiété a affecté les ressources cognitives et réduisait les performances d'écoute des apprenants. De même, les apprenants anxieux déployaient davantage de stratégies de traduction mentale qui perturbent l'écoute. En revanche, les participants qui ressentaient plus de plaisir lorsqu'ils écoutaient de l'anglais utilisaient plus d'autres types de stratégies d'écoute, comme les stratégies basées sur les connaissances personnelles et les stratégies pour diriger l'attention, qui ont amélioré leurs capacités d'écoute. Par conséquent, le plaisir ressenti a favorisé les capacités d'écoute chez les étudiants et les menés à analyser en profondeur les contenus d'écoute. Dans ce qui suit, nous allons exposer notre question de recherche et le raisonnement qui la sous-tend.

#### 2.4 Question de recherche

Rappelons que notre objectif de recherche est de mieux comprendre la relation entre les émotions positives et négatives éprouvées par les apprenants lors de la communication orale et les stratégies de communication qu'ils emploient en production orale et en compréhension orale. Précisément, nous visons à explorer la relation entre le plaisir langagier et le déploiement des stratégies de communication, sujets qui n'ont pas été étudiés suffisamment par les études antérieures (Liu, 2018). Par ailleurs, nous avons illustré les relations entre les émotions éprouvées lors de la communication orale en L2 et l'utilisation des SC (Chou, 2018 ; Liu, 2018; Zhang et Liu, 2013). En effet, nous avons constaté que la communication orale est une activité complexe qui peut susciter des émotions positives et négatives, susceptibles d'influencer ensuite les stratégies déployées. Effectivement, les émotions négatives produisent l'utilisation des stratégies les moins efficaces et les moins flexibles. Bien qu'il n'existe pas de recherche démontrant l'effet des émotions positives sur l'emploi des SC de production orale, Wang et MacIntyre (2021) ont montré que les émotions positives aident les apprenants à déployer des stratégies d'écoute plus efficaces. Il est donc raisonnable de croire que le PL favorisera également l'utilisation des stratégies de communication lors de la production orale. Pour cette raison, nous proposons d'examiner comment les émotions positives et négatives ressenties lors



de la communication en L2 interagissent avec l'utilisation des SC d'écoute et de production. Nous nous posons ainsi la question suivante :

1. Quelle est la relation entre les émotions (anxiété langagière/plaisir langagier) expérimentées par les locuteurs du français L1 lors de la communication orale en anglais L2 et les stratégies de communication (de compréhension et de production) qu'ils emploient ?

Dans le chapitre suivant, nous exposons la méthodologie envisagée pour répondre à notre question de recherche.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous exposons la méthodologie de notre recherche. D'abord, nous présentons les détails sur notre devis de recherche (3.1) et l'échantillon choisi pour notre étude (3.2). Ensuite, nous présentons les instruments de mesure employés (3.3) et le déroulement de la collecte des données (3.4). Enfin, nous expliquons les processus de dépouillement et de codification des données (3.5) avant de présenter les démarches adoptées pour leur analyse (3.6). Nous concluons enfin notre chapitre par les considérations éthiques (3.7).

#### 3.1 Type de recherche

Principalement, nous avons adopté dans notre recherche une approche quantitative de type corrélationnel descriptif qui « sert à explorer des relations entre des variables dans une situation actuelle ou antérieure sans clarification de la raison sous-jacente à la relation » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 213). En fait, nous avons utilisé cette approche pour décrire les relations entre les émotions expérimentées et rapportées par les apprenants (AL et PL) et leur utilisation de SC lors de la communication orale en L2.

#### 3.2 Échantillon

La population de notre étude était des personnes étudiantes, locutrices de français L1 et de l'anglais L2 dans une université francophone montréalaise. Elle se composait de 42 femmes, 17 hommes et 1 aucun genre. En choisissant un échantillonnage non probabiliste, notre corpus comportait 60 participants, représentant divers niveaux de compétence en anglais L2 : débutant ( $n = 10$ ), post-débutant ( $n = 10$ ), intermédiaire ( $n = 10$ ), post-intermédiaire ( $n = 4$ ), avancé ( $n = 13$ ), et post-avancé ( $n = 13$ ). L'âge des participants variait de 20 à 60 ans. De plus, les étudiants maîtrisaient plusieurs langues secondes, notamment (espagnol ( $n = 17$ ), arabe ( $n = 27$ ), allemand ( $n = 2$ ), italien ( $n = 1$ ) et autres ( $n = 5$ )).

### 3.3 Instruments de mesure : un questionnaire

Dans notre enquête, nous avons recours à un questionnaire comportant trois sections : (1) les informations sociodémographiques, (2) le profil affectif des participants et (3) l'utilisation des SC. Dans ce qui suit, nous décrivons chaque section avec plus de détails et de précision.

#### 3.3.1 Informations sociodémographiques

La section sociodémographique du questionnaire vise à collecter des informations générales sur les participants (voir Annexe A). Nous nous sommes basés sur le questionnaire de Zuniga et Simard (2022) qui comprend à titre d'exemple des questions sur le genre, l'âge, les langues parlées et la perception de ses compétences en anglais L2. Précisément, cette première section nous a permis de mieux connaître le profil de notre échantillon (Fortin et Gagnon, 2016).

#### 3.3.2 Profil affectif

La section du questionnaire sur les profils affectifs est composée de deux échelles : (1) anxiété langagière et (2) plaisir langagier (voir Annexe B). Ces deux échelles composent un profil affectif permettant de déterminer si les apprenants ont une tendance à l'anxiété langagière ou au plaisir langagier.

**Questionnaire d'anxiété langagière et de plaisir langagier.** Dans notre recherche, nous nous sommes inspirées du questionnaire ciblant les émotions langagières de Dewaele et MacIntyre (2014). Ce questionnaire qui a été traduit de l'anglais vers le français comporte une échelle de neuf items pour le PL et sept items pour l'AL. Les apprenants expriment leur niveau d'accord avec les items sur une échelle de Likert en 5 points allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « Tout à fait d'accord » (p. ex., *j'ai toujours l'impression que les autres élèves parlent mieux l'anglais que moi et je n'ai pas peur de faire des erreurs quand je parle en anglais.*). Dewaele et MacIntyre (2014) ont évalué la fiabilité de cette échelle par un coefficient alpha de Cronbach élevé (0,86).

#### 3.3.3 Inventaire des stratégies de communication (OCSI)

Créé et validé par Nakatani (2006), l'OCSI comprenait les SC utilisées pour surmonter les problèmes de production orale et de compréhension orale impliqués dans les tâches de communication (voir Annexe C). Cet inventaire, qui a été traduit de l'anglais vers le français, comporte 58 items divisés dans deux sections : (1) les stratégies de production orale et (2) les stratégies de compréhension orale. Les participants mentionnent leur fréquence d'emploi des stratégies avec les items sur une échelle de Likert

à 5 points allant de 1 « Jamais ou presque jamais vrai pour moi » à 5 « Toujours ou presque toujours vrai pour moi » (p. ex., *je fais attention à ma prononciation et j'utilise des mots qui me sont familiers*).

La section portant sur les stratégies de production orale comporte 32 items ciblant huit facteurs exposés dans le cadre théorique : (1) les stratégies socioaffectives (six items), (2) les stratégies axées sur l'aisance (six items), (3) les stratégies axées sur la précision (cinq items), (4) les stratégies axées sur la négociation de sens lors de production orale (quatre items), (5) les stratégies d'abandon de message (quatre items), (6) les stratégies de réduction et d'altération du message (trois items), (7) les stratégies non verbales en parlant (deux items) et (8) les stratégies axées sur la réflexion en langue étrangère (deux items). Le chercheur a examiné la fiabilité de l'échelle par un coefficient alpha de Cronbach élevé (0,86).

La section portant sur les stratégies de compréhension orale comprend 26 items pour faire face aux problèmes d'écoute pendant les activités de communication. Ce questionnaire comprenait les sept facteurs présentés dans le cadre théorique : (1) les stratégies axées sur la négociation de sens pendant les problèmes d'écoute (cinq items), (2) les stratégies de maintien d'aisance (cinq items), (3) les stratégies d'analyse (quatre items), (4) les stratégies pour saisir l'essentiel du locuteur (quatre items), (5) les stratégies non verbales pendant l'écoute (deux items), (6) les stratégies d'écoute moins active (deux items) et (7) les stratégies axées sur les mots (quatre items). Le chercheur a vérifié la validité de l'échelle par un coefficient alpha de Cronbach élevé (0,85).

Avant de collecter les données, une étude pilote du questionnaire a été effectuée. En effet, nous avons piloté notre questionnaire avec trois participants (des étudiants de l'Université du Québec à Montréal parlant l'anglais L2) qui nous ont suggéré de clarifier trois items de notre questionnaire. Pour cette raison, nous avons reformulé ces items de façon plus tangible et compréhensible (p. ex., la phrase « J'essaie d'apprécier la conversation » est devenue « J'essaie d'avoir une bonne conversation » (item 27, section 2 (stratégies pour parler)) et la phrase « J'utilise la circonlocution pour réagir à l'énoncé de mon interlocuteur lorsque je ne comprends pas bien son intention » est devenue « Je paraphrase pour réagir à l'énoncé de mon interlocuteur lorsque je ne comprends pas bien son intention » (item 15, section 2 (stratégies pour écouter)).

### 3.4 Déroulement de notre recherche

En hiver 2023, au préalable de la collecte de données, une demande d'approbation éthique a été envoyée au comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à

Montréal (UQAM). Après la réception de cette approbation éthique, nous avons commencé la collecte de données à la fin du mois de janvier. Pour ce faire, nous avons visité des classes dans une université francophone montréalaise afin d'expliquer brièvement le questionnaire. Par la suite, un courriel avec un lien vers le questionnaire numérique a été envoyé aux groupes classes.

### 3.5 Dépouillement et codification des données

Dans cette section, nous allons expliquer comment nous avons traité les questionnaires afin d'extraire les variables de l'étude, soit l'anxiété langagière, le plaisir langagier (3.5.1) et la fréquence d'utilisation des stratégies de communication (3.5.2).

