



Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας



FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES ET
SCIENCES HUMAINES

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2
«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη: εκπαίδευση στη γλωσσική και
πολιτισμική διαφορετικότητα των σχολικών πληθυσμών»

2021

Master 2 PROELE Franco-hellénique

« Enseignants de langue en Europe : Formation à la diversité linguistique et culture
des publics scolaires »

Anxiété langagière et atelier de conversation en contexte universitaire

Mémoire soutenu par

Mlle Marion Legoupil

Sous la direction de : Professeure adjointe Mme Marina Vihou

Membres du jury : Maîtresse de conférences Mme Delphine Guédat-Bittighöffer

Enseignante chercheure Mme Maëva Touzeau

Athènes

2021

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ-ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

UNIVERSITÉ D'ANGERS
FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES
ET SCIENCES HUMAINES

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2
«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη: εκπαίδευση στη γλωσσική και
πολιτισμική διαφορετικότητα των σχολικών πληθυσμών»

2021

Master 2 PROELE Franco-hellénique

« Enseignants de langue en Europe : Formation à la diversité linguistique et culture
des publics scolaires »

*Anxiété langagière et atelier de conversation en contexte
universitaire*

Mémoire soutenu par

Mlle Marion Legoupil

Athènes

2021

Remerciements

Pour commencer, je souhaiterais remercier Madame Vihou, ma directrice de mémoire, qui a accepté de m'encadrer dans la rédaction de ce mémoire. Ses encouragements et conseils m'ont été très précieux et m'ont motivée tout du long de ce semestre. Elle nous a également dispensé des cours sur la méthodologie du mémoire que j'ai grandement appréciés, toujours pour m'aider à la rédaction de mon mémoire.

Je voudrais aussi remercier tous les enseignants qui ont dispensé nos cours dans ce master, que ce soit en première année ou en deuxième année, à l'Université d'Angers et à l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Grâce à eux, j'ai découvert l'univers du FLE, dans lequel je me suis sentie enfin à l'aise et ai pu m'épanouir en tant que personne. J'ai pu découvrir durant ces deux années de nouveaux enseignements qui m'ont toujours plu et motivée à m'investir dans cette voie. Je remercie Madame Guédât-Bittighöffer pour m'avoir fait découvrir ce sujet qu'est l'anxiété langagière, qui m'a intéressée dès mon master 1, et que j'ai pu approfondir grâce à ce mémoire. Je remercie enfin Monsieur Vernadakis pour m'avoir fait découvrir la Grèce sous un nouvel aspect, me permettant ainsi de choisir ce master franco-hellénique.

Je remercie également les sept étudiants qui ont accepté de prendre le temps d'effectuer des entretiens avec moi, entretiens nécessaires à la bonne réalisation de ce mémoire, malgré le fait qu'ils aient eu également des engagements personnels de leur côté. Je remercie d'ailleurs encore une fois Madame Vihou et Madame Anastassiadi pour nous avoir permis de trouver et d'effectuer notre stage en toute sérénité à l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes malgré le contexte particulier de cette année.

Je souhaite aussi remercier ma famille et mes amis qui m'ont toujours soutenue cette année et empêchée d'abandonner le master lorsque j'ai eu plusieurs fois la sensation de ne pas être capable de terminer cette dernière année. J'adresse tout particulièrement ces mots à Anne Cauvière qui a toujours été présente pour me rassurer et m'interdire d'abandonner ce mémoire malgré la distance qui nous sépareit.

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από την παράγραφο V. του Εσωτερικού Κανονισμού του Κοινού Ελληνογαλλικού ΠΜΣ, δηλώνω ότι το κείμενο της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής.

Ο δηλών/η δηλούσα

Marion Legoupil



Αθήνα, 12/08/2021

Engagement de non-plagiat

Je, soussignée Marion Legoupil, déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Legoupil', with a long horizontal flourish extending to the right.

Athènes, le 12/08/2021

Abstract

Foreign language anxiety is a feeling that can occur in foreign language learning and is negative if felt too strongly by learners. It can have psychological and physical consequences and lead to the abandonment of language learning. There are however ways to try to reduce this anxiety but it remains a heavy and tiring emotion on a daily basis. It seems difficult to combine oral and foreign language anxiety. The conversation workshops are courses that focus solely on oral skills by attempting to put learners in authentic conversational situations. However, it can be difficult to get away from the formal setting of conversation workshops or the fact that the class will be conducted mostly by a teacher in front of the learners, thus recalling a hierarchy between the teacher with more knowledge and the learners who are learning the language. Learning communities seem to be a way to combine these two elements. Indeed, they offer to the participants, through dialogue, to share their knowledge to reach a common goal: a progression in the oral competence of the foreign language. This thesis focuses on the oral practice of the French language.

Key-words: *French for foreigners ; foreign language anxiety ; emotion ; oral ; conversation workshop ; learning community ; conversation ; group.*

Résumé

L'anxiété langagière est une émotion qui peut apparaître dans l'apprentissage d'une langue étrangère et est négative si ressentie de manière trop forte par des apprenants. Elle peut avoir des conséquences psychiques et physiques, et conduire à l'abandon de l'apprentissage de la langue. Il existe cependant des méthodes pour tenter de réduire cette anxiété mais celle-ci reste une émotion pesante et fatigante au quotidien. Il semble difficile d'allier oral et anxiété langagière. Les ateliers de conversation sont des cours permettant de travailler uniquement la compétence orale en tentant de placer les apprenants dans des situations de conversation authentiques. Cependant, il peut être difficile de faire oublier le cadre formel qui entoure la mise en place d'ateliers de conversation ou le fait que le cours sera mené en grande partie par un enseignant face aux apprenants, rappelant ainsi une hiérarchie entre l'enseignant possédant plus de connaissances, et les apprenants qui sont dans l'apprentissage de la langue. Les communautés d'apprentissage semblent être un moyen de pouvoir allier ces deux éléments. En effet, elles proposent aux participants, grâce au dialogue, de mettre en commun leurs connaissances pour parvenir à un but commun : une progression dans la compétence orale de la langue étrangère. Ce mémoire se focalise sur la pratique orale de la langue française.

Mots-clés : *Français langue étrangère ; anxiété langagière ; émotion ; oral ; atelier de conversation ; communauté d'apprentissage ; dialogue ; groupe.*

Contents

Introduction	12
Partie 1 - Fondements théoriques	16
1.1 L'anxiété langagière	16
1.1.1 <i>Définition de l'anxiété langagière</i>	16
1.1.2 <i>Les causes de l'anxiété langagière</i>	18
1.1.3 <i>Les effets négatifs</i>	21
1.1.4 <i>Solutions pour réduire l'anxiété langagière</i>	24
1.1.4.1 <i>Par les apprenants eux-mêmes</i>	24
1.1.4.2 <i>Par les enseignants</i>	24
1.2 La pratique orale au sein d'un groupe	27
1.2.1 <i>L'atelier de conversation</i>	27
1.2.1.1 <i>Définition de l'atelier de conversation</i>	27
1.2.1.2 <i>Places de l'enseignant et de l'apprenant</i>	28
1.2.1.3 <i>Les éléments nécessaires à la réalisation d'un atelier de conversation</i>	29
1.2.1.4 <i>Créer de la discussion</i>	31
1.2.2 <i>La communauté d'apprentissage</i>	32
1.2.2.1 <i>Une idée très ancienne</i>	32
1.2.2.2 <i>L'émergence des communautés d'apprentissage</i>	33
1.2.2.3 <i>La relation dialogique des communautés d'apprentissage</i>	34
1.2.2.4 <i>Apprendre ensemble</i>	35
1.2.2.5 <i>Les apports du virtuel</i>	38
1.2.3 <i>Des limites à ces concepts</i>	38
Partie 2 – La recherche	40
2.1 Identité de la recherche	40
2.1.1 <i>Type de la recherche</i>	40
2.1.2 <i>Outil de recherche</i>	41
2.1.3 <i>Construction du support</i>	42
2.1.4 <i>Hypothèses</i>	43
2.1.5 <i>Public – Échantillon</i>	43
2.1.6 <i>Calendrier et déroulement</i>	44
2.2 Analyse des données	45
2.2.1 <i>Entretien 1</i>	45
2.2.2 <i>Entretien 2</i>	47
2.2.3 <i>Entretien 3</i>	49

2.2.4	<i>Entretien 4</i>	52
2.2.5	<i>Entretien 5</i>	54
2.2.6	<i>Entretien 6</i>	58
2.2.7	<i>Entretien 7</i>	61
Partie 3 – Synthèse, interprétation et discussion		65
3.1	Synthèse des résultats	65
3.2	Interprétation	67
3.2.1	<i>Le naturel dans un espace formel</i>	67
3.2.2	<i>Présence de l'anxiété dans l'espace de classe</i>	69
3.2.3	<i>Mise en place d'une communauté</i>	71
3.3	Vérification des hypothèses	73
3.4	Difficultés et contraintes	74
3.5	Discussion	76
Conclusion		78
Bibliographie		80
Annexes		86
Annexe 1. Guide d'entretien		86
Annexe 2. Entretien 1 de V.		88
Annexe 3. Entretien 2 de K.		93
Annexe 4. Entretien 3 de I.		100
Annexe 5. Entretien 4 de M.		105
Annexe 6. Entretien 5 de E.		111
Annexe 7. Entretien 6 de S.		118
Annexe 8. Entretien 7 de L.		126

Introduction

L'apprentissage des langues est un domaine important dans le monde aujourd'hui. En effet, du fait de la mondialisation, il semble important de nos jours de maîtriser plus de langues que simplement notre langue première. Le français a pu connaître une certaine prestance avec notamment de grands écrivains français et comme langue officielle de la cour. Aujourd'hui, l'anglais est la langue la plus parlée au monde mais le français reste une langue appréciée puisqu'elle est la cinquième langue la plus parlée dans le monde et a été langue étrangère enseignée à plus de 50 millions d'apprenants en 2019 (*La langue française dans le monde*, 2019, p.15), ce qui montre sa présence. Pour maîtriser une langue seconde, il est demandé aux apprenants de maîtriser quatre différentes compétences requises par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2005) : l'expression écrite, l'expression orale, la compréhension de l'écrit et la compréhension de l'oral. Dans ce mémoire, nous avons décidé de nous intéresser à une compétence en particulier, la production orale lors de l'apprentissage d'une langue seconde, ici le français. En effet, celle-ci est très importante car lorsque nous sommes face à un Autre, nous utilisons la parole pour communiquer en premier.

Dans cette recherche, nous avons souhaité nous intéresser à la production orale, notamment à un aspect en particulier qui peut freiner l'apprenant à s'exprimer : le cas de l'anxiété langagière dans l'apprentissage d'une langue seconde. Nous avons choisi ce sujet car nous avons pu être témoins à plusieurs reprises de ce que cette anxiété pouvait provoquer comme réaction chez l'apprenant en le mettant dans des situations de malaise. L'apprentissage d'une langue ne doit pas être une source de peur et d'angoisse à nos yeux, mais plutôt un plaisir, un moyen de s'ouvrir vers une nouvelle culture, et de créer de nouveaux liens.

Problématique

Selon la ressource en ligne du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, l'anxiété se définit par un :

« État de trouble psychique, plus ou moins intense et morbide, s'accompagnant de phénomènes physiques (comportement agité ou immobilité complète, pâleur faciale, sueurs, irrégularités du rythme cardiaque, sensation de constriction épigastrique, spasmes

respiratoires), et causé par l'appréhension de faits de différents ordres ».

Il s'agit d'une émotion négative, qui peut influencer un individu de manière négative dans ses actions de tous les jours. Nous pouvons voir une augmentation de celle-ci à cause de la situation sanitaire actuelle, notamment chez le public étudiant, qui a vu les portes des universités se fermer, et cela depuis plusieurs mois. Une étude menée sur l'impact du COVID sur la santé mentale des étudiants à Rennes (2021) montre que 60% des étudiants ressentirait cette anxiété.

Il est possible de se focaliser une anxiété plus précise dans le cas de l'enseignement des langues : l'anxiété langagière. Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont été les premiers à établir cette expression, et par la suite, elle a été définie et redéfinie plusieurs fois par d'autres auteurs. C'est une notion que l'on retrouve dans l'apprentissage d'une ou des langues étrangères et qui n'a pas toujours été prise en compte dans les différentes approches d'enseignement, comme la méthode traditionnelle qui va s'axer sur les règles de syntaxe et des modèles déjà prévus que l'apprenant doit apprendre par cœur, sans prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants, et donc la singularité de chacun. De la même manière, de nombreux auteurs montrent que l'anxiété langagière est présente notamment dans les cadres scolaires, tel que l'université (Young, 1990 ; MacIntyre & Gardner, 1999). Pourtant, cette anxiété langagière doit être prise en considération dans l'apprentissage de la langue étrangère car elle peut freiner l'apprenant dans cet apprentissage. En effet, comme son titre l'annonce, face à l'oral, un apprenant pourra se retrouver bloqué lorsqu'il s'agira de prendre la parole, et cela à cause des nombreuses raisons qui pourront dépendre du cadre d'apprentissage, de la méthode d'enseignement, de la personnalité de l'apprenant, ou d'autres facteurs internes concernant la maîtrise de la langue étrangère. Cependant, la dimension orale est nécessaire dans l'apprentissage des langues étrangères puisqu'il y a ce besoin de communiquer avec l'Autre qui existe pour faire face à la vie de tous les jours. De plus, si l'apprenant est confronté trop souvent à cette situation, il existe le risque qu'il se retrouve trop souvent en situation de blocage ou d'échec, et alors, il peut arriver qu'il perde la motivation d'apprendre la langue cible. On peut voir que cette dimension est plus prise en compte notamment avec l'approche neurolinguistique (Germain & Netten, 1998) qui commence à s'installer en France en 2010. Il s'agit d'une approche qui consiste à privilégier l'oral

et le besoin de communication dans une langue étrangère ou seconde. Elle va mettre en avant la capacité à communiquer de manière concrète et réelle en tentant de créer des situations de communications authentiques, qui peuvent se produire dans les faits. Il est demandé aux apprenants de parler d'eux-mêmes, ce qui est un aspect rassurant pour eux car il s'agit d'un sujet qu'ils connaissent : eux-mêmes. Cela les mènera également à connaître leurs camarades de classe, enlevant ainsi la peur de parler face à un inconnu. Cette approche demande également aux enseignants de jouer le jeu en participant et parlant d'eux-mêmes pour que cela soit plus juste.