#### 3.5.1 Questionnaire profil affectif

Nous avons calculé trois scores : (1) le PL, (2) l'AL et (3) le profil affectif. Pour calculer le score de l'AL, nous avons utilisé les procédures explicitées dans Zuniga et Simard (2022), soit les items négatifs ont été calculés en divisant la somme des huit réponses de l'échelle à cinq points par le score maximal possible de 40, cela est multiplié par 100 pour obtenir un ratio (variable continue). Quant au score du PL, il a été calculé de la même manière, soit nous avons divisé la somme des 21 items par un score maximal de 105, multiplié par 100 pour obtenir un ratio. Finalement, pour calculer le score du profil affectif, nous avons soustrait le score d'AL du score de PL (variable continue). Pour pouvoir comparer l'effet des émotions sur l'utilisation des stratégies sans l'effet de « bruit » des participants positionnés au milieu, nous avons créé deux groupes (les 30 % plus positif et les 30 % plus négatif). En fait, les données pour chaque participant ont été saisies dans un fichier Excel.

#### 3.5.2 Inventaire de stratégies de communication

La fréquence d'utilisation a été calculée pour chaque catégorie de stratégies de production orale et de compréhension orale. Pour ce faire, nous avons calculé la somme des réponses pour chaque catégorie divisée par le score maximal possible, multiplié par 100 pour obtenir un ratio (variable continue). Ces scores ont été saisis dans un fichier Excel. De plus, les données sociodémographiques et les données portant sur l'utilisation des stratégies ont été également saisies dans le même fichier. En ce qui concerne le questionnaire des SC, nous avons calculé les scores pour les huit facteurs pour les stratégies de production orale et les sept facteurs pour la compréhension orale.

### 3.6 Analyse des données

Nous avons effectué des analyses sur deux niveaux : premièrement, pour déterminer s'il y a des relations entre nos variables, nous avons fait des corrélations entre les profils affectifs (variables continues) et les scores pour les facteurs soutenant les stratégies (variables continues). Ensuite, afin d'analyser les données d'un autre angle, nous nous sommes servies du test U de Mann-Whitney pour comparer les moyennes d'utilisation de différentes SC selon les groupes d'émotions positives et négatives.

### 3.7 Considérations éthiques

Plusieurs dimensions ont été prises en compte pour que notre étude respecte les normes éthiques de la recherche. En effet, la confidentialité des informations des apprenants et leurs droits ont été assurés, la participation des locuteurs d'anglais L2 était volontaire et ils pouvaient se retirer à n'importe quel moment. En amont, un formulaire de consentement leur a été représenté au début du questionnaire en ligne. De plus, pour les informations personnelles de nos participants, nous avons attribué pour chaque répondant un code alphanumérique et tous les documents numériques du questionnaire ont été protégés par un mot de passe. Ils ne seront connus que par les membres de l'étude (la chercheuse et la direction de recherche). Après la divulgation du mémoire, les informations des répondants seront supprimées définitivement.

### 3.8 Résumé de la méthodologie

Dans ce chapitre, la méthodologie adoptée pour collecter, dépouiller et analyser les données a été présentée. Afin de déterminer l'interaction entre les émotions expérimentées par les apprenants lors de la communication orale en L2 et leur utilisation de stratégies de communication, des analyses descriptives, inférentielles et corrélationnelles ont été faites. Dans le chapitre suivant, les résultats des analyses seront exposés.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats des analyses des données collectées, dans le but de répondre à notre question de recherche :

1. Quelle est la relation entre les émotions (anxiété langagière/plaisir langagier) expérimentées par les locuteurs du français L1 lors de la communication orale en anglais L2 et les stratégies de communication (de compréhension et de production) qu'ils emploient ?

En premier lieu, nous présenterons les résultats des statistiques descriptives pour les émotions (AL/PL), pour les stratégies de production orale et pour les stratégies de compréhension orale (4.1). En deuxième lieu, d'un côté, nous rapporterons les résultats qui portent sur les analyses corrélationnelles entre les émotions éprouvées par les participants (l'AL ou le PL) et l'utilisation des stratégies de communication et, d'un autre côté, nous exposerons les résultats d'analyses des tests U de Mann-Whitney qui ont été utilisés pour comparer les moyennes de déploiement des stratégies de communication selon les groupes d'émotions ressenties (AL ou PL) (4.2). En dernier lieu, un résumé des résultats sera inclus à la fin de ce chapitre (4.3).

#### 4.1 Statistiques descriptives

Dans cette section, nous présentons les résultats des statistiques descriptives pour le PL et l'AL et nous démontrons aussi les résultats des statistiques descriptives pour les stratégies de communication orale (les stratégies de la production orale et les stratégies de compréhension orale).

Le Tableau 4.1 présente des statistiques descriptives pour les deux mesures d'affectivité, soit l'AL et le PL éprouvés par les locuteurs d'anglais L2.

Tableau 4.1. Statistiques descriptives pour le plaisir langagier et l'anxiété langagière

| (N = 60) | Moy. | ÉT   | Min  | Max | Asymétrie<br>(ET = 0,309) | Kurtosis (ET = 0,608) | $\alpha$ |
|----------|------|------|------|-----|---------------------------|-----------------------|----------|
| Plaisir  | 79,1 | 11,3 | 57,5 | 100 | -0,011                    | -0,980                | 0,630    |
| Anxiété  | 55,4 | 19,8 | 22,5 | 95  | 0,235                     | -0,888                | 0,860    |

Note : Moy. = moyenne, ÉT = écart-type, ET = erreur type,  $\alpha$  = alpha de Cohen

À la lecture du Tableau 4.1, il est possible de constater que les participants ont rapporté un score moyen de 79,1 sur l'échelle de PL, avec un score minimum de 57,5/100, et un score maximum de 100/100 et un écart-type relativement petit (11,3), ce qui suggère peu de variation dans les scores. Les données sont légèrement biaisées négativement avec une distribution plutôt plate, mais les ratios d'asymétrie et de kurtosis (avec l'erreur type) sont bien entre -2 et +2, indiquant une distribution normale (voir Larson-Hall, 2010, p. 78). Finalement, le score alpha ( $\alpha = 0,630$ ) indique que la cohérence interne de l'échelle est acceptable pour une échelle en bas de 10 items (voir Pallant, 2013). Quant à l'AL, les répondants ont eu un score moyen de 55,4, un score minimum de 22,5/100, un score maximum de 95/100 et un écart-type relativement élevé (19,8), ce qui indique une grande variation dans les scores. Les données sont légèrement biaisées positivement avec une distribution plutôt élevée. De plus, les ratios d'asymétrie et de kurtosis (avec l'erreur type) sont bien entre -2 et +2, indiquant une distribution normale (voir Larson-Hall, 2010, p. 78). Enfin, le score alpha ( $\alpha = 0,860$ ) démontre que la cohérence interne de l'échelle de l'AL est acceptable pour une échelle en bas de 10 items (voir Pallant, 2013). En comparant les deux échelles, les participants expérimentent en général plus de PL que d'AL. Il y a plus de variation avec l'AL avec un écart-type plus grand que celui de PL. Le score minimum d'AL de 22 est plus bas que le score minimum de PL de 57, alors que le score maximum d'AL de 95 est plus bas que celui du PL, qui est 100. Donc, nos participants sont moins anxieux et éprouvent davantage de plaisir à s'exprimer en L2.

Le Tableau 4.2 présente les résultats des statistiques descriptives pour les stratégies de production orale utilisées par les locuteurs d'anglais L2.



Tableau 4.2. Statistiques descriptives pour les stratégies de production orale

| (N = 60)       | Moy. | ÉT    | Min | Max | Asymétrie<br>(ET = 0,06) | Kurtosis<br>(ET = 0,130) | $\alpha$ |
|----------------|------|-------|-----|-----|--------------------------|--------------------------|----------|
| Socioaffective | 83,5 | 11,8  | 40  | 100 | -0,985                   | 2,01                     | 0,683    |
| Aisance        | 84   | 12,03 | 50  | 100 | -0,784                   | 0,173                    | 0,724    |
| Négociation    | 87,7 | 11,4  | 55  | 100 | -0,994                   | 0,531                    | 0,670    |
| Précision      | 79,8 | 11,6  | 48  | 100 | -0,451                   | 0,100                    | 0,506    |
| Altération     | 73,9 | 14,4  | 40  | 100 | -0,080                   | -0,682                   | 0,507    |
| Non verbale    | 88   | 13,2  | 50  | 100 | -0,930                   | 0,020                    | 0,147    |
| Abandon        | 63,6 | 16,7  | 25  | 100 | 0,135                    | -0,164                   | 0,692    |
| L. étrangère   | 60,1 | 21,5  | 20  | 100 | -0,223                   | -0,609                   | 0,601    |

Note : Moy. = moyenne, ÉT = écart-type,  $\alpha$  = alpha de Cohen

Comme indiqué dans le Tableau 4.2, les moyennes passaient d'un score minimum limité entre 20 et 55 à un score maximum de 100 pour toutes les stratégies de production orale. L'inspection des statistiques de kurtosis et l'aplatissement nous indique que toutes les stratégies de production orale étaient anormalement distribuées. Quant à la cohérence interne, les échelles pour la stratégie non verbale ( $\alpha = 0,147$ ) annonçaient un score alpha en dessous du seuil d'acceptabilité, mais elle ne comprend que deux items. La stratégie d'altération ( $\alpha = 0,507$ ) et la stratégie de précision ( $\alpha = 0,506$ ) signalaient des scores alpha à la limite de l'acceptabilité pour une échelle en bas de 10 items (voir Pallant, 2013). La stratégie socioaffective ( $\alpha = 0,683$ ), la stratégie de langue étrangère ( $\alpha = 0,601$ ), la stratégie de négociation ( $\alpha = 0,670$ ), la stratégie d'aisance ( $\alpha = 0,724$ ) et la stratégie d'abandon ( $\alpha = 0,670$ ) affichaient des scores alpha acceptables pour une échelle en bas de 10 items (voir Pallant, 2013).

En résumé, les stratégies de production orale qui ont eu des scores plus élevés sont les stratégies non verbales ( $M = 88$ ), les stratégies de négociation ( $M = 87,7$ ), les stratégies axées sur l'aisance ( $M = 84$ ), les stratégies socioaffectives ( $M = 83,5$ ) et les stratégies axées sur la précision ( $M = 79,8$ ). En revanche, les

stratégies de production orale qui ont eu des scores plus bas sont les stratégies d'altération du message ( $M = 73,9$ ), les stratégies d'abandon ( $M = 63,6$ ) et les stratégies de langue étrangère ( $M = 60,1$ ). Donc, d'après ces résultats, les locuteurs ont tendance généralement à utiliser plus des stratégies aidantes et positives qui contribuent à l'amélioration de la communication et à utiliser moins les stratégies débilantes et négatives qui empêchent la conversation orale.