Il peut alors se poser la question de l'environnement dans lequel les apprenants vont se retrouver, la classe, ce milieu qui peut leur provoquer cette anxiété langagière. En effet, la classe peut être synonyme d'anxiété à cause du regard des autres ou prendre la parole face aux autres, causes qui vont empêcher la prise de parole. Pour limiter le blocage à l'oral, il s'agit de créer un lieu sécurisant pour que l'apprenant puisse s'exprimer. Les communautés d'apprentissage semblent pouvoir être une réponse à cela. On peut en retrouver de plusieurs types : communauté de recherche, communauté de pratique, communauté en réseau, etc. Il en existe également plusieurs définitions, chaque nouvelle essayant de compléter la précédente sur les buts de la communauté (Lave et al : 1991 ; Dillenbourg et al : 2003 ; Orellana : 2005). Celles-ci apparaissent dans les années 90 et dans plusieurs disciplines à la fois pour répondre à la société en perpétuel mouvement : on souhaite repenser les processus éducatifs (Orellana, 2002). Le but de ces communautés est de réunir des individus en groupe pour qu'ensemble, ils puissent construire une réflexion commune grâce aux expériences de chacun, afin d'améliorer leur milieu de vie. Dans le cadre de l'éducation, il est possible de retrouver les communautés d'apprentissage. Celles-ci vont avoir pour but de réunir des individus, toujours en petit groupe, qui vont tenter de résoudre une tâche collaborative grâce à la participation de chacun et à leurs expériences et connaissances personnelles. Orellana (2002) a déjà pu montrer les significations, dynamiques et enjeux de la communauté d'apprentissage dans un but éducatif sur l'environnement. Cristol (2017) montre également leur utilité dans des situations professionnelles, telles que dans des entreprises. Il pourrait donc être intéressant de mettre en place cette communauté d'apprentissage, toujours dans un contexte éducatif, pour créer un lieu sécurisant dans lequel les apprenants pourraient apprendre le français sans ressentir d'émotions négatives telles que l'anxiété langagière.

Grâce à cette recherche, nous espérons pouvoir voir de quelle manière les ateliers de conversation peuvent contribuer à réduire l'anxiété langagière dans l'apprentissage du français langue étrangère dans un cadre universitaire. Pour y répondre, nous allons dans une première partie apporter des éléments théoriques sur l'anxiété langagière et la dimension orale. Dans une deuxième partie, nous présenterons notre méthodologie et recherche qualitative effectuées pour répondre à la question grâce à des entretiens réalisés auprès d'un public hellénique ayant suivi des ateliers de conversation. Enfin, dans une dernière partie, nous synthétiserons et interpréterons les résultats avant de proposer une réponse.

Partie 1 - Fondements théoriques

Voici dans une première partie les apports théoriques sur les éléments qui nous sont importants et qui nous permettront de pouvoir effectuer notre recherche. Nous nous intéressons donc ici à l'anxiété langagière dans une première grande partie, puis à la place de l'oral dans l'enseignement d'une langue seconde et la mise en place de communautés d'apprentissage dans une seconde partie.

1.1 L'anxiété langagière

Dans cette première partie, nous proposons en premier lieu une définition de cette expression, en reprenant différentes définitions qui se complètent. Nous nous intéresserons ensuite aux causes de cette anxiété langagière puis aux effets négatifs qu'elle provoque sur l'apprenant. Nous concluons cette première grande partie avec les moyens que les apprenants mettent ou peuvent mettre en place pour réduire l'anxiété langagière, mais également les méthodes que les enseignants peuvent eux-mêmes mettre en place pour rassurer les apprenants.

1.1.1 *Définition de l'anxiété langagière*

L'anxiété langagière est une expression qui a souvent été définie depuis la création de celle-ci par Horwitz, Horwitz et Cope (1986) et traitée comme sujet car il est possible de voir sa présence dans les classes d'apprentissage d'une langue étrangère. MacIntyre et Gardner (cité *in* Jebali, 2018) remarquent que c'est une notion notamment liée à ce domaine des langues étrangères car il est possible de constater dans plusieurs études que dans des classes autres que les langues, l'anxiété langagière n'est pas présente chez les apprenants dans des matières dispensées dans leur langue première (MacIntyre & Gardner).

Cette anxiété langagière a donc été définie par de nombreux auteurs. Pour Horwitz, Horwitz et Cope (1986 : 128) donc, ils définissent l'anxiété langagière de la façon suivante : « We conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process. ». Ils mettent en avant le fait que l'anxiété d'une langue étrangère est un tout complexe de croyances, d'émotions, de perceptions de soi-même, de comportements liés à l'apprentissage d'une langue étrangère et qui provient de ce caractère unique de cet apprentissage-ci

en particulier. Williams (1991) définit celle-ci comme « une réponse à une condition dans laquelle un élément externe est perçu comme présentant une exigence qui risque de dépasser les capacités et les ressources de l'apprenant pour pouvoir y répondre ». Nous pouvons voir dans cette définition que l'anxiété langagière peut mettre l'apprenant en difficulté s'il n'a pas les moyens de faire face ou de répondre à une situation. Pour Gardner et MacIntyre (1993), c'est « une appréhension ressentie lorsqu'une situation nécessite l'utilisation d'une langue seconde que l'individu ne maîtrise pas parfaitement » marquée par une « cognition défavorable de soi-même, des sentiments d'appréhension et des réponses psychologiques telles qu'une fréquence cardiaque accrue ». Ils montrent à travers cette définition que l'anxiété langagière peut avoir des retombées psychiques, telle une estime de soi faible, mais également avoir des retombées physiques sur l'apprenant (rythme cardiaque accru, maltraitance sur son corps). MacIntyre (1999) rajoute qu'il s'agit d'une « réaction émotionnelle négative d'inquiétude se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde ». L'anxiété langagière prend une connotation encore plus péjorative ici avec le terme « négative » pour la qualifier de la part de MacIntyre. Plus récemment, Arnold (cité *in* Łuszczynska, 2016) la décrit également comme « un sentiment de tension et d'appréhension associé spécifiquement aux contextes d'une langue seconde et en particulier à la performance linguistique relative à celle-ci ». Ces différents auteurs montrent ici que l'anxiété langagière est donc reliée en particulier à l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère requiert nécessairement une participation à l'oral pour pratiquer la langue puisque nous communiquons majoritairement à l'oral avec les individus qui nous entourent.

Pour résumer toutes ces définitions, l'anxiété va être une émotion négative que l'apprenant va ressentir face à une situation qui le met en difficulté ou mal à l'aise, que ce soit sur un plan mental ou physique. Pour l'anxiété langagière en particulier, la difficulté va être de s'exprimer face à un groupe, souvent ce groupe étant la classe dans laquelle la langue est apprise, à cause de la peur de l'échec ou de se tromper. C'est une émotion désagréable de stress et d'inquiétude, l'apprenant craint de ne pas être à la hauteur de ce qui est demandé et d'être jugé par son entourage, ce qui peut jouer sur son moral et son estime de soi. Tóth (2010) ajoute que cette anxiété langagière est individuelle et propre à chacun. Les locuteurs ne la percevront pas de la même façon, en fonction de leur personnalité ou des situations face auxquelles ils

seront confrontés. Un individu pourra se sentir anxieux dans une certaine situation, mais pas dans une autre. L'auteur fait également remarquer la complexité de cette anxiété puisqu'elle peut survenir dans différents types de relations : entre un enseignant et l'apprenant, entre deux apprenants, entre un natif de la langue cible et l'apprenant. Toutes ces anxiétés sont langagières puisque apparaissent dans les interactions entre les locuteurs. Łuszczynska (2016) complète en nous disant que toutes ces émotions peuvent freiner l'apprenant dans son apprentissage et le bloquer lorsqu'il s'agira de s'exprimer à l'oral. Des échecs ou des blocages répétés peuvent aller jusqu'à l'abandon de la langue étrangère par l'apprenant.

Horwitz, Horwitz et Cope (1986) mettront au point l'échelle FLCAS, « Foreign Language Classroom Anxiety Scale », pour pouvoir mesurer les niveaux d'anxiété chez les apprenants. Celle-ci contient 33 affirmations auxquelles les apprenants doivent répondre sur une échelle de Likert qui comprend 5 points allant de « Fortement en désaccord » à « Fortement d'accord ». Ces affirmations portent sur comment l'apprenant se sent en classe lorsqu'il doit prendre la parole face à la classe, ses réactions physiques, et ses peurs.

1.1.2 Les causes de l'anxiété langagière

Ce qui ressort dans plusieurs recherches est que c'est le fait de parler face à un groupe qui peut provoquer de l'anxiété langagière aux apprenants. Young (1990) montre en effet que c'est plus cet aspect d'être face à la classe tout en parlant une langue autre que celle première, donc moins maîtrisée, qui provoque de l'anxiété à un apprenant, plutôt que de parler la langue en elle-même. Dans une étude suivante (2011), elle établit une liste exhaustive de six items qui sont des sources potentielles d'anxiété langagière : des angoisses personnelles ; les croyances des apprenants sur l'apprentissage des langues ; les croyances de l'enseignant sur l'enseignement des langues ; les interactions enseignant-apprenant ; les différentes actions qui régissent le cours de langue ; et les évaluations. L'étude de Tsui (1996) montre également que c'est la peur de commettre des fautes et d'être moqué par les autres apprenants qui provoquent à l'apprenant de l'anxiété lorsqu'il doit s'exprimer à l'oral. Dans cette même étude, l'auteur montre également que le temps d'attente qu'il y a entre la question d'un enseignant et la réponse que l'apprenant doit fournir est une source de stress pour l'apprenant car ce dernier a besoin de temps, de se préparer, pour formuler une réponse dans une langue qui n'est pas sa langue première. Il y a en effet ce long

processus par lequel l'apprenant passe et qui consiste à déchiffrer ce que l'enseignant vient de demander dans la langue étrangère, chercher la réponse dans sa langue première, transformer cette réponse dans la langue cible en mobilisant différentes connaissances tels que la syntaxe et le vocabulaire, puis enfin donner la réponse à l'enseignant. Pourtant, les enseignants interrogés dans l'étude font remarquer qu'ils n'apprécient pas toujours ce temps silencieux de la part des apprenants. Le fait qu'ils pressent ainsi les apprenants à répondre crée de l'anxiété en plus. Jackson (2002) nous montre que l'absence de participation des apprenants, qui affirment pourtant être désireux de vouloir partager leurs idées, sont anxieux à l'idée de parler face à un groupe, d'être au centre de l'attention et de commettre des fautes se sentant ainsi ridicules face à leurs camarades. L'étude de Mak et White (1997) et de Jackson (2002) confirment que ce sont les activités qui n'ont pas de temps de préparation qui vont rendre les apprenants les plus anxieux, comme lorsqu'un enseignant pose des questions aux apprenants et qu'ils doivent répondre dans l'immédiat. Cela se voit très bien notamment dans cette étude puisqu'elle a été réalisée dans le cadre d'un public chinois apprenant l'anglais : les différences sont très présentes, que cela soit l'alphabet, le vocabulaire ou les règles de grammaire. Cela implique de nombreuses transformations pour passer de la langue première à la langue cible, et répondre dans l'immédiat est difficile.

La recherche de Singh et al. (2011) portant sur l'appréhension de la communication chez des apprenants et l'impact sur leurs capacités à l'oral remarque à quel point la dimension orale peut affecter les résultats des élèves. L'étude montre que la majorité des apprenants ont une appréhension plus élevée lorsqu'il s'agit de prendre la parole dans un groupe, 78,6% des apprenants en étant affectés. À l'inverse, cette appréhension diminue lorsqu'il s'agit de conversations informelles, c'est-à-dire quand les compétences linguistiques ne vont pas être évaluées, quand il n'y a pas de cadre formel autour de l'apprenant, comme une évaluation ou un enseignant, et seulement 28,1% des apprenants ont ressenti une haute appréhension. L'étude fait également remarquer que l'anxiété langagière peut également découler de la personnalité de l'apprenant. En effet, si celui-ci est timide, assez silencieux ou introverti, cela joue sur son envie de prendre la parole face à la classe, qui sera bien moins importante qu'un apprenant avec une personnalité extravertie. Le fait de limiter sa prise de parole à l'oral fait que l'apprenant est moins habitué à l'exercice et cela sera plus anxiogène pour lui lorsqu'il devra réaliser cet exercice face à la classe. Il est également possible

d'apercevoir une différence dans les niveaux d'anxiété des apprenants en fonction de leur genre : les femmes auront plus d'appréhension lorsqu'il s'agira de parler à l'oral, par rapport aux hommes. Les auteurs se réfèrent à Johnson et Faunce (1973) qui avaient déjà établi le fait que les femmes appréhendent plus de prendre la parole devant une audience que les hommes. Pour conclure, Singh mentionne le fait qu'Izzo (1981) affirme que le fait d'avoir été exposé ou non à la langue cible pouvait jouer sur la capacité des apprenants à ressentir de l'anxiété à l'oral. L'étude va dans ce sens puisque la personne la plus anxieuse à l'oral était en effet une femme qui avait été exposée à l'anglais seulement pendant 6 mois avant de prendre ces cours, tandis que l'apprenant avec l'appréhension la plus basse était un homme ayant étudié l'anglais pendant 5 ans en amont des cours.

En lien avec la peur de prendre la parole face à un groupe, la recherche de Djigunović (cité *in* Łuszczynska, 2016), et portant sur différentes stratégies d'apprentissage et notamment l'impact des facteurs affectifs dans ces stratégies, montre que les apprenants qui ont le plus d'anxiété langagière sont ceux qui ont l'impression que les autres apprenants dans la classe parlent mieux la langue étrangère étudiée. De ce fait, ils se dévalorisent par rapport à cela, l'estime de soi baisse, et ces apprenants vont très peu parler de manière spontanée dans le milieu d'apprentissage de la langue étrangère visée. L'étude de Duxbury et Tsai (2010) montre que les apprenants sont anxieux à l'idée de parler la langue cible soit avec des natifs de la langue cible, soit avec leurs pairs qu'ils vont surestimer, imaginer qu'ils ont un niveau très supérieur au leur.

Une autre raison pouvant provoquer de l'anxiété langagière va être les styles d'apprentissage. L'étude de Bailey, Daley et Onwuegbuzie (1999) va justement tenter de montrer quels styles d'apprentissage chez les apprenants peuvent provoquer de l'anxiété langagière. La conclusion est que celle-ci survient lorsqu'il y a un manque de préparation de la part des apprenants ou bien que les apprenants privilégient le travail individuel. Ce manque peut provenir d'expériences négatives chez les apprenants. L'étude montre également que c'est le travail individuel qui est privilégié, pouvant découler d'un manque d'entraînement à travailler en groupe, ce qui fait que les apprenants vont naturellement préférer travailler seuls et ne sont pas à l'aise lorsqu'il s'agit d'interagir avec le groupe. À l'opposé, les styles d'enseignement peuvent aussi être des causes d'anxiété langagière puisque Oxford (1999) (cité *in* Łuszczynska, 2016), qui s'est notamment intéressée aux comportements enseignants,

montre dans son étude sur la relation entre les interactions enseignant-apprenant et l'anxiété langagière que les apprenants ressentent de l'anxiété langagière quand les consignes n'ont pas été suffisamment expliquées ou ne sont pas claires pour les apprenants. Les apprenants font face à de l'incompréhension, mais ils ont la peur de prendre la parole pour faire répéter l'enseignant.

Enfin, pour Oxford également, les traits de personnalités des apprenants peuvent aussi influencer sur l'anxiété langagière puisque les apprenants introvertis se sentent particulièrement mal à l'aise lorsque les enseignants sortent de ce que l'on pourrait appeler la méthode traditionnelle pour donner cours en faisant leurs cours de manière amusante et en impliquant beaucoup plus les apprenants, par rapport à des cours autres que de langues. De la même manière, Bond (cité *in* Jackson, 2002) affirme que la culture des apprenants peut jouer sur la personnalité, en effet, l'autodérision étant présente dans la culture chinoise, cela pourrait expliquer leur modestie et le fait de ne pas interrompre l'enseignant lorsqu'il parle.

Pour résumer, il existe de nombreuses causes à l'anxiété langagière, et elle peut être différente chez chaque individu qui la ressent. Cependant, les raisons principales les plus retrouvées seront la peur de communiquer face à un public, la peur d'être évalué négativement par leurs pairs, et enfin se retrouver face à une situation d'évaluation.

1.1.3 Les effets négatifs

Pour MacIntyre (cité *in* Jebali, 2018), les apprenants ayant une dose d'anxiété dite « modérée » n'est pas un frein pour l'apprentissage d'une langue étrangère mais est plutôt vue comme positive, « bénéfique et même souhaitable ». En effet, si l'anxiété langagière est qualifiée comme modérée chez les apprenants, il est possible de voir de meilleurs résultats lors de performances orales. Mais il remarque également que celle-ci peut être présente lors des différents processus de l'apprentissage :

Language learning is a cognitive activity that relies on encoding, storage, and retrieval processes, and anxiety can interfere with each of these by creating a divided attention scenario for anxious students. Anxious students are focused on both the task at hand and their reactions to it. [..],

et cela fait que les apprenants doivent penser à plusieurs choses à la fois, augmentant leur temps de réalisation des tâches.

En revanche, Tobias (cité *in* Král'ová, 2016) remarque que si cette dose d'anxiété est trop élevée chez l'apprenant, cela fait que celui-ci aura beaucoup plus de mal à effectuer certaines tâches qui demandent à l'apprenant de s'investir comme porter un jugement, mémoriser, analyser des situations, prendre des décisions, etc. entre autres. En effet, une anxiété plus élevée permet d'absorber plus d'informations, mais à l'opposé, cela laisse moins de place d'un point de vue cognitif pour répondre aux tâches demandées. Concernant les compétences orales, un apprenant ayant un niveau d'anxiété élevé produira des difficultés grammaticales et sociolinguistiques lors de son discours, même si cet apprenant aura déjà intégré les règles requises au préalable. Dans une étude dans laquelle Tóth (2011) mène des entretiens avec des apprenantes prenant des cours d'anglais, l'une d'entre eux va jusqu'à dire qu'elle se sent tellement anxieuse qu'elle préfère éviter les cours de langue, la raison étant le fait d'avoir à parler devant le reste de la classe. Plusieurs des interviewées angoissent d'ailleurs à l'avance quand elles savent que l'enseignant va désigner quelqu'un au hasard pour prendre la parole. En plus de cela, les apprenantes avouent avoir des réactions physiologiques liées à la peur de prendre la parole à l'oral telles que la voix qui tremble, des tremblements, une accélération du rythme cardiaque. Toutes ces réactions provoquent encore plus d'anxiété langagière puisque les apprenantes ont l'impression que leurs camarades voient tout cela, et cela crée un véritable cercle vicieux. Tout cela entraîne une incapacité de la part des apprenantes à participer de manière volontaire en classe, et cela même si elles ont quelque chose à ajouter sur un sujet ou qu'elles ont des phrases préparées à l'avance à dire. Elles ne parleront que si cela est vraiment nécessaire, c'est-à-dire interrogées par l'enseignant, et essayeront de parler le moins possible. Lorsqu'il s'agit de cadres moins informels, lors de situation de communication dans la langue cible avec un camarade de classe, elles vont également utiliser inconsciemment des stratégies de communication pour minimiser l'emploi de la langue cible. La recherche de Hashemi et Abbasi (2013) rajoute des éléments physiologiques tels qu'un débit de parole trop rapide ou trop lent qui peuvent conduire à des bafouillements ou des bégaiements, le besoin de toucher ou jouer avec des objets, ses vêtements ou ses cheveux pour occuper ses mains, et l'évitement de la part de l'apprenant de regarder son ou ses interlocuteur(s) dans les yeux ou dans leur direction, se concentrant sur leurs notes ou dans une autre direction.

Les résultats de l'étude de Gregersen et Horwitz (2002) (cité *in* Král'ová, 2016) montrent que les apprenants anxieux sont plus conscients de leurs erreurs et

trouvent que les attentes demandées sont plus hautes, par rapport aux apprenants non anxieux qui trouvent que les attentes sont au niveau requis pour leur classe. De plus, ils seront enclins à procrastiner mais, paradoxalement, ils vont également beaucoup s'inquiéter de l'opinion que les autres ont sur eux et leurs performances orales. Cette anxiété fait qu'ils sont beaucoup plus touchés par leurs fautes, vont s'attarder sur celles-ci en ayant l'impression qu'elles sont beaucoup plus graves qu'elles ne le sont en réalité. Cela va conduire les apprenants à penser qu'ils sont vus de façon négative par le reste du groupe. Pour des apprenants, se comparer ainsi aux autres et ne pas se sentir au même niveau peut conduire à une baisse de l'estime de soi (Gardner & MacIntyre, 1993 ; Duxbury & Tsai, 2010 ; Djigunović, 2016).

Il y aura aussi des conséquences sur les apprenants, dans leurs styles d'apprentissage. Les résultats de Williams (1991) montrent que l'anxiété langagière va avoir des effets négatifs sur la concentration, l'attention et l'effort de l'apprenant. Cela va freiner, voire empêcher, l'apprenant de maîtriser une tâche demandée par l'enseignant. De plus, les apprenants eux-mêmes mentionnent la peur de l'évaluation négative qui leur provoque de l'anxiété et les empêchent de s'exprimer à l'oral.

La culture d'origine des apprenants peut également jouer sur leur anxiété : une trop grande différence de culture peut faire que les apprenants n'arrivent pas à s'intégrer dans une classe en immersion et finalement ne participent pas aux échanges oraux. Par exemple, dans l'étude d'Ohata (2005), des apprenants japonais ont eux-mêmes déclarés qu'ils étaient incapables de s'immerger dans les codes de leur université américaine car les différences entre la culture japonaise et celle américaine étaient trop importantes. Cela les a amenés à sur-analyser les situations dans la salle de classe, ce qui les a finalement empêchés de prendre la parole en classe car ils ne savaient pas si cela était culturellement acceptable aux États-Unis, ou à rester dans l'incompréhension après qu'une consigne ait été donnée, de peur que cela soit mal vu. Bien évidemment, cela a joué sur la réalisation des tâches demandées.

Enfin, Král'ová (2016) montre que des apprenants vont choisir de s'installer au fond de la classe ou se cacher derrière leurs camarades, ou d'adopter des solutions plus radicales telles que ne pas aller en cours ou prétendre qu'ils sont malades pour se faire excuser.

1.1.4 Solutions pour réduire l'anxiété langagière

1.1.4.1 Par les apprenants eux-mêmes

Lorsque l'apprenant est confronté à des situations dans lesquelles une production orale va être demandée, il va faire le choix entre soit étudier plus pour limiter les erreurs et ainsi limiter son anxiété l'anxiété langagière, soit d'abandonner et ne pas chercher de solution pour réduire celle-ci (Kondo & Yang, 2004). Hembree (1988) qui écrit sur les différentes manières pour les apprenants de surmonter leur anxiété langagière montre en effet qu'ils vont avoir des techniques qui peuvent se ranger dans quatre catégories : des techniques cognitives, des techniques affectives, des méthodes comportementales ou alors, la résignation.

Kondo & Yang (2004) ajoutent dans leur recherche sur les techniques utilisée par des apprenants japonais dans une classe d'anglais pour limiter l'anxiété que les apprenants se savant anxieux face aux productions orales vont multiplier des stratégies telles que plus de préparation avant la tâche ou alors des techniques de relaxation. Dans cette étude, les auteurs ont demandé aux apprenants de décrire les tactiques qu'ils utilisaient pour réduire leur anxiété langagière. Les auteurs ont réuni ainsi environ soixante-dix techniques qu'ils ont ensuite rangé en cinq grandes catégories. On y retrouve la préparation : les apprenants sont informés de la tâche à accomplir et le travail à faire en amont, et s'y préparent. Vient ensuite la relaxation pour aider à réduire l'anxiété avec des techniques très courantes comme prendre de grandes et profondes inspirations ou de s'ordonner de se calmer. Il y a la « positive thinking », c'est-à-dire que l'apprenant va essayer de tourner ses pensées négatives ou de peur de l'oral en pensées positives pour ne pas se focaliser sur l'anxiété, par exemple, imaginer le succès d'une présentation orale. Le « peerseeking » va être le fait que l'apprenant va s'identifier aux autres apprenants : en effet, il sait que ses pairs ressentent probablement la même anxiété que lui et qu'ils ne vont donc pas le juger sur ses capacités orales. Enfin, on retrouve encore ici la résignation, l'abandon par l'apprenant. Le fait d'abandonner l'apprentissage leur permet en effet d'éviter de faire face au problème. Les auteurs concluent en remarquant que peu importe le niveau d'anxiété des apprenants, tous recourent à des techniques similaires.

1.1.4.2 Par les enseignants

On peut retrouver des solutions utilisées par les enseignants qui, pour remédier à l'anxiété langagière, vont être très variées : elles peuvent s'appliquer dans la

méthode d'enseignement, dans des activités mises en place dans la classe par l'enseignant, ou dans sa posture vis-à-vis des apprenants.

Dans son analyse, Zumusni *et al.* (2010) va d'abord observer les niveaux d'appréhension de communication des apprenants puis voir leurs ressentis face à différents types d'activités et celles qu'ils préfèrent, et enfin conclure en proposant de nouvelles activités qui peuvent réduire l'anxiété. Il y a quatre activités qui ressortent dans celles préférées par les 50 apprenants interrogés. L'activité favorite des apprenants serait la discussion de groupe (30% des participants). Les auteurs en déduisent que c'est parce que celle-ci est menée avec des étudiants qui s'apprécient et se motivent mutuellement à exprimer leurs opinions. Les activités suivantes sont les réunions (20%) ainsi que les présentations (15%). En effet, dans le cas de ces activités, les apprenants peuvent préparer ce qui va être dit à l'oral et cela leur offre une sécurité et les rassurent. Pour les présentations, les apprenants sont également rassurés du fait que ce soit un sujet qu'ils ont choisi et travailler pour le rendre le plus attractif, ajouter des visuels pour les autres. Enfin, le dialogue (choisi par 10%) est la dernière grande activité préférée par les apprenants : comme la conversation de groupes, les auteurs en déduisent que cette activité est intéressante car les apprenants peuvent choisir le sujet de la conversation et dialoguer sur un sujet qui les intéresse donc, ce qui est plus motivant. Dans cette étude, il en ressort que l'activité la moins préférée des apprenants va être la prise de parole en public (3%), qui est une source d'angoisse pour la majorité des apprenants car ils se retrouvent souvent pour cela dans un nouvel environnement et devant une audience.

Pour continuer sur les activités qui peuvent être utilisées pour réduire l'anxiété langagière, on peut également citer Liu (2006) nous disant que les apprenants montrent moins de signes d'anxiété langagière lorsqu'il s'agit de travailler en binôme. De plus, ils sont moins anxieux quand ils sont plus immergés dans la langue cible. Jackson (2002) préconise également les activités en petits groupes en classe, proposition venant des apprenants eux-mêmes. Cela les rassure en effet de s'exprimer à moins de camarades qu'en classe entière, et cela limite ainsi les erreurs. Duxbury et Tsai (2010) remarquent que l'apprentissage collaboratif devrait être développé en classe de langues car il permet aux apprenants de plus s'exprimer, facilite la communication avec les autres, et permet la mise en place d'activités plus stimulantes et variées. Kim (2009) (cité *in* Łuszczynska, 2016) recommande aussi de favoriser l'apprentissage incluant des activités, encore une fois en binôme ou par petits groupes

ainsi que des activités plus ludiques pour dédramatiser les activités qui requièrent de l'improvisation ou une participation face à la classe. L'auteur ajoute qu'il est également important de faire en sorte que l'apprenant se sente en sécurité dans la salle de classe et pour cela, les enseignants peuvent aussi apprendre aux apprenants des stratégies pour lutter contre l'anxiété. De la même manière, Singh, David et Choo (2011) proposent pour réduire l'anxiété langagière de mettre en place un environnement de classe qui ne soit pas menaçant pour les apprenants lors des activités de productions orales.

Dans l'étude de Mak et White (1997), les auteurs utilisent un questionnaire avec l'échelle de FLACS dans une classe religieuse en Israël pour chercher quelles activités sont les moins angoissantes. Il en résulte que si l'enseignant montre une attitude positive et bienveillante face à l'apprenant, alors cela réduit son anxiété langagière. L'attitude de l'enseignant joue donc un rôle dans l'anxiété langagière de l'apprenant. Thaher (2005) propose aussi à ce que l'attitude de l'enseignant soit une aide pour réduire l'anxiété langagière. Celui-ci doit réussir à créer un climat de sécurité à l'intérieur de la classe et entre les apprenants pour qu'ils puissent s'exprimer librement et aient une image plus positive d'eux-mêmes et de leurs performances. L'enseignant doit également mettre en place des discussions pour que les apprenants parlent de leurs difficultés rencontrées afin de trouver des solutions, et l'enseignant doit lui-même encourager dans ces moments ses élèves à parler la langue en cours d'acquisition en dehors de la classe. Enfin, l'enseignant devrait valoriser les notes sur la participation des apprenants en classe pour les encourager. Tanveer (2007) confirme encore cela en demandant à l'enseignant de mettre en place un climat amical dans la classe pour que les apprenants se sentent plus libres pour parler. De même, il déconseille l'évaluation négative et propose plutôt d'encourager les apprenants lorsqu'ils s'expriment à l'oral. L'auteur va même plus loin en précisant que les enseignants peuvent rassurer les apprenants en les informant que l'anxiété langagière est toujours présente dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ce que Zumusni, Mustapha et Ismail réaffirment plus tard (2010).