Le Tableau 4.3 présente les statistiques descriptives pour les stratégies de compréhension orale adoptées par les locuteurs d'anglais L2.

Tableau 4.3. Statistiques descriptives pour les stratégies de compréhension orale

| ( $N = 60$ )        | Moy. | ÉT   | Min | Max | Asymétrie<br>( $ET = 0,06$ ) | Kurtosis ( $ET = 0,130$ ) | $\alpha$ |
|---------------------|------|------|-----|-----|------------------------------|---------------------------|----------|
| Négociation         | 84,6 | 13,2 | 52  | 100 | -0,397                       | -0,797                    | 0,758    |
| Aisance             | 84,5 | 11,4 | 60  | 100 | -0,514                       | -0,591                    | 0,673    |
| Analyse             | 78,4 | 12,5 | 50  | 100 | 0,033                        | -0,728                    | 0,455    |
| Essentiel           | 74   | 13,4 | 40  | 100 | -0,260                       | 0,362                     | 0,504    |
| Non verbale         | 84,5 | 14,2 | 40  | 100 | -0,778                       | 0,488                     | 0,389    |
| Écoute moins active | 61,8 | 20,9 | 20  | 100 | -0,090                       | -0,618                    | 0,557    |
| Mots                | 77,7 | 12,3 | 45  | 100 | -0,412                       | 0,318                     | 0,582    |

Note : Moy. = moyenne, ÉT = écart-type, Sig. = valeur P pour le test Shapiro-Wilk

Comme mentionné dans le Tableau 4.3, les moyennes passaient d'un score minimum limité entre 60 et 20 à un score maximum de 100 pour toutes les stratégies de compréhension orale. L'inspection des statistiques de kurtosis et l'aplatissement nous démontre que généralement les stratégies de compréhension orale étaient anormalement distribuées. Concernant la cohérence interne, les échelles pour la stratégie de négociation ( $\alpha = 0,758$ ) et la stratégie d'aisance ( $\alpha = 0,673$ ) affichaient des scores alpha acceptables. La stratégie pour saisir l'essentiel du locuteur ( $\alpha = 0,504$ ) et la stratégie axée sur les mots ( $\alpha = 0,582$ ) révélaient des scores alpha à la limite de l'acceptabilité pour une échelle en bas de 10 items (voir Pallant, 2013). La stratégie d'analyse ( $\alpha = 0,455$ ) et la stratégie non verbale ( $\alpha = 0,389$ )

dévoilaient des scores alpha bas, mais à la limite acceptables, car elles comportent que deux à quatre items (voir Pallant, 2013).

En somme, les stratégies de compréhension orale qui ont eu des scores plus élevés sont les stratégies de négociation ( $M = 84,6$ ), les stratégies axées sur l'aisance ( $M = 84,5$ ), les stratégies non verbales ( $M = 84,5$ ), les stratégies d'analyse ( $M = 78,4$ ) et les stratégies axées sur les mots ( $M = 77,7$ ). En revanche, les stratégies de compréhension orale qui ont eu des scores plus bas sont les stratégies axées sur l'essentiel ( $M = 74$ ) et les stratégies d'écoute moins actives ( $M = 61,8$ ). Alors, cela indique que les locuteurs utilisent généralement des stratégies qui facilitent leurs écoutes et leurs interactions verbales.

Dans la partie suivante, nous exposerons les résultats des analyses inférentielles qui ont été effectuées afin de répondre à notre question de recherche. C'est-à-dire des analyses corrélationnelles entre les émotions éprouvées par les locuteurs (AL et PL) et leur utilisation de SC (les stratégies de production orale et les stratégies de compréhension orale).

#### 4.2 Réponse à la question de recherche (Statistiques inférentielles)

Dans cette section, nous présentons les résultats des analyses des données qui ont été réalisées à deux niveaux : (1) des résultats des analyses corrélationnelles entre les variables (AL, PL et l'utilisation des SC) et (2) des résultats des comparaisons entre des groupes ayant des tendances émotionnelles positives et négatives à l'aide de tests U de Mann-Whitney.

##### 4.2.1 Analyses corrélationnelles

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons effectué des analyses corrélationnelles entre les traits affectifs, soit leur tendance vers l'AL ou vers le PL et l'emploi des SC. Le Tableau 4.4 en présente les résultats.

Tableau 4.4. Corrélations entre affect et utilisation des stratégies de production orale

| Stratégies       | Plaisir langagier | Anxiété langagière |
|------------------|-------------------|--------------------|
| Socioaffective   | 0,377**           | -0,275*            |
| Aisance          | 0,194             | 0,072              |
| Négociation      | 0,441**           | -0,157             |
| Précision        | 0,447**           | -0,058             |
| Altération       | -0,081            | 0,292*             |
| Non verbale      | 0,318*            | -0,099             |
| Abandon          | -0,225            | 0,479**            |
| Langue étrangère | -0,227            | 0,447**            |

Note. \* $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ .

À la lecture des données présentées dans le Tableau 4.4, nous pouvons constater plusieurs corrélations positives entre le PL et l'utilisation des stratégies de production orale. La corrélation la plus forte était entre le PL et la précision ( $r = 0,447$ ,  $n = 60$ ,  $p < 0,001$ ). Les locuteurs non natifs de notre échantillon exprimant plus de PL ont plus tendances à viser la précision dans leur production orale (p. ex., je fais attention à la grammaire et à l'ordre des mots pendant la conversation). Par la suite, nous notons une corrélation positive assez forte entre la négociation et le PL ( $r = 0,441$ ,  $n = 60$ ,  $p < 0,001$ ), ce qui suggère que les participants positifs utilisent plus souvent les stratégies de négociation de sens, qui sont des techniques qui permettent de faciliter la compréhension en utilisant des exemples et en répétant l'énoncé (p. ex., Je vérifie la compréhension de l'auditeur). Puis, nous mentionnons aussi une corrélation positive assez forte entre les stratégies socioaffectives et le PL ( $r = 0,377$ ,  $n = 60$ ,  $p = 0,003$ ), autrement dit, les locuteurs positifs utilisent plus fréquemment les stratégies socioaffectives pour gérer leurs émotions durant la production orale (p. ex., j'essaie de me détendre lorsque je me sens anxieux).

Enfin, nous remarquons une corrélation positive entre les stratégies non verbales et le PL ( $r = 0,318$ ,  $n = 60$ ,  $p = 0,013$ ). C'est-à-dire que les répondants qui éprouvent du PL déploient souvent des stratégies non

verbales comme les gestes et les expressions faciales pour exprimer leurs pensées et atteindre leur objectif communicatif.

Quant au PL, nous observons plusieurs corrélations significatives entre l'AL et les stratégies de production orale. En effet, premièrement, nous citons une corrélation positive assez forte entre l'AL et les stratégies d'abandon du message ( $r = 0,479$ ,  $n = 60$ ,  $p < 0,001$ ), cela démontre que les locuteurs qui éprouvent de l'anxiété lors de la communication ont tendance à déployer des techniques qui délaissent leur message communicatif. Deuxièmement, nous rapportons une corrélation positive forte entre l'AL et les stratégies d'emploi de la langue étrangère ( $r = 0,447$ ,  $n = 60$ ,  $p < 0,001$ ). Cela signifie que les répondants anxieux emploient habituellement la stratégie de penser en leur langue étrangère pour combler leurs lacunes durant la communication orale. Troisièmement, nous signalons une corrélation positive entre l'AL et les stratégies d'altération du message ( $r = 0,292$ ,  $n = 60$ ,  $p = 0,023$ ). En d'autres termes, les participants anxieux font appel à des stratégies de modification et de réduction de message qui consistent à reformuler et à réduire le message initial pour maintenir la communication. En dernier, nous mentionnons une corrélation négative entre l'AL et les stratégies socioaffectives ( $r = -0,275$ ,  $n = 60$ ,  $p = 0,033$ ), ce qui démontre que les locuteurs qui ressentent l'AL ont tendance à déployer moins de stratégies socioaffectives qui visent à manier les comportements et à gérer les sentiments ressentis lors de la production orale.

Le Tableau 4.5 expose les résultats des analyses corrélationnelles entre les traits affectifs (l'AL ou le PL) et l'utilisation des stratégies de compréhension orale.

Tableau 4.5. Corrélations entre affect et les stratégies de compréhension orale

| Stratégies    | Plaisir langagier | Anxiété langagière |
|---------------|-------------------|--------------------|
| Négociation   | 0,039             | 0,094              |
| Aisance       | 0,197             | 0,019              |
| Analyse       | 0,122             | 0,158              |
| Essentiel     | 0,105             | 0,072              |
| Non verbale   | 0,249             | 0,135              |
| Moins actives | -0,284*           | 0,307*             |
| Mots          | 0,068             | 0,155              |

Note. \* $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ .

D'après le Tableau 4.5, nous remarquons que les émotions positives et négatives ont moins d'impact sur les stratégies de compréhension orale que sur celles pour la production orale.

Dans un premier temps, nous observons une corrélation négative significative entre le PL et les stratégies d'écoute moins actives ( $r = -0,284$ ,  $n = 60$ ,  $p = 0,028$ ), ce qui indique que les participants qui éprouvent du plaisir font appel moins souvent à des stratégies d'écoute moins actives durant la compréhension d'un discours du locuteur. Par contre, nous remarquons une corrélation positive significative entre l'AL et les stratégies d'écoute moins actives ( $r = 0,307$ ,  $n = 60$ ,  $p = 0,017$ ), ce qui suggère que les répondants anxieux mettent en œuvre des stratégies d'écoute moins actives. Ce type de stratégie consiste pour les apprenants de L2 à traduire les mots familiers de leur L2 vers leur L1 sans deviner leur sens selon le contexte (Nakatani, 2006).

Dans la partie suivante, nous effectuons une comparaison des moyennes entre des groupes « AL » et « PL », soit les 30 % le plus positif et les 30 % le plus négatif sur un continuum créé en soustrayant le score de l'AL de celui du PL dans le but de comparer l'utilisation des stratégies de communication orale pour les locuteurs anxieux et ceux qui éprouvent du PL lors de la communication orale en L2.