Plusieurs auteurs préconisent, et cela depuis longtemps, de limiter les évaluations négatives ou avec des commentaires négatifs et plutôt de se concentrer que sur le positif des productions des apprenants en tournant leurs commentaires de façon à montrer comment améliorer ce qui leur fait défaut, mais sans le connoter négativement (Horwitz 1986 ; MacIntyre & Gardner, 1994). Tsui (1996) demande à

l'enseignant d'améliorer ses questions pour que les apprenants puissent y répondre de façon plus rapide, ou que le temps entre la question de l'enseignant et la réponse de l'apprenant soit rallongé. De la part de l'enseignant, Ohata (2005) propose qu'il soit attentif aux différences culturelles entre la nationalité des apprenants et la langue cible car celles-ci peuvent faire que l'apprenant ne s'exprime pas. Cela permettra en plus à l'apprenant d'avoir un apport culturel et interculturel de la langue cible qu'il apprend. De plus, cela est également bénéfique pour l'enseignant de comprendre ces différences pour comprendre et impliquer au mieux l'apprenant.

1.2 La pratique orale au sein d'un groupe

Dans cette seconde partie, nous allons d'abord revenir sur ce qu'est un atelier de discussion et les éléments clés pour la réussite de celui-ci. Ces ateliers sont importants pour aider les apprenants à améliorer la production orale et ensuite être confrontés à des situations authentiques. Cependant, il se pose la question de l'authenticité des discussions dans un atelier de conversation qui reste un cadre formel avec la présence d'un enseignant et d'apprenants ne se situant pas au même niveau. Nous aborderons ensuite la notion de communauté d'apprentissage, ses objectifs et sa mise en place, ainsi que la relation de dialogue qui s'établit obligatoirement entre les participants de la communauté. Enfin, nous proposerons quelques limites à ces concepts.

1.2.1 L'atelier de conversation

1.2.1.1 Définition de l'atelier de conversation

Les ateliers de conversations vont être un lieu dans lequel les interactions sont obligatoirement mises en valeur. Ces cours mettent en place un espace qui est à la fois moins formel que l'espace de classe de langue habituel mais plus formel qu'une discussion dans les faits réels, trouvant ainsi un juste milieu. De cette manière, les ateliers de conversation sont « le lien entre la vie réelle et le monde formatif » (Rivens Mompean, cité in Delorme & Gageot, 2017). Ils permettent un espace d'échange non formel, sans la peur de la notation, dans lequel les étudiants peuvent s'exprimer, se permettre des erreurs afin de trouver la bonne syntaxe et s'entraîner à converser pour ensuite réappliquer cela dans des situations conversationnelles réelles, en dehors de l'espace de classe qui propose une aide (Mondada & Pekarek, 2000). Lave et Wenger ainsi que Candas et Poteaux (2010) remarquent également que ces ateliers permettent à l'apprenant de s'inclure dans son apprentissage, en décidant ou non d'y participer en

prenant la parole. L'apprenant propose en effet ses connaissances conversationnelles et voit si celles-ci sont correctes et applicables. Delorme et Gaigeot (2017) complètent en affirmant qu'un atelier de conversation, pour qu'il soit le plus possible authentique, doit tenter de faire oublier qu'un cadre institutionnel est derrière sa création, et de réduire les distances entre enseignant et apprenants mais également entre les apprenants entre eux-mêmes. Il doit également être un lieu accueillant et rassurant pour les apprenants pour qu'ils puissent se sentir à l'aise pour s'exprimer face aux autres car ils se retrouvent dans une situation de vulnérabilité à s'exprimer dans une langue qu'ils sont en train d'apprendre, même face à un groupe avec un nombre de participants restreint. Cela peut créer chez l'apprenant « la peur d'être ridicule et la crainte d'être jugé » (Poteaux) et conduire à un refus de communiquer de la part des apprenants, voire à un abandon des ateliers. Les auteures précisent que ce sont des aspects très importants puisque pour les apprenants, leurs inscriptions à ces cours peuvent dépendre du fait que ce ne sont pas des cours de langue. Il faut donc que les ateliers de conversation ne proposent pas les schémas classiques que l'on retrouve en classe de langue. Cependant, établir un équilibre entre ces notions peut être difficile à mettre en place.

1.2.1.2 *Places de l'enseignant et de l'apprenant*

Bigot, reprise par Delorme et Gaigeot, remarque que la discussion informelle doit se faire sans la participation de l'enseignant, laissant ainsi les apprenants discuter entre eux. Cet aspect informel se brise « à tous les moments où le professeur remplit les fonctions interactives traditionnelles du professeur : modérateur, distributeur des tours de parole, initiateur des thèmes et des séquences et surtout locuteur savant, garant et agent du respect de la norme ». Candas et Poteaux (2010) qualifient cette distance de mentale, c'est une distance qui est ressentie. À l'opposé, ils font également ressortir l'existence de la distance physique qui représente la distance que l'on peut parcourir. Cette notion de distance physique est également d'autant plus importante aujourd'hui puisqu'avec le développement d'outils informatiques, il est possible de communiquer en temps réel tout en étant loin. Ces distances peuvent être à la fois négatives comme bénéfiques. Les auteurs remarquent également que les Centres de langues, créés en 2015, ont eu comme but initial de permettre à l'apprenant de s'inscrire dans un processus d'autonomie et d'implication dans son apprentissage en choisissant les activités auxquelles il souhaite participer. Ces centres ont pu réduire

les distances physiques entre l'enseignant et l'apprenant mais aussi entre l'apprenant et les ressources. Cependant, avec le développement des ressources numériques se pose la question de savoir s'il est vraiment nécessaire que l'apprenant soit physiquement sur place pour continuer son apprentissage. Internet permet aux apprenants d'accéder à des ressources de savoirs mais également de communiquer avec d'autres, s'ouvrant ainsi vers le monde, un des buts des centres de langues. Candas et Poteaux remarquent que le fait de chercher des informations par les apprenants sur Internet ne les amènent pas à un apprentissage de la langue voulu mais plutôt accidentel, en sélectionnant les informations qui les intéressent et en trouvant celles-ci parce qu'ils sont curieux ou qu'elles se sont retrouvées dans leur recherche, sans qu'elles aient été l'objectif de leur recherche. Tout cela amène à des frontières de plus en plus floues entre travail en présentiel et travail en distanciel, ainsi qu'espace institutionnel et espace personnel. Des limites existent cependant, comme le fait de ne pas avoir le matériel nécessaire pour travailler via internet chez soi (ce qui peut défavoriser certains apprenants qui n'en n'ont pas les moyens si des apprentissages en ligne sont mis en place, créant ainsi des inégalités), ou le fait de préférer un contact direct avec l'Autre, des enseignants comme des pairs, pour communiquer, ce que les centres de langues permettent. De plus, l'enseignant possède ce rôle de « passeur » car il accompagne l'apprenant dans sa transition entre les connaissances qu'il acquiert à leur mise en pratique dans les faits, cette médiation humaine étant indispensable à l'apprentissage (Vygotsky, 1997). Jacquinot (1993) (cité *in* Candas & Poteaux, 2010) propose comme solution à l'absence de certains apprenants de repenser ces outils informatiques en cherchant à créer de nouvelles formes d'interactions, et leur donner un aspect social qui ne soit pas une imitation d'une conversation en face-à-face mais de prendre réellement en compte le fait que cette conversation se déroule en distanciel, de créer ainsi ces nouvelles interactions. Pour Linard (2001) (cité *in* Candas & Poteaux, 2010), il pense également qu'il faut exploiter ces nouveaux outils pour repenser les méthodes d'enseignement et actualiser les processus d'apprentissage chez les apprenants.

1.2.1.3 *Les éléments nécessaires à la réalisation d'un atelier de conversation*

Pour retrouver les éléments qui favorisent la production orale et donc la réussite d'un atelier de conversation, Delorme et Gaigneot (2017) proposent une étude

sur ces aspects via des auto-évaluations de quatorze enseignants, renommés ici « tuteur-animateur » pour que ces derniers puissent revenir sur leurs pratiques, représentations et organisations durant les ateliers de conversation, ce qui a fonctionné ou non, et des propositions pour les améliorer en fonction de ce qu'ils ont pu voir. Elles précisent que les données seront utilisées pour tenter d'instaurer des formations collaboratives des tuteurs-animateurs pour créer des communautés de pratique, reprenant ainsi l'hypothèse de Chanier & Cartier (2006) qui présume que la mise en commun des connaissances et savoirs des apprenants pour créer un projet commun collaboratif permet d'inclure les apprenants dans une communauté de pratique. Les ateliers qui ont été examinés proposaient des thématiques différentes à chaque séance, choisies par les tuteurs-animateurs et qui n'étaient pas connues des apprenants avant le début des cours. Les ateliers ne proposaient pas de connexion logique entre chaque séance, ne demandaient pas de préparation, et les apprenants y venaient volontairement. Enfin, les groupes étaient limités à dix apprenants.

Il est possible de voir dans les résultats que, pour les animateurs-tuteurs, une séance d'atelier de conversation réussie est une séance dans laquelle les apprenants participent activement avec des critères tels que la quantité de parole, la gestion des tours de parole par les apprenants eux-mêmes et la distribution équitable de cette parole entre chacun, des signes non-verbaux et paraverbaux montrant directement un retour de la part des apprenants et leur implication dans les échanges. Pour permettre de libérer la parole, les animateurs-tuteurs n'ont pas hésité à mettre en place un espace rassurant et de montrer leur propre investissement. L'étude montre également la place de l'enseignant dans l'atelier. Les interrogés sont tous affirmatifs sur le fait que la posture joue sur la réussite de la séance et que le rôle est différent de celui du cours de langue. Cependant, il s'agit tout de même de cours dispensés par une institution, et les animateurs-tuteurs n'ont pas oublié ce rôle et laissé les classes s'animer seules. Enfin, on peut voir différentes relations se mettre en place. Certains animateurs-tuteurs vont considérer soit qu'ils ne doivent pas participer aux échanges et se mettent en retrait, soit, à l'opposé, qu'ils doivent s'impliquer afin de créer des liens avec les apprenants pour multiplier les interactions. Pour ces animateurs, ils remarquent qu'un cadre informel favorise en effet l'échange car il est plus facile de s'adresser à un ami qu'à un professeur. De plus, cela met en place une ambiance de classe plus amicale. Une autre relation se met également en place, celle de la place des apprenants et des animateurs-tuteurs d'un point de vue hiérarchique. De la même manière que dit plus

haut, certains vont préférer ne pas mettre de hiérarchie en place pour avoir cette ambiance amicale et se mettre à un niveau égal avec les apprenants, et d'autres reconnaissent qu'une certaine hiérarchie se met en place, pas forcément voulue, mais du fait que l'animateur-tuteur anime l'atelier. Il est possible de voir que l'enseignant garde en effet ce statut plus élevé inconsciemment car il impose les thématiques, peut redistribuer la parole, faire passer la conversation à un autre sujet, réguler des interactions pour que ceux qui participent moins prennent la parole, etc., ce qui enlève l'aspect naturelle de la conversation. Il est également possible de voir que les animateurs-tuteurs ont organisé les ateliers dans un schéma répétitif avec à chaque séance un échauffement, l'annonce de la thématique et discussion en grand groupe, puis des activités en sous-groupes sur le thème. Cette planification permet aussi du côté de l'animateur une certaine sécurité mais il reconnaît qu'une séance planifiée ne signifie pas qu'elle va être réussie. Les discussions pendant la séance peuvent dériver du chemin prévu par l'enseignant mais si celles-ci n'empêchent pas la communication, alors il n'y a pas de raison de l'écourter. Enfin, Delorme et Gaigeot précisent que malgré des discussions qui tentent au mieux de s'inscrire dans des actes de conversation réels et qui semblent réussir sur certains aspects, il apparaît que ces ateliers répondent très peu aux critères demandés par le CECRL, comme le débat ou l'échange d'informations présents dans les ateliers.

1.2.1.4 *Créer de la discussion*

Les ateliers de conversation signifient obligatoirement interactions. Bigot (1996) reprend les différents critères définis par Arditty, Kerbrat-Orecchioni et Vion qui définissent une conversation. On retrouve dans celle-ci un nombre limité de participants pour éviter la création de plusieurs conversations dans un groupe ; les individus sont égalitaires, c'est-à-dire qu'aucun n'est supérieur à un autre ; les thèmes sont multiples et infinis ; et ces thèmes, la durée, ainsi que la rencontre pour créer la discussion ne sont pas prévus à l'avance. Ces conversations sont informelles et le but est le renforcement des liens sociaux entre les différents individus qui y participent. Concernant les interactions, Bigot sépare les paramètres externes des paramètres internes. Dans son étude essayant de recréer les interactions entre enseignant et apprenants pour créer au mieux de la conversation naturelle, l'environnement a été modifié pour recréer l'espace informel nécessaire. En effet, l'espace de classe est organisé traditionnellement de la même façon dans tous les cours de langue. Pour

recréer l'interaction, il s'agit de chambouler cette organisation : il y a un nombre limité de participants, l'absence de matériel de cours tels que des crayons ou cahiers, l'enseignant n'est pas derrière son bureau mais assis avec les élèves et tous les participants se font face. De cette façon, les participants sont égaux, l'enseignant oublie le cadre institutionnel, et essaye de créer l'interaction en brisant le cadre formel. De plus, le tutoiement est mis en place dans la conversation. Tous ces facteurs sont les facteurs externes de la conversation. Pour l'auteur, la modification de ces facteurs va permettre la modification de certains facteurs internes de la conversation. Concernant l'interaction didactique, Cicurel (1993) la définit comme « un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage », cependant une conversation, comme vu plus haut, n'a pas pour objectif un apprentissage. Bigot souligne également la correction des erreurs durant les interactions. En effet, dans une conversation naturelle, il n'y aura correction que si l'individu non-natif utilise des signes tels que la voix qui monte pour souligner son interrogation sur une structure ou un mot. Aussi, à moins que les erreurs du non-natif nuisent à la compréhension de son énoncé, alors il n'y aura que peu de corrections, ce qui n'est pas le cas dans une interaction didactique où l'enseignant peut reprendre son rôle d'enseignant quand il le souhaite et corriger les apprenants, même s'ils ne l'ont pas demandé, brisant ainsi le cadre informel de la conversation. Enfin, pour Bigot, on retrouvera dans l'atelier de conversation deux sortes d'interaction : une interaction didactique entre l'enseignant et les apprenants, et une interaction conversationnelle entre les apprenants. Pour que cette dernière interaction se fasse, il faut donc que l'enseignant s'exclue de la conversation.

1.2.2 La communauté d'apprentissage

1.2.2.1 Une idée très ancienne

Uyttersprot (2017) propose un retour historique sur cette notion d'apprentissage collaboratif. Il s'agit d'un concept qui est ancien puisqu'on peut le retrouver déjà dans des peintures rupestres. On retrouve ensuite au Moyen-âge les *disputatio* dans les universités, les communautés épistémiques du XVIIIe siècle, les communautés des utopies sociales du XIXe siècle, et les cercles d'études de Paulo Freire au XXe siècle qui proposent d'aborder la culture dans un cadre qui pose les fondements d'une éducation informelle. Les travaux individuels de Lewin (1959) et Rogers (1970) font prendre conscience aux entreprises des liens entre la performance et les connaissances. Il est possible de voir dans les années 1980 un développement de

notions mettant en avant les mêmes concepts, mais avec des noms différents pour mettre l'accent sur des aspects différents, tels que les processus ou la structure du groupe. On voit également un développement de différentes communautés telles que de pratique, de recherche, de connaissance, d'apprentissage, etc. Aujourd'hui, c'est au Québec, dans des structures du primaire et du secondaire, que continue de se développer des expériences s'axant sur l'aspect communautaire.

1.2.2.2 *L'émergence des communautés d'apprentissage*

L'idée de la communauté d'apprentissage en particulier est une idée qui prend forme dans les années 90, et se développe dans différents domaines tels que la sociologie, la philosophie, ainsi que l'éducation. Dans ce dernier domaine, on cherche à repenser les processus éducatifs au vu de la société contemporaine qui est en mouvement. En effet, on assiste à une crise politique et socio-environnementale qui est une réponse directe au capitalisme, et celle-ci entraîne une augmentation des inégalités sociales et une baisse des milieux de vie. Cette crise provoque pour Orellana (2002) une aliénation de l'être humain. Les relations entre les individus provoquent un endommagement de l'environnement et font disparaître des quantités de savoirs portant sur des millénaires. Ainsi, l'être humain se met lui-même en danger en abimant son environnement et développe un individualisme accru par la croissance économique. Il survient alors un besoin d'un regard nouveau qui puisse permettre d'ouvrir de nouvelles possibilités. Il ne s'agit plus d'accumuler des savoirs mais d'en développer des nouveaux pour favoriser les attitudes et conduites individuelles et collectives qui permettraient le développement de nouvelles valeurs essentielles pour stopper les effets négatifs de l'être humain sur son habitat. Le but est d'améliorer le milieu de vie avec de nouvelles relations. C'est ainsi que les communautés d'apprentissage émergent. Cette nouvelle vision de l'éducation amène les individus à adopter de nouvelles postures pour faire face aux nouvelles problématiques de cette époque en permettant en leur sein une ouverture d'esprit et une reconstruction des liens entre les individus pour un meilleur avenir. De plus, la communauté va permettre de mettre en avant les savoirs des différents membres de la communauté, chacun ayant son importance, pour en créer de nouveaux à partir de ceux existants. Cet aspect est une réponse directe pour remettre en avant les liens sociaux perdus en se basant sur la capacité de l'être humain à être social et à créer des communautés. Pour Orellana (2005), ce qui régit la communauté d'apprentissage est « [la mise] en

évidence [de] l'importance de la mise en commun des efforts, des talents et des compétences de chacun et de valoriser les processus éducatifs qui intègrent les dimensions sociales, tout en étant appropriés aux besoins des personnes et des communautés et adaptés aux contextes divers et changeants. ». À travers ces communautés, l'homme se construit, se développe et se transforme grâce à des interactions avec l'Autre. Ce besoin d'avoir un contact social avec autrui empêche l'isolement de l'individu. Pour certains auteurs, les communautés d'apprentissage sont un idéal éducatif pour se réapproprier les liens sociaux. Les études de Piaget (1983) et Vygotsky (1978) (cité *in* Orellana, 2005) mettent d'ailleurs en évidence que les connaissances sont appropriées par les individus au travers d'interactions et processus sociaux. La communauté d'apprentissage se retrouve associée à la notion de ce que Reeves (1990) (cité *in* Orellana, 2005) appelle des « espaces de liberté » dans lesquels la construction des savoirs a cette dimension sociale pour répondre à un problème réel en sollicitant les différents processus de chacun (cognitifs, affectifs, éthiques, moraux, etc.).

1.2.2.3 *La relation dialogique des communautés d'apprentissage*

Freire (cité *in* Orellana, 2005) montre l'importance du dialogue qui permet des changements, des transformations, et une libération sur le monde qui nous entoure. Orellana reprend Buber (1947) et toujours Freire (1970) sur la notion de relation dialogique, le fait d'inclure l'Autre dans son discours et de parler avec lui, qui est la base de l'éducation. C'est le dialogue qui permet de construire son rapport au monde et permet de faire face à la réalité. Il permet également d'opérer un changement chez l'individu en lui laissant la possibilité de communiquer avec l'Autre. C'est ainsi que ce dialogue prend son sens et une place importante dans les communautés d'apprentissage puisqu'il va être l'outil pour faire face à la réalité, pour pallier les différents problèmes rencontrés dans le milieu de vie commun. Les savoirs nouveaux se créent en ajoutant les différents savoirs des individus et en construisant ces connaissances communes, on assiste à ce processus pédagogique. Le fait de devoir interagir avec l'Autre en dialoguant fait que de nouvelles interactions se mettent en place et pose ainsi les bases du co-apprentissage et d'un agir commun pour atteindre les buts communs de la communauté, ces deux aspects étant les objectifs de la communauté d'apprentissage (Kampol, cité *in* Orellana, 2005). Orellana (2010) ajoute

que ces communautés d'apprentissage sont ancrées dans une éducation constante, du fait de la recherche de solutions face à des problèmes qui naissent constamment.

1.2.2.4 Apprendre ensemble

Pour McCaleb (1994) (cité in Orellana, 2002), l'idée de communauté d'apprentissage implique des processus d'apprentissages découlant de la collaboration et participation de tous les membres de la communauté, pour apporter des changements, grâce à des réflexions critiques. Cela permet la construction d'un réseau (c'est-à-dire la communauté) qui va se consolider au fur et à mesure de la construction d'une réflexion conjointe. Cristol (2017) remarque que, malgré le fait que des individus se retrouvent dans un espace de classe ensemble, cela ne signifie pas qu'ils vont faire un apprentissage ensemble et cela ne suffit pas à créer une communauté. En effet, il reprend les trois façons d'apprendre dans la classe de Johnson & Johnson (1974) (cité in Cristol, 2017) : collaborative, compétitive, et individuelle. Un élève peut choisir en effet de travailler de manière individuelle. Cristol remarque aussi que cette question d'apprendre ensemble est remise en cause avec Internet : on assiste à une multiplicité des savoirs qui est accessible facilement et rapidement à tous. Cependant, un apprenant ne peut pas connaître et sélectionner les informations qu'il souhaite pour les ajouter à son apprentissage car il n'en a pas les connaissances ou ne sait pas lesquelles sélectionner. Une solution apparaît alors : collaborer entre plusieurs individus en mettant ses connaissances à disposition des autres, et ainsi apprendre ensemble. Cristol reprend notamment l'exemple de *l'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* de 1750, ouvrage pour lequel il s'agissait pour les 160 auteurs de mettre en commun leurs connaissances et permettre ainsi de faire circuler plus d'informations au public. Le fait d'apprendre ensemble serait bénéfique pour les membres de la communauté. En effet, cela permet l'établissement de liens conduisant à des productions sociales (telles que le sentiment d'appartenance à un groupe et de la cohésion), ainsi que des productions matérielles (la réalisation d'un projet ou la solution d'un problème). Les méthodes pédagogiques mises en place dans ces communautés (collaboratives, compétitives ou individuelles) vont aussi influencer sur l'individu, ses liens sociaux avec les autres et lui apprendre le vivre-ensemble. Orellana (2002) remarque l'importance de la mise en commun des différents participants car chacun permet de faire avancer et évoluer le groupe : « Il s'agit là de mettre à profit au maximum le bagage professionnel, personnel et culturel,

ainsi que les compétences, les habiletés et les valeurs des membres d'un groupe, pour une construction de connaissances pertinentes à l'égard des enjeux de la réalité partagée » (Orellana, 2002). Le co-apprentissage permet une co-construction de sens et de connaissances grâce à la mise en commun des parcours des différents individus de la communauté. Une relation dialogique se met en place et alors, des changements pour résoudre les problèmes apparaissent. Cela permet un renforcement de la confiance des membres en leurs capacités qui conduit à un processus d'émancipation de ces derniers, en leur apportant de nouveaux apprendre : apprendre à être, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble. Ces nouveaux apprendre conduisent enfin à de nouvelles attitudes, conduites et valeurs des membres de la communauté, ainsi qu'à un nouvel agir (Orellana, 2005). Elle fait alors ressortir plusieurs questions qui se posent alors par rapport à ces communautés : les moyens à adopter par le groupe pour atteindre leurs objectifs, la manière de créer un esprit communautaire entre les participants, et amener ces derniers à créer de liens authentiques avec les autres ainsi qu'une posture réflexive. Elle reprend la distinction que fait Dewey (2002) sur les deux objectifs de la communauté d'apprentissage. On retrouve un apprentissage par la communauté, c'est-à-dire qu'on recherche un changement de l'individu par cette communauté grâce à l'apprentissage participatif et collaborative, qui amène l'individu à adopter une posture réflexive. Il retrouve aussi l'apprentissage pour la communauté, la communauté est l'objectif de l'apprentissage grâce à la recherche de solutions pour améliorer ensemble le milieu de vie.

Les universités tentent de s'approprier cette notion et une définition en contexte universitaire de ces communautés est proposée par Henri et Lundgren-Cayrol (citée in Cristol, 2017) : « Les communautés d'apprenants deviendraient des milieux dans lesquels les étudiants apprennent à apprendre et dans lesquels les enseignants sont des modèles de l'apprentissage intentionnel et du savoir motivé. » (2001). Ces communautés universitaires sont qualifiées de communautés d'intérêt finalisé par Cristol. Dans celles-ci, les apprenants vont élaborer des connaissances en partageant différents points de vue sur une question ou un problème. Ces communautés, inscrites dans des cadres institutionnels, seront dirigées par un individu qui aura un statut plus haut que celui des participants (un enseignant notamment) et, du fait de cet encadrement, comprendront une progression dans les rencontres et des modalités d'examens.

Pour mettre en place cette communauté, et pas seulement un regroupement d'individus sans objectifs ou liens, Bielaczyc et Collins (1999) (cité in Cristol, 2017) ont identifié huit conditions à respecter pour créer ces liens communautaires :

- Un but commun de la communauté ;
- Des activités d'apprentissage partagées, significatives et visibles ;
- Un rôle d'enseignant concepteur et animateur d'un espace d'apprentissage et des apprenants responsables de la conduite de leurs apprentissages individuels et collectifs et de leur propre évaluation ;
- Des changements de rôles des participants selon leurs connaissances et habiletés, chaque participant étant occasionnellement porteur ou demandeur de ressource ;
- Les ressources : les membres eux-mêmes et la collectivité ;
- Un langage commun co-élaboré au fur et à mesure des interactions entre les membres ;
- Le consensus autour du savoir par approfondissement des idées ;
- La production par les apprenants de leurs propres objets et idées.

Cristol (2016) ajoute que la participation de chacun est importante afin que chacun soit et se sente intégré à la communauté.

Il voit également dans ces communautés une transformation du rapport au savoir. Dans une salle de classe de langue traditionnelle, le savoir se fait dans un sens uniquement : de l'enseignant, possesseur du savoir, aux apprenants. Dans les communautés d'apprentissage, le savoir se construit à partir des savoirs de chacun, dans les échanges, chacun étant égal aux autres. Les places de l'enseignant et de l'apprenant ne sont plus très claires et on peut voir deux mouvements. Le premier est la *sociodaxie*, c'est-à-dire que les apprenants s'auto-forment grâce aux relations avec les autres ; le second est *peeragogy*, c'est-à-dire l'apprentissage par les pairs, mouvement notamment soutenu par les outils technologiques.

Enfin, Orellana (2002) ajoute une dimension plus sociale à la construction de la communauté : « Il s'agit de construire le sens de ce qu'est une communauté, de partager un cheminement, un processus continu autour de ce qui nous est commun, de ce qui nous intéresse collectivement, en développant des sentiments d'appartenance, d'identité, une solidarité, une responsabilité collective ».

1.2.2.5 *Les apports du virtuel*

On assiste également avec Internet au développement de communautés en réseau (nommées communautés en ligne, communautés électroniques, cybercommunautés), communautés dans lesquelles les apprenants avec un intérêt commun partagent des connaissances grâce à un réseau informatique et donc à distance (Laferrière, cité *in* Cristol, 2017). En effet, Internet est un lieu où l'on retrouve d'énormes ressources et il peut être difficile et long de trouver l'information exacte nécessaire, d'où l'intérêt de créer un apprentissage autour de cet intérêt commun entre participants. Du fait qu'Internet permet de regrouper des participants qui sont très éloignés sur l'aspect physique, cela permet des communautés sur des intérêts très larges et variés. Cristol (2017) mentionne notamment *Wikipédia* comme communauté numérique, qui est une encyclopédie libre en ligne à laquelle plus de 17 400 participants ont contribué à apporter leurs connaissances pour l'écriture des articles. Cependant, pour Gentil *et al* (cité *in* Cristol, 2017), certaines conditions sont à respecter dans ces communautés virtuelles : une absence de leader, un objectif commun partagé, le respect de la netiquette et des échanges équitables entre ce que l'individu apporte au groupe et ce qu'il retire des autres. Ce genre de communauté virtuelle permet également de briser l'isolement d'un apprenant et lui donne la possibilité d'être actif dans son apprentissage, plutôt que récepteur passif (Casteignau, cité *in* Cristol, 2017). Cristol (2017) remarque que la possibilité d'apprendre en ligne est remarquée par l'Unesco et autres institutions, et y voient le potentiel de modifier des pratiques éducatives actuelles en développant les partages, échanges et création de savoirs. Les réunions *online* se développent également, créant ainsi des espaces informels, reprenant ainsi le mouvement de *peeragogy* expliqué plus haut.