#### 4.2.2 Comparaisons entre les groupes anxiété langagière et plaisir langagier

Pour analyser les données d'un autre angle et faire ressortir les caractéristiques des personnes se trouvant aux extrêmes du continuum d'affectivités, nous avons effectué un test U de Mann-Whitney pour comparer les moyennes d'emploi des SC selon les groupes affectifs positif (à tendance plaisir langagier) et négatif (à tendance anxiété langagière). Les résultats de ce test sont présentés dans le Tableau 4.6. Notez que nous avons présenté les facteurs dans l'ordre décroissant selon l'ampleur des différences entre les groupes.

Tableau 4.6. Comparaison d'emploi de stratégies de production orale selon le groupe affectif

| Stratégie      | Plaisir langagier (2)<br>(n = 20) | Anxiété langagière (1)<br>(n = 20) | Différence |
|----------------|-----------------------------------|------------------------------------|------------|
| L. étrangère   | 48,5 (ÉT =20,3)                   | 68 (ÉT =19)                        | -19,5      |
| Abandon        | 53,7 (ÉT =12,2)                   | 71,7 (ÉT =15,5)                    | -18*       |
| Non verbale    | 94 (ÉT =7,5)                      | 84 (ÉT =15,3)                      | 10*        |
| Altération     | 67,3 (ÉT =9,6)                    | 75,7 (ÉT =17,6)                    | -8,4       |
| Socioaffective | 87 (ÉT = 7,3)                     | 79 (ÉT = 10,9)                     | 8*         |
| Négociation    | 91 (ÉT =7,7)                      | 84,5 (ÉT =12,5)                    | 6,5        |
| Précision      | 80,6 (ÉT =11,8)                   | 76,4 (ÉT =11,4)                    | 4,2        |
| Aisance        | 83,5 (ÉT =11,1)                   | 82,5 (ÉT = 14,9)                   | 1          |

Note. \* $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ .

Comme le montre le Tableau 4.6, nous constatons que le facteur de stratégie de production orale qui a manifesté la plus grande différence est celui de l'emploi de la langue étrangère pour résoudre des problèmes de communication. En effet, le groupe AL dit employer cette stratégie presque 20 points de plus, mais cette différence ne s'est pas avérée significative. Ensuite, nous observons que les participants du groupe anxieux emploient la stratégie d'abandon de 18 points de plus, et que cette différence est significative ( $U(39) = 75$ ,  $Z = -3,404$ ,  $p = 0,001$ ). Puis, nous voyons que les répondants du groupe anxieux déploient la stratégie non verbale 10 points de plus, et cette différence est significative ( $U(39) = 274,50$ ,  $Z = 2,134$ ,  $p = 0,03$ ). Après, nous citons que les locuteurs anxieux utilisent huit points de plus la stratégie d'altération de message, mais cette différence ne s'est avérée pas significative. Nous ajoutons que les

participants anxieux utilisent plus fréquemment (8 points) la stratégie socioaffective et cette différence est significative ( $U(39) = 291,50$ ,  $Z = 2,494$ ,  $p = 0,013$ ). En ce qui concerne la stratégie de négociation, les locuteurs anxieux l'utilisent presque sept points de plus, mais cette différence n'est pas significative. Quant à la stratégie axée sur la précision, les participants du groupe d'AL l'emploient quatre points de plus. Enfin, concernant la stratégie axée sur l'aisance, les locuteurs anxieux l'utilisent un point de plus, mais cette différence n'est pas significative.

Le Tableau 4.7 démontre la comparaison d'utilisation des stratégies de compréhension orale selon le groupe affectif (AL ou plaisir langagier).

Tableau 4.7. Comparaison d'emploi de stratégies de compréhension orale selon le groupe affectif

| Stratégie    | Plaisir langagier (2)<br>( $n = 20$ ) | Anxiété langagière (1)<br>( $n = 20$ ) | Différence |
|--------------|---------------------------------------|--|------------|
| Moins active | 50,5 (ÉT =21,6)                       | 70(ÉT =19,7)                           | -19,5*     |
| Analyse      | 77 (ÉT =11,6)                         | 81,2 (ÉT =12,9)                        | -4,2       |
| Négociation  | 82,2 (ÉT =10,3)                       | 86,2 (ÉT =14,8)                        | -4         |
| Mot          | 76 (ÉT =8,8)                          | 79 (ÉT =15,3)                          | -3         |
| Non verbale  | 86 (ÉT = 10,9)                        | 88 (ÉT =14)                            | -2         |
| Essentiel    | 72,7 (ÉT =14,6)                       | 74 (ÉT =10,3)                          | -1,3       |
| Aisance      | 85 (ÉT =11,2)                         | 84,8 (ÉT =12,2)                        | 0,2        |

Note. \* $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ .

Comme mentionné dans le Tableau 4.7, nous remarquons que le facteur de stratégie de compréhension orale qui a manifesté la plus grande différence est celui de l'emploi de stratégies d'écoute moins actives, qui sont des stratégies négatives nuisant à la communication orale. En effet, le groupe de l'AL dit utilisé cette stratégie presque 20 points de plus, et cette différence est significative ( $U(39) = 97,50$ ,  $Z = -2,804$ ,  $p = 0,005$ ). Ensuite, nous observons que les répondants du groupe anxieux emploient la stratégie d'analyse et la stratégie de négociation quatre points de plus, mais cette différence n'est pas significative. En d'autres termes, ces répondants se basent sur des éléments spécifiques dans l'énoncé du locuteur pour comprendre le sens et demandent des explications et des clarifications pour saisir le sens. Puis, nous



signalons que les participants du groupe d'AL déploient trois points de plus la stratégie axée sur les mots. Ces participants se focalisent sur des mots spéciaux dans le but de comprendre l'intention du locuteur. Après, nous remarquons que les locuteurs qui font partie du groupe anxieux font appel à la stratégie non verbale en ciblant les gestes et les mimiques du locuteur pour concevoir le sens du discours. Ils l'utilisent deux points de plus, mais cette différence n'est pas significative. Enfin, nous citons que les répondants qui sont intégrés dans le profil affectif anxieux utilisent un point de plus la stratégie axée sur l'essentiel pour saisir la signification générale des paroles et du message du locuteur lors de la communication orale.

#### 4.3 Résumé des résultats obtenus

En somme, les résultats des analyses ont démontré, d'une part, qu'il existe des corrélations positives entre le PL et l'utilisation des stratégies de production orale (p. ex., les stratégies de négociation de sens, les stratégies socioaffectives et les stratégies non verbales), ainsi que des corrélations négatives entre l'AL et l'emploi de ces mêmes stratégies. D'autre part, il y a une corrélation négative entre le PL et l'utilisation des stratégies négatives de compréhension orale (p. ex., les stratégies d'écoute moins actives), et une corrélation positive entre l'AL et l'utilisation des stratégies d'écoute moins actives de compréhension orale. Dans le prochain chapitre, nous interpréterons ces résultats en lien avec notre question de recherche. Ci-dessous, le tableau 4.8 synthétise les conclusions de notre étude.

Tableau 4.8. Récapitulation des résultats

| Les émotions       | Les stratégies de production orale   | Les stratégies de compréhension orale   |
|--------------------|--|---|
| Anxiété langagière | des corrélations négatives entre l'AL et l'emploi des de production orale  | une corrélation positive entre l'AL et l'utilisation des stratégies d'écoute moins actives de compréhension orale |
| Plaisir langagier  | des corrélations positives entre le PL et l'utilisation des stratégies de production orale (p. ex., les stratégies de négociation de sens) | une corrélation négative entre le PL et l'utilisation des stratégies négatives de compréhension orale             |

## CHAPITRE 5

### DISCUSSION

L'objectif de notre étude était de mieux comprendre la relation entre les émotions positives et négatives éprouvées par les apprenants lors de la communication orale et les stratégies de communication qu'ils emploient en production orale et en compréhension orale. Précisément, nous visons à explorer la relation entre le plaisir langagier et le déploiement des stratégies de communication, sujets qui n'ont pas été étudiés suffisamment par les études antérieures (Liu, 2018). Pour répondre à notre questionnement, nous avons fait circuler un questionnaire en ligne sur la plateforme Google Forms auprès des personnes étudiantes locutrices de l'anglais L2. Les participants ( $N = 60$ ) ont répondu à un questionnaire comportant trois sections : (1) les informations sociodémographiques, (2) le profil affectif des participants et (3) l'utilisation des SC. Après avoir complété la collecte des données, nous avons effectué une analyse et une interprétation des résultats obtenus. En effet, d'une part, nous avons exposé les résultats des statistiques descriptives pour les émotions ressenties (AL /PL) et pour les SC. Nous avons aussi représenté les résultats des analyses corrélationnelles entre les émotions éprouvées par les locuteurs et leur emploi des SC. D'autre part, nous avons présenté les résultats des analyses des tests U de Mann-Whitney qui ont dévoilé la comparaison des moyennes d'utilisation des SC selon les traits affectifs (AL ou PL). Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats obtenus dans le chapitre précédent. D'abord, nous rappellerons notre question de recherche et la méthodologie adoptée. Nous discuterons également des résultats de notre étude en nous servant des théories sur les émotions en les comparant aux résultats des études antérieures (5.1). Ensuite, nous proposerons des recommandations et des implications pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage de L2 (5.2). Enfin, nous clôturerons ce chapitre par la présentation des limitations de notre étude et par quelques suggestions pour des recherches futures dans le champ de la didactique des langues secondes (5.3).

## 5.1 Discussion des résultats

Dans la partie présente, les résultats obtenus par rapport aux relations entre les émotions éprouvées par les locuteurs de l'anglais L2 lors de la communication orale et l'utilisation des stratégies de communication seront discutés (5.1.1). Ensuite, nous comparerons nos résultats aux résultats des études antérieures (5.1.2).

### 5.1.1 Réponse à la question de recherche

Nous rappelons notre question de recherche qui était la suivante :

Quelle est la relation entre les émotions (anxiété langagière/plaisir langagier) expérimentées par les locuteurs du français L1 lors de la communication orale en anglais L2 et les stratégies de communication (de compréhension et de production) qu'ils emploient ?

Dans le but de répondre à cette question de recherche, nous nous sommes basée notamment sur une approche quantitative de type corrélationnel descriptif. Nous l'avons utilisée pour examiner les relations entre les émotions (AL et PL) expérimentés par les locuteurs et leur emploi de SC lors de la communication orale en L2.