1.2.3 *Des limites à ces concepts*

Uyttersprot (2017) et Lenoir (2006) voient cependant des limites à ces communautés. Uyttersprot remarque d'abord qu'au Québec, celles-ci aident à supprimer l'individualisme des élèves dans les écoles et leur permettent leur émancipation en tant qu'être humain. Cependant, les communautés se créent pour répondre à un problème avec des participants qui choisissent ou non d'y participer. Ici, on impose les communautés en classe, enlevant ainsi la possibilité aux élèves d'accepter ou de refuser d'appartenir à celle-ci. Pour Lenoir (cité *in* Uyttersprot,

2017), il existe ainsi le risque pour les participants de se sentir forcés, voire exclus de la communauté :

« Les acteurs sociaux qui interagissent au sein d'une communauté d'apprentissage, tous êtres humains à part entière, détiennent des caractéristiques humaines différentes et doivent pouvoir poursuivre des objectifs sociaux distincts. La recherche, sinon l'imposition d'une homogénéisation irait à l'encontre à la fois de la réalité même par laquelle toute communauté devrait se caractériser, soit l'hétérogénéité et la complexité, et de la visée fondamentale qui devrait soutenir la création de telles communautés : favoriser et soutenir le développement de chaque participant et favoriser son émancipation en tant qu'être humain. ».

Concernant les ateliers de discussions, ces derniers se focalisent sur la conversation. Cet aspect implique que les apprenants doivent s'investir et participer en créant des interactions. Vion (1992) (cité *in* Bigot, 1996) remarque que, malgré le caractère informel que l'on souhaite donner à ces ateliers, ces derniers gardent certains aspects typiques d'un enseignement didactique, tel que les relations enseignant et apprenants, amenant ainsi une inégalité entre tous les participants, inégalité que l'on ne trouvera pas dans une conversation dans des faits réels. Bigot remarque aussi que dans l'atelier de discussion, le fait que l'enseignant puisse corriger les apprenants pour éviter l'erreur de se fossiliser renforce l'inégalité entre enseignant et apprenants puisqu'il rappelle indirectement sa position et donc les objectifs de la conversation, l'apprentissage de la langue. Aussi, l'enseignant contrôle les interactions car il va ouvrir la séance, proposer les thèmes, peut choisir qui commence l'interaction ou alors donner la parole à un apprenant qui participe moins, et faire passer le groupe à l'activité suivante. Tous ces aspects rappellent que l'interaction est didactique.

Maintenant que nous avons pu étayer notre propos avec des éléments théoriques, nous allons voir dans une deuxième partie la recherche menée pour répondre à notre questionnement.

Partie 2 – La recherche

Dans cette partie, nous allons d'abord présenter le type de recherche effectuée ainsi que l'outil utilisé. Nous présenterons nos hypothèses à la question de recherche ainsi que le public sur lequel la recherche s'est effectuée. Enfin, nous finirons avec une analyse des entretiens.

2.1 Identité de la recherche

2.1.1 *Type de la recherche*

Pour cette recherche, nous avons choisi de nous appuyer sur une recherche qualitative, qui s'adapte bien pour une recherche dans le domaine de l'éducation (Imbert, 2010). En effet, Mays et Pope (1995) nous disent : « The goal of qualitative research is the development of concepts which help us to understand social phenomena in natural (rather than experimental) settings, giving due emphasis to the meanings, experiences, and views of all the participants ». Le but ici de notre recherche est de comprendre un phénomène social en s'appuyant sur les points de vue et expériences de différents participants interrogés. Kohn et Chritiaens (2014), pour définir ces méthodes qualitatives, proposent de mettre en avant leurs spécificités. Dans un premier temps, ces méthodes comprennent des méthodes qui ne sont pas numériques, à l'inverse de la recherche quantitative qui utilisera des outils numériques et des statistiques pour proposer à la fin des mesures ou des nombres. Cette méthode qualitative utilisera donc plutôt des entretiens, des conversations, des images, etc. Ensuite, elle permet de proposer des hypothèses pour comprendre le quoi, le pourquoi et le comment ainsi que d'expliquer des phénomènes sociaux. De plus, cela permet d'apporter des réponses variées en fonction des supports ou méthodes utilisées. Ainsi, un individu appréhendera un certain phénomène de façon différente qu'un autre individu. Ensuite, la recherche qualitative permet d'observer les individus dans des conditions réelles car celles-ci vont jouer sur leurs réponses apportées, du fait de leur environnement et expériences personnelles. Un quatrième aspect est l'intérêt de recourir à plusieurs méthodes afin d'avoir des résultats sur plus de méthodes et ainsi les confronter. Enfin, la recherche qualitative est en perpétuel mouvement : les hypothèses de départ ne seront pas les mêmes sur toute la durée de la recherche. L'objectif de cette recherche n'est pas d'avoir de nombreux résultats mais plutôt d'avoir des résultats que l'on peut interpréter. Le principe d'hétérogénéité est

également mis en avant. En effet, la recherche qualitative fait attention au fait que les individus ont tous des expériences et vécus différents qui ont participé à leur construction en tant qu'individus, en créant ainsi une individualité propre à chacun. Chaque participant réagira également de manière différente face à des situations sociales, et cela permet de confronter ces points de vue pour la recherche et trouver des explications. En revanche, il est possible de noter quelques limites à cette recherche telle que la subjectivité du chercheur qui va analyser les résultats ou l'impossibilité de garantir un résultat final uniforme qui peut être applicable à l'ensemble des individus.

Dans notre situation, la recherche qualitative semble donc être la plus adéquate. Il s'agira non pas de quantifier mais plutôt de comprendre comment les étudiants interrogés ont ressenti cette expérience, quels éléments ont permis à ce que ces étudiants se sentent en sécurité dans des ateliers de conversation pour prendre la parole librement et de manière volontaire. En fonction des réponses, il sera possible de voir quels éléments ont été bénéfiques, ou à l'inverse, néfastes, pour mettre en place cet environnement sécurisant.

2.1.2 Outil de recherche

Nous avons choisi comme méthode d'étude qualitative l'entretien semi-directif. Il s'agit d'un entretien en face-à-face entre un intervieweur et un interviewé. Dans celui-ci, l'intervieweur doit créer une atmosphère de confiance dans laquelle l'individu interrogé ne sera pas impressionné, anxieux, terrifié, etc. à l'idée de répondre. Cet entretien est préparé en amont par l'intervieweur qui va créer un guide d'entretien qui comprendra plusieurs thématiques et plusieurs questions pour chacune des thématiques. Les questions doivent être des questions ouvertes, qui permettent à l'interviewé de répondre autre chose qu'un simple oui ou non, et ainsi lui permettre d'élaborer sa réponse. L'intervieweur pose ces questions à l'interviewé mais peut rajouter des questions, demander d'approfondir une réponse ou supprimer une de ses questions en fonction de ce que ce dernier va répondre. L'intervieweur doit s'adapter en temps réel à ce que l'individu face à lui va répondre. Cet entretien semi-directif a l'avantage de permettre au chercheur de modifier, supprimer, etc. ses questions durant l'entretien, de faire émerger de nouvelles hypothèses et permet une liberté à l'individu interrogé dans ses réponses. Cependant, un risque des questions ouvertes va être que l'interviewé peut s'éloigner du sujet de l'entretien ou alors répondre rapidement plutôt

que de prendre le temps de réfléchir à la question et proposer ainsi une réponse différente, plus réfléchie. Pour avoir des données suffisantes à exploiter et variées, il faut interroger au minimum six participants, dans des entretiens allant de quinze à vingt minutes.

Un outil qui aurait pu être très intéressant dans cette situation aurait été la discussion de groupe. Celle-ci doit comporter six à dix participants et l'intervieweur pose ses questions au groupe. L'intérêt est que, puisqu'il y a plusieurs individus, ils peuvent rebondir entre eux sur leurs réponses, approuver ou désapprouver, modifier une réponse, proposer une nouvelle réflexion avec ce qui a été dit, etc.

2.1.3 Construction du support

Pour pouvoir mener à bien ces entretiens, il a fallu construire un guide d'entretien (voir annexe 1). Nous avons d'abord effectué de nombreuses lectures sur l'anxiété langagière, les causes de celles-ci, les effets négatifs qu'elle pouvait entraîner. Dans ces ateliers de conversation donc basés sur l'oral, il semblait nécessaire de comprendre au mieux cet aspect. Une thématique sur cet aspect a donc été créée, avec des questions pour comprendre comment les étudiants se sentaient avant le début des ateliers, jusqu'à après, leurs émotions lorsqu'ils devaient prendre la parole, comprendre les paramètres qui ont pu les mettre à l'aise ou à l'inverse, les mettent en position d'insécurité. Enfin, il s'agissait de voir la progression sur le semestre de la part des étudiants, de voir une évolution dans leur prise de parole et leur confiance pour s'exprimer. Dans une autre thématique, il s'agissait de voir comment les étudiants ont appréhendé cette façon de faire en cours. En effet, il s'agissait de cours mis en place grâce à un contexte universitaire, un encadrement par l'Université d'Athènes. Cependant, il s'agissait de cours informels, ne comprenant pas d'évaluation mais seulement un bonus sur la moyenne universitaire des étudiants pour ceux inscrits et suivant assidument les ateliers. De plus, les communautés d'apprentissage se construisent normalement de manière autonome, pour répondre à un problème. Ici, la communauté est imposée, dans le sens où elle a été mise en place en proposant des ateliers de conversation. Le but de cette thématique était de déterminer de quelle façon les étudiants ont pu percevoir ces groupes, si le côté formel universitaire a pu être laissé de côté pour tenter de mettre en place des conversations naturelles. Dans une troisième thématique, il s'agissait de regarder les interactions des interviewés avec le reste de la classe, les relations avec les autres étudiants, s'ils se

sentaient assez en sécurité pour discuter avec des camarades, ce qui a permis de les rapprocher, s'ils pouvaient tirer des bénéfices de ces nouvelles relations, mais aussi s'ils sentaient assez en confiance pour partager des anecdotes et expériences personnelles. En effet, comme dit plus haut, une communauté d'apprentissage se crée pour répondre à un but commun, trouver une solution à un problème commun. Dans cette situation, les étudiants ne connaissaient pas tous leurs camarades de classe. Enfin, une dernière thématique a été écrite pour rendre compte des différents parcours des étudiants, leur pratique du français au quotidien et quelques traits de personnalité.

2.1.4 Hypothèses

Avant de conduire la recherche, nous avons pu émettre les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les apprenants restent bloqués pour prendre la parole à l'oral et le but des ateliers de conversation de créer la discussion n'est pas atteint. Certains apprenants se sentent même exclus dans le groupe classe et cela peut conduire à un abandon. Il n'y a pas de progrès à l'oral du côté des étudiants.

Hypothèse 2 : La parole des apprenants se débloque, l'ambiance est rassurante, la conversation se fait et les apprenants progressent à l'oral. Cependant, le cadre reste très formel et similaire à un espace de classe traditionnel, gardant à l'esprit qu'il y a une institution derrière la création. On peut apercevoir des progrès à l'oral du côté des étudiants.

Hypothèse 3 : La parole des apprenants est très libre, les apprenants se sentent intégrés, écoutés, et créent de vrais liens dans l'espace de classe, amenant à une véritable entente entre les participants et à la création d'une communauté. On peut également apercevoir ici des progrès à l'oral de la part des étudiants.

2.1.5 Public – Échantillon

Pour cette recherche, les interrogés sont six étudiantes et un étudiant de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, tous suivant des cours dispensés en français dans les départements de Langue et Littérature françaises ou Histoire et Littérature françaises. La présence du français dans leur quotidien est donc très importante. Ces étudiants ont participé à une nouvelle expérience, Le Café du FLE, mise en place ce semestre et qui proposait des ateliers de conversation deux fois par semaine, pour un total de quatre heures par semaine. Ces ateliers ont également été

une réponse au confinement, pour permettre une interaction sociale alors que chacun était chez soi. Les étudiants choisis sont tous dans la tranche de leurs vingt ans. Ce public est majoritairement hellénophone, une participante ayant des origines albanaises. Tous parlent au minimum le grec, l'anglais et le français. Certains connaissent d'autres langues du fait de leurs expériences personnelles : une étudiante a vécu en Russie et une autre apprend de nombreuses langues.

Les étudiants ont été choisis parmi les deux groupes dans lesquels nous avons dispensés les cours grâce à leurs réponses lors d'un brainstorming. Pour la cinquième séance de cours, nous avons choisi de travailler sur la thématique des émotions. Nous avons utilisé le brainstorming mis en place au début du cours pour effectuer un premier aperçu avec des questions ciblées en demandant aux étudiants de nous donner leurs avis sur ces ateliers de conversation, sur ce qu'ils en pensaient, mais également s'ils s'y sentaient à l'aise, s'ils arrivaient à s'exprimer, s'ils avaient également vu peut-être une progression sur la prise de parole par rapport à leur premier semestre universitaire. De cette manière, nous avons eu un premier retour des étudiants et avons noté ce que chacun avait dit pour revenir, si besoin, vers eux pour les entretiens.

2.1.6 *Calendrier et déroulement*

La séance en question sur les émotions a eu lieu lors de la dernière semaine de mars. Cela faisait trois semaines que nous avons commencé les rencontres et cela a permis un premier retour sur l'expérience du Café et leurs sentiments vis-à-vis des questions qui nous intéressent. Les entretiens ont eu lieu du 14 au 22 juin 2021. Il nous a paru important de faire ces entretiens à la fin des ateliers du Café du FLE car il a fallu le temps que la communauté d'apprentissage se construise, et pouvoir ainsi observer l'évolution sur le semestre de la part des étudiants. Cependant, ils étaient également en période d'examens, ce qui a fait qu'il a fallu une semaine avant de pouvoir rencontrer tous les étudiants. Quatre des entretiens ont eu lieu via la plateforme de vidéoconférence utilisée durant nos rencontres pour les cours, *BigBlueButton*, et les trois autres entretiens ont pu être effectués en face-à-face. Les transcriptions de ces entretiens ont été effectuées durant la même semaine, puis nous avons effectué les analyses la semaine suivante.

2.2 Analyse des données

Dans cette partie, nous avons choisi de présenter les entretiens, que nous avons rendu anonymes pour que les étudiants aient moins de réticences à s'exprimer sur un sujet qui pouvait les mettre mal à l'aise, les uns à la suite, dans l'ordre dans lequel ils ont été effectués.

2.2.1 *Entretien 1*

Le parcours → les études, les langues, le français au quotidien

V est étudiante à l'université Nationale et Capoditsrienne d'Athènes, dans le département de Langue et Littérature françaises. Elle apprend le français depuis trois ans, elle a commencé avant l'université entre seize et dix-sept ans puis y a continué ici. Au quotidien, elle pratique le français en écoutant des musiques françaises, en regardant des vidéos et des *memes* sur les réseaux sociaux (Instagram, Facebook) ou des films français. Elle va également sur des sites tels que TV5MONDE. V parle grec, anglais, russe, français et souhaite apprendre l'ukrainien et le suédois à l'avenir.

La communauté → le cadre informel, les notes, le distanciel, différence avec les cours à l'université, relation avec les enseignants

V avoue très vivement qu'elle ne se serait pas inscrite à ces ateliers de conversation s'ils avaient compris une notation, c'est un aspect qui l'inquiète : « Je déteste les contrôles alors non ! Non. Je suis très inquiète avec les contrôles alors non. » ou s'ils ne proposaient pas de bonification : « En fait, si le cours de Café du FLE ne nous donnait pas de points sur euh notes, points ? Ok pour les autres cours de notre université, je m'inscrirais pas. ».

Elle a pu suivre les cours du Café du FLE grâce au fait qu'ils se soient déroulés en distanciel, elle a ainsi pu alterner facilement entre les cours à l'université et l'atelier, sinon elle n'aurait probablement pas eu le temps. Le distanciel lui a aussi permis de s'exprimer autrement que si les cours s'étaient déroulés en face-à-face. Le seul problème principal de cette façon de faire cours était les soucis de connexion qui pouvaient survenir.

V a beaucoup apprécié de suivre ces ateliers, et c'étaient les seuls cours qu'elle attendait avec impatience. Il y avait une bonne ambiance qui lui plaisait : « C'étaient les seuls cours euh le seul cours que je voulais suivre pendant le confinement euh parce que on avait des blagues ». V s'est sentie à l'aise avec les enseignants, elle

remarque qu'il s'agissait d'enseignants mais les a vus comme des amis : « Euh c'était comme des amis. Vous étiez des profs bien évidemment mais comme des amis-comme des profs-amis ».

L'oral → les fautes, la prise de parole, les sous-groupes, méthodes d'enseignement, l'ambiance, raisons qui réduisent l'anxiété

Le fait que ces cours soient basés sur l'oral lui a fait peur au début et elle s'est inscrite surtout car les ateliers proposaient une bonification sur les notes à l'université. Par rapport à ses cours à l'université, il ne s'agissait pas de la même façon d'enseignement car il n'y a pas de réelles possibilités de s'exprimer en français dans ces cours. Lorsqu'il s'agit de prendre la parole pendant les cours à l'université, V répond vivement qu'elle ne se sent pas à l'aise pour s'exprimer : « Non ! Non non non non non non non. ». Pendant le Café du FLE, elle s'est sentie beaucoup plus à l'aise et elle remarque une progression dans sa prise de parole entre le début des cours du Café du FLE en mars et à la fin en avril. Au début, elle craignait de commettre des fautes face au reste de la classe à l'oral mais elle s'est aperçue que les autres étudiants commettaient également des erreurs et s'est sentie plus à l'aise : « au début j'avais peur de ne pas faire de fautes et tout ça mais après j'ai vu que tous a fait des fautes alors voilà je me sentais à l'aise. ». Aussi, elle attendait d'être interrogée au début par les enseignants mais a ensuite pris la parole de façon plus spontanée pendant les cours. Elle n'a pas eu de problèmes pour partager des anecdotes ou expériences personnelles, le seul frein pour raconter celles-ci étant un manque de vocabulaire en français.

Le fait que le groupe soit composé de neuf personnes l'a aussi aidée à se sentir à l'aise car elle a pu connaître tous les participants : « Parce que je connais tous les personnes. ». Elle a d'ailleurs pu s'y faire de nouveaux amis : « euh on a devenu des amis euh le hum après le devoir qu'on avait pour le cours de Café du FLE, on est devenus des amis, et voilà. ». Les activités en petits groupes de deux ou trois étudiants lui ont permis de mieux s'exprimer. Elle trouvait un peu difficile de prendre la parole en grand groupe et face aux enseignants, et les petits groupes ont enlevé cette pression. Le fait qu'ils soient formés de manière aléatoire ne lui a pas posé de problème car cela lui a permis de rencontrer les autres étudiants de la classe.

V pense que la relation agréable avec les enseignants et l'ambiance de classe sont les critères principaux qui l'ont aidée à prendre la parole en classe. Elle

considérerait l'espace de classe comme une famille « le fait qu'on était que euh une famille, qu'on était comme des amis, je me sentais plus à l'aise de parler et le fait que vous c'était comme des amis à nous m'a aidé beaucoup. ». Sinon, elle est catégorique qu'elle n'aurait pas pris la parole, probablement jamais.

2.2.2 *Entretien 2*

Le parcours → études, apprentissage du français, le français au quotidien, nouvelle façon d'apprendre le français, l'apprentissage des langues

K est étudiante à l'université Nationale et Capoditsrienne d'Athènes, dans le département de Lettres et Histoire françaises. Elle apprend le français depuis maintenant quatre ans. Au quotidien, K pratique le français en étudiant pour ses cours à l'université et les examens, elle lit des ouvrages écrits par des auteurs français. Elle communique également beaucoup en français avec ses amis de l'université en français, que ce soit à l'écrit par message ou à l'oral au téléphone. Durant nos cours, elle a vécu une nouvelle expérience. En effet, elle n'avait jamais pratiqué le français de cette manière. De manière générale, dans l'apprentissage d'une langue, K se sent stressée à cause de toutes les nouvelles informations qu'elle doit assimiler et se sent anxieuse : « Je me sens stressée parce que euh je pense aux si grandes euh aux toutes les informations, tout le vocabulaire, les règles grammaticales que je dois euh apprendre et ça me provoque de l'anxiété ». En ce qui concerne le français, elle ne se sent plus aussi anxieuse car elle trouve avoir acquis maintenant un bon niveau d'un point de vue grammatical et lexical.

La communauté → différences avec l'université, le confinement, le caractère informel, motivation

K voit une grande différence entre sa motivation pour assister à ses cours de l'université et sa participation en classe, et les ateliers de conversation. En effet, pour les cours à l'université, K affirme qu'elle était peu motivée et n'arrivait pas à apprendre correctement le français : « On a perdu la motivation d'assister aux cours et c'était fatiguant, c'était ennuyant, et on ne pouvait pas participer, on ne pouvait pas apprendre très bien et je ne l'aime pas, pas du tout. ». Au contraire, les ateliers ont été une bonne expérience pour comprendre et s'exprimer en français, mais aussi pour faire des rencontres avec les autres participants de l'atelier, elle a de cette expérience un très bon souvenir : « Le Café du FLE c'était vraiment génial, c'était une occasion

pour nous de comprendre euh le français, d'apprendre à exprimer. On a créé des liens euh des liens entre nous avec les autres participants, et c'était très très très bien ». K remarque une très grande différence d'enseignement entre ces cours. Elle voit une progression dans sa pratique du français et se sent plus apte à communiquer.

Si ces cours avaient compris des évaluations, K se serait quand même inscrite, cependant, elle remarque que le caractère des ateliers aurait probablement été différent. Elle a vu ces ateliers de conversation comme de vraies conversations : « Comme on était vraiment à un café. ».

L'oral → différences entre le Café du FLE et l'université, la prise de parole, l'ambiance de classe, le jugement et les erreurs, la participation en classe, le distanciel, progrès

Au vu de la dimension orale des ateliers de discussion, K avoue que cet aspect lui a fait peur. Elle craignait en effet de ne pas réussir à s'exprimer ou à se faire comprendre quand elle allait devoir parler. Cependant, après ce semestre, K admet avoir vu une progression en ses capacités : au début, elle ne pouvait pas prendre la parole, comme pendant ses cours à l'université, et à la fin des ateliers, elle parlait sans hésitation et avoue même se sentir « une complètement différente personne ». Elle remarque une différence d'oral entre les cours à l'université et les ateliers du Café. À l'université, les étudiants sont beaucoup plus nombreux en cours, les enseignants ne sont pas aussi proches des élèves et pour K, cela est une source de peur pour s'exprimer à l'oral : « aux cours à l'université, c'est plus anonyme, on est plusieurs participants, les enseignants sont pas aussi proches à nous et c'est un peu hum difficile, c'est un peu euh ça provoque de la peur quelquefois dès qu'on se parlait en cours ». Ces ateliers l'ont d'ailleurs aidée à prendre la parole à ses cours universitaires. K remarque que c'est la première fois qu'elle ne réfléchissait pas avant de parler : « c'est la première fois que je ne le pensais pas du tout et je le faisais sans me le penser », ce qui est complètement différent de ses cours à l'université où elle prépare ses phrases avant de prendre la parole.

L'ambiance de classe était rassurante pour prendre la parole pour K, elle a senti que les autres étaient ouverts d'esprit pour parler, qu'il n'y avait pas de critiques et que les étudiants étaient là pour apprendre à parler. À aucun moment K s'est sentie jugée dans l'espace de classe : « c'était la première fois que je me sentie pas jugée » car les autres ont aussi leurs propres idées. De plus, en ce qui concerne ses erreurs,

elle se sentait « libre » car elle se sentait au même niveau que les autres étudiants. Finalement, elle a trouvé que le groupe classe s'est transformé en une « très bonne équipe ». K pense que le fait que cet atelier soit composé d'un petit nombre d'étudiants a pu jouer sur comment elle se sentait à l'aise en classe. Le fait que ce soit une « petite société » a beaucoup aidé et pense que si cela n'avait pas été le cas, son ami qui s'est inscrit après le début des cours, ne se serait justement pas inscrit.

Concernant le fait que ces ateliers se soient déroulés en distanciel, K a trouvé que cela a été bloquant pour l'aspect oral, que l'ordinateur a empêché d'apprendre à parler, et répète plusieurs fois que le fait de ne pas savoir si les autres étaient présents derrière les ordinateurs a pu être étrange parfois

Les interactions → relation avec les enseignants, les sous-groupes, relations entre les étudiants

Durant le confinement, les ateliers ont d'ailleurs permis de garder un contact social pour K : « Je crée de nouvelles amitiés à travers ce Café et parce que on est- on a pas l'université donc on n'a pas l'occasion de connaître- de rencontrer de nouveaux amis. ». Lors des activités en sous-groupes, K a trouvé ça déroutant au début d'être avec des étudiants qu'elle ne connaissait pas et souhaitait se retrouver avec ses amis. Cependant, après plusieurs fois, elle s'est sentie très à l'aise et ces activités sont devenues ses préférées : elle pouvait ainsi échanger plus facilement avec ses camarades et confronter leurs opinions. Elle a également pu créer de nouvelles amitiés durant ces activités et en est très contente. Pour K, le fait que le Café ait été un petit groupe a beaucoup aidé pour s'exprimer à l'oral : « au Café du FLE c'est beaucoup plus facile parce que on est une société plus petite et les enseignants sont plus proches ». K caractérise d'ailleurs plusieurs fois le petit groupe du Café du FLE de « société ».

Du côté des enseignants, K s'est sentie à l'aise pour parler avec eux, sentait de leur part une envie d'aider constamment les étudiants, d'être présents pour des questions et tenter de mettre les étudiants à l'aise durant les cours.

2.2.3 *Entretien 3*

Le parcours → études, apprentissage du français, le français au quotidien

I est étudiante dans le département d'Histoire et Littérature françaises à l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes depuis deux ans. Elle a commencé

le français durant son enfance car elle a fait ses études dans un établissement français en Russie. Elle a en effet habité en Russie pendant son enfance mais a des origines grecques. Elle remarque qu'elle n'aimait pas le français auparavant sans en connaître la raison, mais elle l'apprécie beaucoup aujourd'hui. I pratique le français au quotidien en regardant des films, en lisant des livres et en écoutant de la musique. Si elle en a la possibilité, elle communique en plus avec des Français en français mais c'est plus difficile car elle n'a pas de contact direct avec des Français. I connaissait déjà le fonctionnement des ateliers de conversation car elle a eu la possibilité l'année dernière de participer à ces ateliers pendant deux mois grâce à l'Institut Français de Grèce. Dans l'apprentissage des langues, I se sent un peu stressée de pratiquer la langue à l'oral, mais c'est une sensation qui disparaît assez vite.

La communauté → le contact avec les autres, le distanciel, différences entre le Café et la faculté, les apports de la communauté

Pour commencer, si les ateliers avaient compris des évaluations, cela n'aurait pas été un problème pour I et elle se serait quand même inscrite. I a vu ces cours pendant le confinement comme une chance d'avoir un contact avec les autres puisque ce n'était pas possible d'aller à l'université. Ils lui ont aussi permis de connaître d'autres étudiants, de communiquer en français, ce dont elle n'a pas beaucoup l'occasion en Grèce : « C'est une bonne chance de connaître les autres personnes, de communiquer [...] ». Grâce à ces cours, I a eu la possibilité de parler français. Elle a également apprécié l'ambiance de classe qu'elle qualifie de « plus euh, chaude, plus amicale ». C'est une différence avec ses cours à l'université dans lesquels ses enseignants exigent un certain niveau, ce qui est normal de son point de vue, mais que, puisqu'elle a tendance à mélanger le grec et le français, c'est assez difficile pour elle. Le fait qu'elle mélange les deux langues est aussi difficile car cela la bloque pour se faire des amis dans des situations de communication. Elle n'a donc pas beaucoup d'amis à l'université mais ces ateliers lui ont permis de s'en faire parmi les étudiants du groupe.

L'oral → les langues, le distanciel, la prise de parole, l'ambiance de classe

L'aspect oral des ateliers lui a fait légèrement peur avant de s'inscrire mais elle s'est raisonnable en se disant que ces cours étaient là pour l'aider à s'améliorer, qu'elle devait « passer euh ces obstacles. ». I a finalement trouvé l'ambiance de classe

rassurante pour prendre la parole en classe. Si aujourd'hui, I se sent à l'aise pour parler à l'oral en français, ce n'était pas le cas au début des cours. Elle se sentait en effet timide et remarque qu'il « existait euh le euh le barrière, le barrière euh de la langue, de parler, de s'exprimer ». Elle remarque qu'elle sait qu'elle fait des erreurs mais ça ne la dérange pas car il faut s'entraîner à parler pour que les erreurs disparaissent : « Je comprends que euh il faut commencer euh commencer à parler et euh de temps en temps, peu à peu, euh cela euh sera plus bon. ».