Avant de discuter des résultats trouvés en lien avec les corrélations, nous discuterons précédemment des résultats des statistiques descriptives des variables étudiées (l'AL le PL et l'utilisation des SC). Nous avons remarqué que les répondants de notre étude ont éprouvé plus de PL ( $M = 79,1$ ) que d'AL ( $M = 55,4$ ) lors de leur communication orale en L2. Ces scores suggèrent que nos participants perçoivent plutôt favorablement leurs expériences de communication orale. Ce constat est en accord avec la théorie de valeur-contrôle de Pekrun (2006), selon laquelle les émotions sont engendrées en fonction du degré de contrôle que les locuteurs éprouvent envers leurs actions lorsqu'ils réalisent une activité (élevé, faible) et par la manière dont ils voient leurs compétences (positives ou négatives). En d'autres termes, nos participants perçoivent un contrôle plutôt élevé de leur activité et ils évaluent leurs performances d'une manière positive. Cela pourrait expliquer pourquoi ils ont ressenti plus de PL que d'AL.

Quant aux stratégies de production orale, nous avons trouvé que les stratégies les plus utilisées sont les stratégies non verbales ( $M = 88$ ), les stratégies de négociation ( $M = 87,7$ ), les stratégies d'aisance ( $M = 84$ ) et les stratégies socioaffectives ( $M = 83,5$ ). Cela est interprété par le fait que les locuteurs déploient

souvent des stratégies de prise de risque pour résoudre efficacement leurs problèmes et atteindre leurs objectifs de communication (Cohen et Dörnyei, 2002; Nakatani, 2006).

En ce qui concerne les stratégies de compréhension orale, nous avons repéré que les stratégies les plus employées sont les stratégies de négociation ( $M = 84,6$ ), les stratégies d'aisance ( $M = 84,5$ ) et les stratégies non verbales ( $M = 84,5$ ). Ce qui indique que les répondants ont utilisé des stratégies positives pour comprendre les intentions des interlocuteurs et pour décoder correctement le sens des énoncés écoutés.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons effectué des analyses corrélationnelles entre les traits affectifs (l'AL ou le PL) et l'emploi des SC. Effectivement, nous avons trouvé plusieurs corrélations positives entre le PL et les stratégies de production orale, entre autres les stratégies axées sur la précision ( $r = 0,447$ ), les stratégies de négociation de sens ( $r = 0,441$ ), les stratégies socioaffectives ( $r = 0,377$ ) et enfin les stratégies non verbales ( $r = 0,318$ ). Ces résultats montrent que les participants qui ont expérimenté plus de PL ont aussi employé plus de stratégies de prise de risque, qui sont des techniques favorables à la communication exploitant les connaissances nécessaires pour améliorer la communication orale. Donc, le PL est une émotion positive qui a poussé les locuteurs à déployer des stratégies positives. Cette conclusion corrobore la théorie de l'élargissement constructif de Fredrickson (2001) qui stipule que les émotions positives comme le plaisir élargissent la cognition et les actions des personnes et engendrent des attitudes d'exploration et d'engagement.

Également, nous avons trouvé de nombreuses corrélations négatives significatives entre l'AL et les stratégies de production orale, notamment les stratégies d'abandon du message ( $r = 0,479$ ), les stratégies d'emploi de la langue étrangère ( $r = 0,447$ ), les stratégies d'altération du message ( $r = 0,292$ ) et les stratégies socioaffectives ( $r = -0,275$ ). Une explication probable à cela est que les répondants anxieux ont utilisé généralement des stratégies d'évitement de risque qui sont des astuces pour éviter de résoudre les problèmes de communication. Alors, l'AL est une émotion négative qui a poussé les locuteurs de L2 à employer des stratégies négatives. Ces constatations soutiennent la théorie de l'élargissement constructif de Fredrickson (2001), selon laquelle les émotions négatives, par exemple l'anxiété, rétrécissent la cognition et les actions des individus et provoquent des réactions d'évitement.

Quant aux stratégies de compréhension orale, nous avons trouvé une corrélation négative significative entre le PL et les stratégies d'écoute moins actives ( $r = -0,284$ ) et une corrélation positive significative

entre l'AL et les stratégies d'écoute moins actives ( $r = 0,307$ ). Alors, nous expliquons ceci par le fait que les locuteurs qui éprouvent plus de PL ont utilisé moins de stratégies négatives (p. ex., les stratégies d'écoute moins actives) qui sont des stratégies d'évitement du risque. En revanche, les participants anxieux ont employé des stratégies d'écoute moins actives qui sont défavorables à la communication orale. De cette manière, nous interprétons que le PL est une émotion positive qui déclenche des réactions positives, tandis que l'AL est une émotion négative qui favorise des comportements négatifs. Ce constat est en ligne avec la théorie de l'élargissement constructif de Fredrickson (2001), qui explique les effets des émotions positives et négatives sur les comportements et les pensées des individus.

D'après les résultats obtenus, nous pouvons dire que les émotions influencent différemment l'emploi des SC. En effet, les émotions positives et négatives ont moins d'effet sur la compréhension orale et plus d'effet sur la production orale. Cela révèle que les locuteurs réalisent l'activité de la production orale en plein public, ce qui provoquerait plus d'AL et de frustration et moins de PL, car c'est une activité exigeante qui nécessite plusieurs compétences et également plusieurs processus. En revanche, les répondants effectuent la tâche de compréhension orale d'une manière privée, ce qui engendrait moins d'AL et plus de PL. Donc, cette différence reflète vraisemblablement des différences affectives entre la production orale, qui pourrait être une activité plus émotionnelle, car parler est un acte public, et la compréhension orale, qui est une tâche moins émotionnelle, car elle est plus intime.

Pour ce qui est de la comparaison de l'utilisation de stratégies de production orale selon le groupe affectif, nous avons découvert que les stratégies principalement utilisées par le groupe anxieux sont des stratégies d'emploi de la langue étrangère, des stratégies d'abandon, des stratégies non verbales, et des stratégies d'altération du message. D'après ces différences, nous interprétons que les locuteurs anxieux déploient généralement plus de stratégies d'évitement de risque et utilisent moins les stratégies de prise de risque. Ceci pourrait être la conséquence d'une AL, une émotion négative qui a des effets néfastes sur l'emploi des stratégies de production orale. Cela fait écho à la théorie de l'élargissement constructif de Fredrickson (2001) représentant les conséquences des émotions négatives sur les performances de l'être humain.

Concernant la comparaison d'emploi de stratégies de compréhension orale selon le groupe affectif, nous avons décelé que les stratégies principalement utilisées par le groupe anxieux sont l'emploi des stratégies d'écoute moins actives et des stratégies d'analyse. Selon ces résultats, les locuteurs anxieux

ont tendance à utiliser davantage les stratégies négatives qui nuisent à la compréhension orale et qui impactent négativement la communication orale. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que l'AL nuit à l'emploi correct et efficace des stratégies de compréhension orale, ce qui inhibe les capacités d'écoute chez les participants. Cette expérience confirme les effets des émotions négatives expliquées par la théorie de l'élargissement constructif de Fredrickson (2001). En effet, plus la personne est anxieuse, plus elle adopte des comportements d'évitement.

### 5.1.2 Discussion de la question de cette recherche par rapport aux recherches antérieures

Au préalable, aucune étude ne s'était focalisée notamment sur l'interaction entre les émotions positives expérimentées par les locuteurs lors de la communication orale en L2 et leur utilisation des SC. Cependant, comme nous avons mentionné dans le chapitre théorique de ce travail, quelques chercheurs, dont Chou (2018), Liu (2018) et Zhang et Liu (2013), ont examiné la relation entre les émotions négatives comme l'AL et l'emploi des SC. Rappelons que ces recherches ont trouvé que l'AL est une émotion débilitante qui a des effets négatifs sur l'emploi efficace des SC. En effet, ils ont trouvé que les apprenants anxieux utilisent souvent des stratégies d'évitement de risque qui sont des stratégies qui nuisent à l'interaction verbale. Comme soulevé dans notre étude, nous sommes arrivées aux mêmes résultats. En effet, nous avons découvert que les locuteurs anxieux ont tendance à déployer des stratégies de production orale d'évitement de risque (p. ex., les stratégies d'abandon de message et les stratégies d'altération et de changement de message) qui sont des stratégies négatives et nuisibles (Nakatani, 2006). Nous avons eu les mêmes constatations pour l'emploi des stratégies de compréhension orale et l'AL. Effectivement, nous avons remarqué que les répondants anxieux ont tendance à explorer davantage les stratégies de compréhension orale d'évitement de risque comme les stratégies d'écoute moins actives d'écoute qui sont des stratégies néfastes pour la conversation orale.

De plus, dans notre recherche, nous avons examiné les relations entre le PL et l'utilisation des SC. En fait, les résultats ont indiqué que les participants qui ont éprouvé du PL ont utilisé fréquemment des stratégies de prise de risque comme les stratégies axées sur l'aisance et les stratégies de négociation de sens pour combler leurs lacunes de communication. Ce type de stratégie est positif, car il aide les locuteurs de L2 à assurer une interaction verbale plus efficace et fluide. En ce qui concerne les corrélations entre le PL et l'emploi des stratégies de compréhension orale, nous avons constaté que le PL favorise l'emploi efficace et correct des stratégies de prise de risque telles que les stratégies de négociation et les stratégies axées sur l'aisance. Alors, nos résultats viennent corroborer les résultats de

l'étude de Wang et MacIntyre (2021) qui ont montré que le plaisir aide les apprenants à employer les stratégies de compréhension orale les plus efficaces et qui facilitent l'écoute.

Sur un autre angle, dans la présente étude, nous avons observé que nos participants ont ressenti plus de PL que d'AL lors de la communication orale en L2. Ces résultats sont en ligne avec les résultats de l'étude de Dewaele et MacIntyre (2014) qui ont signalé, eux aussi, des niveaux de PL plus élevés que les niveaux d'AL et qui ont suggéré que les émotions positives et négatives peuvent émerger en même temps dans la classe de langue. De plus, ils ont trouvé que ces deux types d'émotions sont des dimensions distinctes et non pas deux côtés de la même médaille. Donc, nous pouvons dire que notre étude vient appuyer les résultats des recherches précédentes en rajoutant de nouveaux éléments dans le domaine de la didactique des L2.

À la fin de la discussion des résultats obtenus, nous dégageons quelques recommandations et des implications pédagogiques qui pourraient faciliter l'apprentissage et l'enseignement de la L2. Ces suggestions sont exposées dans la partie suivante.

## 5.2 Implications et recommandations

Il est essentiel de mener une discussion sur la manière dont les résultats de notre étude pourraient améliorer l'enseignement et l'apprentissage des L2. Dans cette section, nous démontrerons le rôle des émotions positives et négatives dans le choix des SC (5.2.1) et nous présenterons des recommandations pour diminuer l'AL et pour avoir plus de PL en salle de classe, en croyant que le PL peut aider les apprenants à choisir des SC plus efficaces (5.2.2).

### 5.2.1 Rôle des émotions dans le choix des stratégies de communication

En amont, nous nous sommes posé une question de recherche sur la relation entre les émotions (AL/PL) expérimentées par les apprenants lors de la communication orale et les SC qu'ils emploient. À la lumière des résultats obtenus dans la présente recherche, il nous semble que les émotions positives et négatives influencent différemment le choix des SC. En effet, d'une part, les émotions positives, comme le PL, favorisent l'utilisation des SC les plus aidantes pour les locuteurs de L2 telles que les stratégies de production orale et les stratégies de compréhension orale de prise de risque (p. ex., les stratégies axées sur la négociation de sens et les stratégies axées sur l'aisance). Ce type de stratégies contribue à l'amélioration de l'interaction verbale et au développement des performances de communication.

D'autre part, les émotions négatives telles que l'AL poussent les locuteurs de L2 à déployer des stratégies négatives de communication comme les stratégies d'évitement de risque (p. ex., les stratégies d'altération de message et les stratégies d'écoute moins actives) qui ont des effets débilissants sur la conversation orale et la transmission du message communicatif. Dans la partie suivante, nous discutons des recommandations qui peuvent rendre l'apprentissage de L2 moins anxiogène et qui peuvent aider les apprenants à choisir les SC positives et les plus efficaces.

### 5.2.2 Recommandations pour avoir plus de plaisir langagier en salle de classe de L2

Il est essentiel d'aider les apprenants à éprouver moins d'AL et plus de PL lorsqu'ils communiquent en L2 en salle de classe. Pour cet effet, en amont, il faut que les enseignants et les apprenants soient conscients de la présence d'AL lors de la communication orale en L2 pour qu'ils puissent la réduire significativement. Parallèlement, il semblerait judicieux qu'ils prennent aussi conscience de l'existence du PL dans l'apprentissage d'une L2, et de ce qui peut engendrer ce plaisir langagier (p. ex., l'atteinte des objectifs langagiers, la réalisation des tâches spécifiques, les thèmes traités, etc.) (Liu, 2018). Ensuite, il est important pour les enseignants de créer un climat d'apprentissage propice et plus favorable à la communication orale en L2 pour les apprenants. Par exemple, ils pourraient suggérer des travaux de collaboration qui peuvent améliorer les performances orales chez les apprenants en échangeant des informations et des corrections entre les pairs (Chou, 2018). De plus, les enseignants devraient entretenir des relations de confiance et d'empathie avec leurs apprenants afin de les aider à gérer leur AL et d'avoir plus de courage et de motivation pour parler en L2 (Liu, 2018). À cette fin, les enseignants devraient sélectionner des sujets variés et un matériel pédagogique plus attrayant qui suscitent le PL et les intérêts des apprenants (Liu, 2018). En outre, les enseignants devraient envisager des activités orales multimodales, par exemple en ligne, qui pourraient solliciter le désir de communiquer chez les apprenants et renforcer leur estime de soi lors de la prise de parole en L2 (Chou, 2018).

Quant aux apprenants de L2, ils doivent percevoir positivement leur apprentissage. Par exemple, ils devraient relativiser les fautes commises lors de la conversation orale, et ils ne devraient pas s'autoévaluer négativement par rapport aux locuteurs natifs. Au contraire, ils devraient être conscients de leurs progrès et des améliorations dans l'acquisition de la L2 et tolérer leurs lacunes et leurs erreurs, car l'erreur est humaine (Liu, 2018). Également, les apprenants devraient s'engager intentionnellement dans des situations de communication réelles pour s'entraîner à parler sans hésitation la L2 et pour



développer leurs performances orales (Liu, 2018). Par conséquent, cela pourrait les aider à réduire significativement l'AL et à avoir plus de PL en salle de classe.

En ce qui concerne l'utilisation des SC, les instructeurs devraient sensibiliser les apprenants aux types de stratégies existants et leurs rôles dans les interactions verbales en salle de classe (Liu, 2018). En effet, ils devraient enseigner les manières d'utiliser les bonnes SC qui pourraient aider les apprenants à transmettre plus efficacement leurs intentions de communication. De plus, les instructeurs devraient démontrer les stratégies les plus nuisibles à la communication comme les stratégies d'évitement de risque afin d'aider les apprenants à les éviter (Liu, 2018). En même temps, les enseignants devraient sensibiliser les apprenants au rôle fondamental des émotions positives et négatives dans le déploiement des SC et leurs effets sur les performances orales en L2 (Liu, 2018; Zhang et Liu, 2013). Ils pourraient proposer des tâches orales pratiques pour utiliser à bon escient les SC appropriées (Zhang et Liu, 2013).

Les apprenants devraient être conscients des catégories des SC et de leurs effets sur leurs échanges oraux en L2. En effet, ils devraient savoir quels genres de stratégies sont débilissants et quels genres de stratégies sont les plus aidants pour eux lors de la communication orale (Liu, 2018) Comme cela a été mentionné dans notre étude, les stratégies de prise de risque sont bénéfiques tandis que les stratégies d'évitement de risque sont préjudiciables. Les apprenants devraient également utiliser des stratégies socioaffectives pour gérer leur AL et avoir plus de PL, ce qui pourrait les aider à prendre des risques et à choisir les bonnes SC (Chou, 2018). En outre, les apprenants devraient chercher activement leurs ressources stratégiques nécessaires et gérer leurs utilisations pour faciliter les activités orales en L2 (Zhang et Liu, 2013).

### 5.3 Limitations et pistes de recherche en didactique des langues secondes

Notre recherche a répondu à notre questionnement par rapport aux relations entre les émotions (AL /PL) ressenties par les locuteurs lors de la communication orale en L2 et les SC qu'ils emploient, mais elle peut aussi susciter d'autres questions intéressantes. Dans cette partie, nous exposerons les limites de notre étude (5.3.1) et nous présenterons de nouvelles perspectives de recherches en lien avec les émotions et l'emploi des SC (5.3.2).

### 5.3.1 Limites de notre recherche

Bien que notre étude ait présenté des résultats significatifs qui ont généralement corroboré les résultats des études antérieures, elle présente également des limites. En particulier, la fiabilité et la validité de l'échelle de mesure, telle que l'échelle des stratégies non verbales de production orale ( $\alpha = 0,147$ ) qui peut être remise en question, mais elle ne comprend que deux items. De plus, la taille moyenne de notre échantillon ( $N = 60$ ) pourrait limiter la généralisation des résultats, bien que nous ayons obtenu des résultats statistiques significatifs. Par conséquent, des recherches futures pourraient combler ses lacunes et adopter des méthodologies différentes. En effet, nous verrons ces nouvelles perspectives en détail dans la partie suivante. De plus, le  $r$  obtenu pour les corrélations statistiquement significatives ne dépassait jamais .50 et également dans cette étude les émotions sont rapportées par les locuteurs et ne sont pas en lien direct avec une épreuve de communication orale spéciale dans un contexte contrôlé, ce qui pourrait avoir créé des biais. Par ailleurs, la compétence linguistique de nos participants n'a pas été contrôlée, ce qui pourrait avoir une influence sur les résultats de notre étude.

### 5.3.2 Pistes de recherches

Des recherches futures pourraient avoir un échantillon plus grand qui assurerait un pouvoir statistique plus valide et plus fiable. Par ailleurs, des études complémentaires sont nécessaires pour consolider et appuyer nos résultats. De plus, des études futures pourraient se focaliser notamment sur les moyens d'aider les apprenants à utiliser explicitement et facilement les bonnes SC. Elles pourraient aussi traiter les relations entre les émotions éprouvées par les apprenants lors de la communication orale en L2 et leur emploi des SC, mais cette fois-ci en adoptant une méthodologie qualitative exploratoire et en utilisant des outils d'investigations diversifiés (p. ex., des entretiens).

Plusieurs recherches se sont intéressées à l'AL durant la production orale en salle de classe (p. ex., Dewaele, 2002; Hewitt et Stephenson, 2012; Kitano, 2001; Kormos et Préfontaine, 2017; Liu, 2006; Pérez, 2019; Philips, 1992; Woodrow, 2006; Zuniga et Simard, 2022), mais très peu de recherches ont examiné particulièrement les émotions positives comme le PL, notamment durant les activités de production orale (p. ex., Bielak, 2022). Des recherches futures pourraient davantage étudier le PL durant la communication orale en salle de classe et comment le susciter chez les apprenants de L2 et les aider à gérer leurs AL.

## CONCLUSION

En guise de conclusion, nous rappellerons les objectifs de notre étude, la question de recherche que nous avons examinée, les analyses statistiques que nous avons effectuées, ainsi que les résultats que nous avons obtenus. Notre objectif était de mieux comprendre la relation entre les émotions positives et négatives éprouvées par les apprenants lors de la communication orale et les stratégies de communication qu'ils emploient en production orale et en compréhension orale. Précisément, nous visons à explorer la relation entre le plaisir langagier et le déploiement des stratégies de communication, sujets qui n'ont pas été étudiés suffisamment par les études antérieures (Liu, 2018). Pour répondre à notre question de recherche nous avons distribué un questionnaire en ligne à 60 locuteurs d'anglais L2. Ce questionnaire comprenait trois sections : (1) les informations sociodémographiques, (2) le profil affectif des participants et (3) l'utilisation des SC. Après avoir terminé la collecte des données, nous avons réalisé des analyses statistiques en deux étapes : premièrement, pour préciser les relations entre les variables de l'étude, nous avons effectué des corrélations entre les aspects affectifs (l'AL/le PL) (variables continue) et les scores des SC (variables continue). Deuxièmement, dans le but d'analyser les données sous un autre angle, nous avons réalisé un test U de Mann-Whitney pour détecter les différences dans les moyennes d'utilisation des SC selon les traits affectifs positifs et négatifs.

Les résultats de notre étude ont indiqué que les locuteurs qui ressentent plus de PL lors de la production orale utilisent davantage de stratégies positives de prise de risque, tandis que les locuteurs anxieux ont tendance à utiliser des stratégies d'évitement de risque, qui sont des mécanismes d'échappatoire aidant les apprenant à éviter de trouver des solutions aux problèmes de communication. En conséquence, l'AL est un sentiment pénible qui a conduit les participants à adopter des stratégies négatives. Quant aux stratégies de compréhension, nous avons observé que les participants qui ont éprouvé des sentiments positifs emploient moins des stratégies négatives d'évitement du risque, tandis que les locuteurs anxieux ont davantage recours à des stratégies d'écoute moins actives d'évitement du risque.

En somme, les résultats de notre étude ont révélé que les émotions positives et négatives jouaient des rôles différents dans la communication orale en L2 et dans le déploiement des SC. En fait, les émotions positives (p. ex., le PL) semblent aider les apprenants à choisir les bonnes SC, alors que les émotions négatives (p. ex., l'AL) semblent les pousser à se servir des stratégies débilantes qui ont un impact négatif sur la communication orale.

Des études futures pourraient approfondir encore la recherche sur les relations entre les émotions et l'utilisation des SC en explorant d'autres méthodes et outils d'investigation tels que l'étude de cas et les entrevues. Ces études pourraient recueillir des informations plus qualitatives et détaillées sur les relations entre les émotions et les SC dans des contextes de communication diversifiés.

## ANNEXE A

### QUESTIONNAIRE SOCODÉMOGRAPHIQUE

Aidez-nous à mieux vous connaître en répondant aux quelques questions qui suivent.

1. Quelles langues parlez-vous?  
Français    Anglais    Espagnol    Arabe    Allemand    Italien    Autres
2. Âge : \_\_\_\_\_
3. Genre : \_\_\_\_\_
4. Comment percevez-vous votre **niveau d'anglais** ? Indiquez la description<sup>4</sup> qui vous décrit le mieux.
  - \_\_\_\_\_ **Débutant** : je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
  - \_\_\_\_\_ **Post-débutant** : je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.
  - \_\_\_\_\_ **Intermédiaire** : je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
  - \_\_\_\_\_ **Post-intermédiaire** : je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
  - \_\_\_\_\_ **Avancé** : je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.
  - \_\_\_\_\_ **Post-avancé** : je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.

---

<sup>4</sup> Les descriptions des compétences dans cet item sont tirées du *Cadre européen commun de référence*.

## ANNEXE B

### QUESTIONNAIRE AFFECTIF

Indiquez votre accord avec les affirmations suivantes concernant l'utilisation de l'anglais langue seconde.

| 1<br>Pas du tout<br>d'accord | 2<br>Pas d'accord | 3<br>Ni en désaccord ni<br>en accord | 4<br>D'accord un peu | 5<br>Tout à fait<br>d'accord |
|------------------------------|-------------------|--------------------------------------|----------------------|------------------------------|
|------------------------------|-------------------|--------------------------------------|----------------------|------------------------------|

|    |   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|----|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1  | Je me sens anxieux (se) quand je dois parler en anglais.                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2  | Je peux être créatif (ve) en anglais.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3  | J'ai toujours l'impression que les autres parlent mieux l'anglais que moi.    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4  | Je peux rire des erreurs embarrassantes en anglais.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5  | Je peux sentir mon cœur battre quand je dois parler en anglais.               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6  | Je ne m'ennuie pas en parlant anglais.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7  | Je n'ai pas peur de faire des erreurs quand je parle en anglais.              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8  | J'aime apprendre et parler anglais.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9  | Je suis confiant(e) lorsque je parle en anglais.                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10 | J'ai l'impression d'être une personne différente lorsque je parle en anglais. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11 | Je deviens nerveux (se) et confus(e) quand je dois parler en anglais.         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12 | Je m'exprime bien en anglais.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13 | Je commence à paniquer lorsque je dois parler en anglais sans préparation.    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14 | Je suis fier(ère) de mes compétences en anglais.                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15 | Je suis gêné(e) de parler en anglais devant les autres.                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16 | C'est cool de parler anglais.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## ANNEXE C

### INVENTAIRE DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE

Veillez lire les points suivants, choisir une réponse et l'écrire dans l'espace après chaque point.

1=Pas du tout d'accord, 2=Pas d'accord, 3=Ni en désaccord ni en accord, 4=D'accord un peu, 5=Tout à fait d'accord

#### Stratégies pour parler

1. Je pense d'abord à ce que je veux dire dans ma langue maternelle, puis je construis en anglais.
2. Je pense d'abord à une phrase que je connais déjà en anglais, puis j'essaie de la modifier pour l'adapter à ma langue maternelle.
3. J'utilise des mots qui me sont familiers.
4. Je réduis le message et j'utilise des expressions simples.
5. Je remplace le message original par un autre message parce que je me sens incapable de le reformuler
6. J'abandonne l'exécution d'un plan verbal et je dis simplement quelques mots lorsque je ne sais pas quoi dire.
7. Je fais attention à la grammaire et à l'ordre des mots pendant la conversation.
8. J'essaie de mettre en valeur le sujet et le verbe de la phrase.
9. Je change ma façon de dire les choses en fonction du contexte.
10. Je prends mon temps pour exprimer ce que je veux dire.
11. Je fais attention à ma prononciation.
12. J'essaie de parler clairement et fort pour me faire entendre.
13. Je fais attention à mon rythme et à mon intonation.
14. Je fais attention au déroulement de la conversation.
15. J'essaie d'établir un contact visuel lorsque je parle.
16. J'utilise des gestes et des expressions faciales si je n'arrive pas à communiquer.
17. Je me corrige lorsque je remarque que j'ai fait une erreur.
18. Je m'aperçois que j'utilise une expression qui correspond à une règle que je ne comprends pas.
19. En parlant, je fais attention à la réaction de l'auditeur.
20. Je donne des exemples si l'auditeur ne comprend pas ce que j'ai dit.
21. Je répète ce que je veux dire jusqu'à ce que l'auditeur comprenne.
22. Je vérifie la compréhension de l'auditeur.
23. J'essaie d'utiliser des mots de remplissage (ex., euh, ben, hein) lorsque je ne sais pas quoi dire.
24. Je laisse un message inachevé à cause d'un problème de langue.
25. J'essaie de donner une bonne impression à l'auditeur.

- 26.** Je n'ai pas peur de prendre des risques même si je risque de faire des erreurs.
- 27.** J'essaie d'avoir une bonne conversation
- 28.** J'essaie de me détendre lorsque je me sens anxieux (se).
- 29.** Je m'encourage activement à exprimer ce que je veux dire.
- 30.** J'essaie de parler comme un locuteur natif.
- 31.** Je demande de l'aide à d'autres personnes lorsque je n'arrive pas à bien communiquer.
- 32.** J'abandonne lorsque je ne peux pas.

#### Stratégies d'écoute

- 1.** Je fais attention au premier mot pour juger s'il s'agit d'un mot important.
- 2.** J'essaie de saisir tous les mots que mon interlocuteur utilise.
- 3.** Je devine l'intention de mon locuteur en reprenant des mots familiers.
- 4.** Je fais attention aux mots où mon locuteur ralentit.
- 5.** Je fais attention à la première partie de la phrase et je la devine.
- 6.** J'essaie de répondre à mon interlocuteur même si je ne comprends pas.
- 7.** Je devine l'intention de mon interlocuteur en fonction de ce qu'il a dit.
- 8.** Cela ne me dérange pas si je ne comprends pas tous les détails.
- 9.** J'anticipe ce que mon interlocuteur va dire sur la base de ce qu'il a dit.
- 10.** Je demande à mon interlocuteur de me donner un exemple lorsque je ne suis pas sûr de ce qu'il va dire.
- 11.** J'essaie de traduire dans la langue maternelle petit à petit pour comprendre ce que mon interlocuteur a dit.
- 12.** J'essaie de saisir le point principal de mon interlocuteur.
- 13.** Je fais attention au rythme et à l'intonation de mon interlocuteur.
- 14.** J'envoie des signaux de continuation pour montrer ma compréhension.
- 15.** Je paraphrase pour réagir à l'énoncé de mon interlocuteur lorsque je ne comprends pas bien son intention.
- 16.** Je fais attention à la prononciation de mon interlocuteur.
- 17.** J'utilise des gestes lorsque j'ai des difficultés de compréhension.
- 18.** Je suis attentif (ve) au contact visuel de mon interlocuteur, à son expression faciale.
- 19.** Je demande à mon interlocuteur de ralentir lorsque je ne comprends pas.
- 20.** Je demande à mon interlocuteur d'utiliser des mots faciles lorsque j'ai des difficultés.
- 21.** Je demande une clarification lorsque je ne suis pas sûr de ce que mon interlocuteur veut dire.
- 22.** Je demande une répétition lorsque je n'arrive pas à comprendre ce que mon interlocuteur a dit.
- 23.** J'explique clairement à mon interlocuteur ce que je n'ai pas pu comprendre.
- 24.** Je me concentre uniquement sur les expressions familières.
- 25.** Je fais surtout attention à l'interrogatif quand j'écoute.
- 26.** Je fais attention au sujet.



## RÉFÉRENCES

Bachman, L. F. et Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.

Baralt, M. et Gurzynski-Weiss, L. (2011). Comparing learners' state anxiety during task-based interaction in computer-mediated and face-to-face communication. *Language Teaching Research*, 15(2), 201-229. doi:10.1177/0265532210388717

Baran-Lucarz, M. (2014). The Link between Pronunciation Anxiety and Willingness to Communicate in the Foreign-Language Classroom: The Polish EFL Context. *The Canadian Modern Language Review*, 70(4), 445. doi:10.3138/cmlr.2666

Bielak, J. (2022). To what extent are foreign language anxiety and foreign language enjoyment related to L2 fluency? An investigation of task-specific emotions and breakdown and speed fluency in an oral task. *Language Teaching Research*, 136216882210793. doi:10.1177/13621688221079319

Boudreau, C., MacIntyre, P. et Dewaele, J. M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149-170.

Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.

Chollet, M., Ghate, P., Neubauer, C. et Scherer, S. (2018). Proceedings of the 18th international conference on intelligent virtual agents. Dans *Influence of individual differences when training public speaking with virtual audiences* (pp. 1–7). essay. <https://doi.org/10.1145/3267851.3267874>

Chou, M. H. (2018). Speaking anxiety and strategy use for learning English as a foreign language in full and partial English - medium instruction contexts. *Tesol Quarterly*, 52(3), 611-633.

Chuanchaisit, S. et Prapphal, K. (2009). A study of English communication strategies of Thai university students. *MANUSYA: Journal of Humanities*, 12(3), 100-126.

Cohen, A. D., et Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. *An introduction to applied linguistics*, 14, 170-190.

Cohen, Y., et Norst, M. J. (1989). Fear, Dependence, and Loss of Self-Esteem: Affective Barriers in Second Language Learning among Adults. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*, 20(2), 61-77.

Damasio, A. (2011). Neural basis of emotions. *Scholarpedia*, 6(3), 1804.

De Bot, K. (2020). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. Dans G. Wei et A. Housen (Dir), *The bilingualism reader* (pp. 384-404). Routledge.

De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24. doi:10.1093/applin/13.1.1

Dewaele, J.-M. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 23-38. doi:10.1177/13670069020060010201

Dewaele, J. M. et Greiff, S. (2020). The power to improve: Effects of multilingualism and perceived proficiency on enjoyment and anxiety in foreign language learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 279-306

Dewaele, J.-M. et Mateb, A. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45. doi:10.14746/sslit.2018.8.1.2

Dewaele, J.-M. et MacIntyre, P. D. (2014). The Two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274

Dewaele, J.-M. et MacIntyre, P. D. (2016). Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The right and left feet of FL learning? Dans P. D. Macintyre, T. Gregersen et S. Mercer (Dir.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215-236). Toronto: Multilingual Matters. doi : <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>

Dewaele, J. M. et Proietti-Ergün, A. L. (2020). How different are the relations between enjoyment, anxiety, attitudes/motivation and course marks in pupils' Italian and English as foreign languages? *Journal of the European Second Language Association*, 4(1), 45-57.

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K. et Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676-697.

Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The modern language journal*, 89(2), 206-220.

Faerch, C. et Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. Dans C. Faerch et G. Kasper (Dir.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20–60). London: Longman

Faucette, P. (2001). A pedagogical perspective on communication strategies: Benefits of training and an analysis of English language teaching materials. *Second language studies*, 19(2), 1-40

Fortin, M.-F., Gagnon, J. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et*

Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218

Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, 91(4), 330-335.

Goh, C. C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)

Golchi, M. M. (2012). Listening anxiety and its relationship with listening strategy use and listening comprehension among Iranian IELTS learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 115.

Golzadeh, N. et Moivaziri, M. (2017). Metacognitive strategy awareness and listening anxiety: The role of gender and proficiency level among Iranian EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 5(19), 91-109.

Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32. doi:10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x

Gregersen, T. et Horwitz, E. K. (2002). Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. doi:10.1111/1540-4781.00161

Hewitt, E. et Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's "MLJ" study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 170-189. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01174.x>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. doi:10.2307/327317

Kaplan, Y. Ü. (2022). A descriptive study on foreign language enjoyment of learners in foreign language classrooms. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 12(23), 82-94.

Kitano, K. (2001). Anxiety in the College Japanese Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566. doi:10.1111/0026-7902.00125

Kormos, J. et Préfontaine, Y. (2017). Affective factors influencing fluent performance: French learners' appraisals of second language speech tasks. *Language Teaching Research*, 21(6), 699-716. doi:10.1177/1362168816683562

Larson-Hall, J. et Herrington, R. (2010). Improving data analysis in second language acquisition by utilizing modern developments in applied statistics. *Applied Linguistics*, 31(3), 368-390.

Levelt, W. J. M. (1999). language production: A blueprint of the speaker. Dans C. Brown, et P. Hagoort (Dir.), *Neurocognition of language* (pp. 83–122). Oxford, England: Oxford University Press.

Levelt, W. J. M. (2000). Psychology of language. Dans K. Pawlik et M. R. Rosenzweig (Dir.), *International handbook of psychology* (pp. 151–167). London: SAGE publications.

Li, C., Jiang, G. et Dewaele, J. M. (2018). Understanding Chinese high school students' foreign language enjoyment: validation of the Chinese version of the foreign language enjoyment scale. *System*, 76, 183-196.

Liu, H.-J. et Chen, T.-H. (2013). Foreign language anxiety in young learners: How it relates to multiple intelligences, learner attitudes, and perceived competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (5), 932-938.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301-316.

Liu, M. (2018). Interactive effects of English-speaking anxiety and strategy use on oral English test performance of high-and low-proficient Chinese university EFL learners. *Cogent Education*, 5(1), 1562410

MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. Dans C. Gkonou, M. Daubney, et J.-M. Dewaele (Dir) *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11-30). Bristol, UK: Multilingual matters.

MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. Dans P. Robinson (Dir.), *Individual differences and instructed language learning*, 2, (pp. 45-68). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. et Donovan, L. A. (2003). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 53(S1), 137-166

MacIntyre, P.D. et Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.

MacIntyre, P. D. et Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213

Mierzwa, E. (2019). Foreign language learning and teaching enjoyment: teachers' perspectives. *Journal of Education Culture and Society*, 10(2), 170-188.

Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 151–168. doi:10.1111/j.1540-4781.2006.00390.x

Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94(1), 116-136.

Nakatani, Y. et C. Goh. 2007. A review of oral communication strategies: Focus on interactionist and psycholinguistic perspectives. Dans *Language learner strategies: Thirsty years of research and practice*, (Dir) A. Cohen et E. Macaro, 207–227. Oxford: Oxford University Press.

Nemati, F., Roohani, A. et Mirzaei, A. (2020). Investigating foreign language enjoyment and public speaking class anxiety in the EFL class: a mixed methods study. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, 39(1), 115-152.

Nyikos, M. et Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal*, 77(1), 11-22.

O'Malley, J. M. et Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.

Ortega, M., Escudero, T., Caballín, M., Olive, T., Ortega, J. J. et Coll, M. (1999). Follow-up of chimerism in children with hematological diseases after allogeneic hematopoietic progenitor cell transplants. *Bone Marrow Transplantation*, 24(1), 81-87.

Oxford, R. L. (2003, October). *Language learning styles and strategies: An overview*. Oxford: Gala.

Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5th ed.). Maidenhead [Angleterre]: McGraw Hill.

Patil, S. et Karekatti, T. (2015). The use of communication strategies in oral communicative situations by engineering students. *Language in India*, 15(3), 214-238.

Pawlak, M. (2015). Advanced learners' use of communication strategies in spontaneous language performance. Dans M. Pawlak et E. Waniek-Klimczak (Dir.), *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language* (pp. 121-141). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Pawlak, M. (2018). Investigating the Use of Speaking Strategies in the Performance of Two Communicative Tasks: The Importance of Communicative Goal. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 269-291.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>.

Pérez Castillejo, S. (2019). The Role of Foreign Language Anxiety on L2 Utterance Fluency during a Final Exam. *Language Testing*, 36(3), 327-345.

Pérez Castillejo, S. (2021). Prior processing, foreign language classroom anxiety, and L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, (0), 000010151520210091. DOI: 10.1515/iral-2021-0091.

Phillips, E.M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14–26.

Rabab'ah, G. (2016). The effect of communication strategy training on the development of EFL learners' strategic competence and oral communicative ability. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(3), 625–651. <https://doi.org/10.1007/s10936-015-9365-3>

Rassaei, E. (2015). The effects of foreign language anxiety on EFL learners' perceptions of oral corrective feedback. *Innovation in Language Learning and Teaching* 9(2), 87-101. doi:10.1080/17501229.2013.837912

Rastegar, M. et Gohari, S. S. M. (2016). Communication strategies, attitude, and oral output of EFL learners: A study of relations. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6(5), 401-419.

Schramm, W. (1997). *The beginnings of communication study in America*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Shao, K., Nicholson, L. J., Kutuk, G. et Lei, F. (2020). Emotions and instructed language learning: proposing a second language emotions and positive psychology model. *Frontiers in psychology*, 11, 2142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.

Shao, K., Nicholson, L. J., Kutuk, G. et Lei, F. (2020). Emotions and instructed language learning: proposing a second language emotions and positive psychology model. *Frontiers in psychology*, 11, 2142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>

Simard, D. et Zuniga, M. (2020). Exploring the mediating role of emotions expressed in L2 written language in ESL learner text revision. Dans W. Suzuki et N. Storch (Dir.), *Languaging in language learning and teaching: A collection of empirical studies* (pp. 287-307). Amsterdam: John Benjamins. doi: <https://doi.org/10.1075/llt.55.13sim>

Teimouri, Y., Goetze, J., et Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387. <https://doi.org/10.1017/S027226311800031>

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language learning*, 53(3), 463-496. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00232>

Wang, L. et MacIntyre, P. (2021). Second language listening comprehension: The role of anxiety and enjoyment in listening metacognitive awareness. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(4), 491-515. doi:10.14746/sslit.2021.11.4.2



Wang, X., Wang, Y., Yang, Y. et Wang, L. (2021). Investigating Chinese University Students' Enjoyment in a Web-Based Language Learning Environment: Validation of the Online Foreign Language Enjoyment Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 128(6), 2820-2848.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. doi:10.1177/0033688206071315

Yeşilçınar, S. et Erdemir, N. (2022). Are enjoyment and anxiety specific to culture? An investigation into the sources of Turkish EFL learners' foreign language enjoyment and anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-16.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437

Zhang, W. et Liu, M. (2013). Evaluating the impact of oral test anxiety and speaking strategy use on oral English performance. *Journal of Asia TEFL*, 10(2).

Zuniga, M. (2022). Naviguer dans le paysage émotionnel de la classe de langue seconde vers de meilleures conditions d'apprentissage. *La Revue de l'AQEFLS*, 35(1).

Zuniga, M. et Simard, D. (2019). Factors influencing L2 self-repair behavior: The role of L2 proficiency, attentional control and L1 self-repair behavior. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 43-59.

Zuniga, M. et Simard, D. (2022). Exploring the intricate relationship between foreign language anxiety, attention and self-repairs during l2 speech production. *System*, 105. 102732 <https://doi.org/10.1016/j.system.202>