I remarque qu'elle préfère s'exprimer spontanément plutôt que d'attendre que l'enseignant l'interroge. Elle trouve en effet cela plus facile. Si on lui laisse la possibilité de réfléchir avant de donner une réponse, elle se met à réfléchir beaucoup et s'aperçoit que sa réponse ne lui convient plus et qu'elle veut constamment ajouter des choses : « c'est plus facile je sais pas pourquoi je n'aime pas réfléchir une- une heure avant parce que si je réfléchis, oh je veux parler ça plus bon et ça plus intéressant ». Il n'y a pas eu de moment en particulier pendant lesquels I n'a pas réussi à s'exprimer. Si elle changeait d'avis pour prendre la parole, c'était uniquement parce qu'un de ses camarades s'exprimait et proposait ce qu'elle souhaitait dire.

Concernant l'association du distanciel et l'oral, cela n'a pas été un frein pour I. Cela est même plus facile car elle est à l'aise dans sa chambre, entourée par ses objets du quotidien : « [...] *online*, pour moi, c'est plus facile. Parce que je me, je me sens euh dans ma chambre, avec mes vêtements, mon pyjama, etc. ». Si les cours s'étaient déroulés en présentiel, I pense qu'elle aurait pris plus de temps pour réfléchir avant de prendre la parole.

Les autres → relation avec les enseignants, interactions avec les autres étudiants, une petite classe

Le fait que l'atelier a été constitué d'un petit groupe d'étudiants a été positif pour I. En effet, cela lui a donné l'impression que c'était comme un accompagnement personnel : « c'est comme euh c'est presque comme euh le travail individuel. ». Lors des activités en petits groupes, I a été un peu mal à l'aise les premières fois car elle ne connaissait pas les autres étudiants. Mais avec la répétition de ce type d'activités, I s'est sentie de plus en plus à l'aise dans ces petits groupes : « Et puis tout va bien. », les autres étudiants étaient toujours agréables pour travailler entre eux. I a vu ses enseignants comme un peu supérieurs qu'elle puisque l'un est locuteur natif donc possède un niveau élevé et l'autre enseignant non natif a également un très bon

niveau : « nous sommes allés à ce cours pour apprendre quelque chose, c'est normal d'être euh un peu plus bas, inférieur euh de euh des profs, de nos profs. ». Cependant elle n'a pas eu de problème avec cela car elle s'est inscrite à ses cours pour justement apprendre des choses.

2.2.4 *Entretien 4*

Le parcours → études, apprentissage du français, le français au quotidien, nouvelle expérience

M apprend le français depuis ses quatorze ans. Il est aujourd'hui inscrit au département de Langue et Littérature françaises à l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, des études qu'il apprécie grandement, et vient de finir sa deuxième année. Au quotidien, M pratique le français en parlant avec ses amis de l'université en français, lit énormément de livres, et regarde des séries françaises sur Internet. Cette expérience du Café du FLE est nouvelle pour lui car il n'avait jamais pratiqué le français de cette façon. Ces cours lui ont permis d'aborder de nombreux sujets très variés, de discuter dessus et de les analyser. De plus, le fait que ce soit uniquement en français lui a beaucoup plu : « le fait qu'on parlait seulement français a été très différent de- ouais ça me plu beaucoup. ». Lorsqu'il apprend des langues, M se sent majoritairement pressé car il veut apprendre la langue le plus vite possible et au mieux. Il est un peu stressé au début quand il faut parler à l'oral mais c'est une sensation qui s'atténue au fil du temps.

La communauté → l'ambiance, le distanciel, différences avec l'université, les apports bénéfiques de la communauté, l'informel

Pendant le confinement, M caractérise le Café du FLE comme une expérience très « joyeuse » de nombreuses fois. Ces cours lui ont permis de voir ses collègues et amis qu'il n'avait pas pu voir depuis longtemps « on pouvait euh se rencontrer euh avec euh je pouvais euh je pouvais me rencontrer avec mes collègues, mes amis que je n'avais pas vus depuis longtemps. ». Comme le confinement ne permettait pas d'aller à l'université, cela a été une très bonne expérience d'avoir participé à ce Café. De plus, il a apprécié d'avoir une occasion de parler en français plus souvent. M a préféré l'ambiance des cours du Café à ses cours de l'université. En effet, il a apprécié travailler en petits groupes pour discuter sur des sujets variés de la vie quotidienne tandis qu'à l'université, le manque de temps fait qu'il n'a pas l'occasion de participer

ou de parler « c'était assez mieux pour moi pour être honnête, parce que il y avait une ambiance euh je peux dire que on faisait un peu de groupes pour discuter [...] ». À l'inverse, les sous-groupes du Café ont permis de développer des conversations.

Malgré le fait qu'il se soit inscrit plus tard et soit arrivé après que les autres étudiants aient déjà commencé à travailler ensemble, M s'est senti tout de même à l'aise et s'est très bien intégré au reste de la classe, surtout grâce au fait que l'ambiance de classe était joyeuse et que tous les étudiants avaient la possibilité de s'exprimer selon lui : « oui je me sentais très bien intégré parce que- intégré parce que euh tous les étudiants avaient euh la possibilité de parler. ». M aurait préféré avoir ces cours en face-à-face mais remarque que l'application utilisée pour les cours était assez bien construite pour nous permettre de faire des activités comme si nous avions été en présentiel. M avoue qu'avec le distanciel, c'était très pratique pour se connecter directement et ne pas avoir à se déplacer. Si les cours avaient compris des évaluations, M se serait quand même inscrit car cela lui aurait permis de voir sa progression, s'il avait réussi à acquérir des connaissances.

L'oral → la prise de parole, absence de jugement, progression à l'oral, le petit groupe, les erreurs, l'ambiance de classe

Avant de s'inscrire, M a redouté la dimension orale car il est assez timide et craignait de commettre des erreurs. Mais après ce semestre, il tire beaucoup de positif de cette expérience. Déjà, il peut voir que son niveau de français est meilleur qu'avant. Ensuite, dans sa prise de parole, à cause de sa timidité, il pensait commettre constamment des erreurs à l'oral, mais à travers ce groupe, il s'est aperçu qu'il a développé ses capacités à l'oral.

Durant les rencontres, M n'a pas eu de problème pour prendre la parole de manière spontanée, ce qui a été différent de ses cours à l'université où il préférait attendre que l'enseignant l'interroge car le groupe classe comprenait beaucoup plus d'étudiants et qu'il avait peur : « je préférerais que euh l'enseignant euh s'adresse à moi. S'adresser à moi euh parce que il y a beaucoup de personnes dans la classe de l'université et je suis- j'ai un peu peur. ». Il a trouvé que l'ambiance de classe était rassurante pour prendre la parole. Il n'a pas eu non plus de soucis pour exprimer ce qu'il souhaitait dire ou de partager ses idées et pensées avec les autres, il s'est senti très libre sur cet aspect-là : « je me sentais euh très libre à m'exprimer euh je n'avais pas peur euh dire ce que je pensais non. ». Après ces cours, M remarque que sa

pratique orale s'est améliorée mais aussi ses pensées et réflexions. Il peut maintenant réfléchir beaucoup plus facilement réfléchir en français par rapport à avant : « [...] pas seulement à l'oral, mais aussi à ma pensée, à ma réflexion de euh comment je peux le dire, quand je réfléchis en français ça me semble plus facile désormais. ».

Du fait que le groupe classe ai été composé d'un petit nombre d'étudiants, cela a été intéressant pour M car il pouvait prendre la parole plus facilement face à peu de gens. Aussi, celui lui a permis de connaître les autres étudiants avec lesquels il parlait. Après ces cours du Café, M se sent à l'aise pour parler en français. Ils ont été d'une grande aide pour parler avec ses amis de l'université et en plus en français. Aussi, il a maintenant plus envie de parler en français et connaît ses camarades de classe. Il remarque également qu'il se sent mieux avec le français : « je crois que je n'ai pas aussi peur que j'avais auparavant ». Les ateliers du Café lui ont d'ailleurs permis de prendre la parole sans peur à ses cours à l'université.

Les autres → interactions entre les étudiants, relation avec les enseignants, les sous-groupes

Avec les enseignants, M se sentait égal à eux : « je me sentais tout à fait euh égal [...] ». Il a trouvé que ces premiers souhaitent transmettre aux étudiants beaucoup de connaissances et qu'il était possible de s'exprimer dans l'espace de classe « sans peur » et « sans angoisse ». Concernant les activités régulières en sous-groupes, M les a beaucoup appréciés car cela lui a permis de se rapprocher des autres étudiants, mais aussi d'échanger de manière plus approfondie sur les idées de ses camarades. Le fait que ces groupes aient été faits de manière aléatoire n'a pas été un problème car il avait envie de connaître tous les membres du groupe : « Non, non non, ça, ça n'était pas un problème d'être avec euh des personnes au hasard parce que j'avais l'envie de connaître toutes les personnes ». Il s'est parfois retrouvé dans des groupes avec ses amis, mais il souhaitait également connaître les autres étudiants. Sur tout le semestre, les activités en sous-groupes ont été les activités préférées de M car il pouvait ainsi discuter avec deux ou trois personnes au maximum.

2.2.5 Entretien 5

Le parcours → études, apprentissage du français, le français au quotidien

E, vingt ans, apprend le français depuis ses dix ou onze ans. Elle prenait des cours d'abord à l'école puis elle a continué chez elle avec un professeur et a eu

l'occasion de passer plusieurs examens de validation de ses différents niveaux de français avec l'Université de la Sorbonne. Elle a maintenant un niveau correspondant au C1. Aujourd'hui, E est inscrite à l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, au département d'Histoire et Littérature françaises. Au quotidien, E pratique le français en regardant des séries françaises via Netflix, lit des ouvrages d'auteurs français, et en travaillant à l'université. Elle ne pratique pas le français oralement très souvent car sa famille ne le parle pas et ne peut donc pas s'entraîner avec eux. Le Café du FLE n'est pas une nouvelle expérience pour E car elle a déjà eu l'occasion de participer à un programme de tandem durant lequel elle parlait via Messenger à un étudiant de l'Université d'Aix-Marseille. E est un peu stressée dans l'apprentissage des langues car elle souhaite apprendre la langue de manière très correcte mais il y a toujours des difficultés, surtout dans le cas du français qui a un lexique très important.

La communauté → les thématiques, le contact avec les autres, les résultats positifs, l'ambiance de classe

E a beaucoup apprécié ces ateliers, notamment pendant cette période de confinement. En effet, cela a été l'occasion d'être en contact et de parler avec d'autres étudiants : « j'ai adoré ces ateliers parce que euh le confinement a duré longtemps et je pense que ça été une occasion pour moi, et de parler avec des autres personnes et d'être en contact avec euh bien sûr, des personnes comme toi et qui sont vraiment françaises, et qui parlent la langue très bien. ». D'un point de vue général, cela a été aussi une occasion pour elle d'être en contact avec une enseignante française native, qui parlait donc très bien le français. E a apprécié l'ambiance de classe du Café « très calme et très amicale, et euh oui très drôle quelques fois. », les autres étudiants étaient agréables, elle remarque une absence de rivalité dans le cours, et qualifie les étudiants et l'ambiance de positifs. E s'est toujours sentie libre de partager des anecdotes ou expériences personnelles au reste de la classe et cela est notamment dû au fait que l'ambiance de la classe a été « très positive », elle a ainsi pu se sentir assez en confiance pour en parler. E a beaucoup aimé les thématiques abordées pendant les cours. En effet, il s'agissait de sujets connus donc elle connaissait déjà ce qu'elle pouvait dire. Elle remarque également l'organisation des cours qui était très bien, un aspect important pour elle : « le plus important pour moi était que les sujets étaient euh ont été euh bien organisés, très bien organisés. ». Sur le semestre, E remarque une

progression. Elle sent que les autres la comprennent et elle utilise un registre de langue plus élevé qu'auparavant. Enfin, s'il y avait eu des évaluations obligatoires durant les cours, E se serait quand même inscrite.

L'oral → le petit groupe, l'ambiance de classe, les fautes, les facteurs qui mettent à l'aise ou diminuent l'anxiété, la prise de parole, différences avec l'université, la timidité

Au début du Café, E ressentait une petite angoisse à l'idée de parler en français. Mais au fil des cours, cette angoisse a disparu, elle se sentait confiante et à l'aise : « quelques fois j'avais de l'angoisse parce que euh je ne connaissais pas si la chose que je disais était fausse ou vraie mais à la troisième fois ou à la quatrième fois non je n'avais pas de l'angoisse. ». Malgré la dimension orale, E souhaitait s'inscrire car elle avait de nombreuses attentes. En effet, elle souhaite effectuer un Erasmus et elle veut être à l'aise pour parler en français, ainsi que posséder un bon lexique et une grammaire correcte.

E a aimé l'ambiance des Cafés du FLE, qu'elle a trouvée meilleure que dans ses cours à l'université. Cela est notamment dû au fait que le Café était composé d'un petit nombre d'étudiants, ce qui a été une bonne occasion pour elle de parler et de s'ouvrir alors qu'elle est habituellement plutôt timide. Cette timidité l'empêche, à l'université, de parler face à ses enseignants et de classes nombreuses qui s'aperçoivent des fautes qu'elle commet : « j'ai trouvé l'ambiance meilleure dans les cafés du FLE parce que il n'y a pas beaucoup des étudiants et donc, j'ai trouvé l'occasion de parler, et d'être ouverte euh parce que quelques fois, je suis un peu timide euh pour parler devant euh beaucoup des étudiants, de professeurs qui connaissent euh les fautes que je fais. ». E remarque une différence entre sa prise de parole durant le Café et ses cours à l'université. Elle considère la langue à l'université plus difficile, avec de nombreuses étapes à mettre en place, et des demandes difficiles à exécuter : « La langue parfois était tellement difficile parce qu'il faut dire son opinion sur un sujet mais il faut euh faire comme une production écrite et après il faudrait euh il faudrait le dire devant le professeur donc je trouvais euh ça très difficile, parce qu'il faut justifier son opinion, il faut euh développer les sujets ». À l'inverse, durant le Café, il s'agissait de sujets de la vie quotidienne, des sujets qu'elle connaissait.

Pour prendre la parole, E ressentait de l'angoisse au début car elle avait peur que ce qu'elle dise puisse être faux. Mais au fil du temps, cette émotion a fini par disparaître. Elle préférait être spontanée pour prendre la parole car lorsqu'elle devait attendre d'être interrogée, elle angoissait pour donner la réponse et réussir à se faire comprendre : « j'aime être spontanée parce que quand un euh professeur me demande quelque chose ou il m'interroge sur quelque chose- il m'interroge sur quelque chose, j'ai angoisse et parce que je veux être bonne, je vais être compréhensible. ». Pendant le Café, E s'est sentie plus à l'aise pour parler aussi grâce au fait que les enseignants avaient un âge similaire au sien, donc même s'ils s'apercevaient de ses fautes, ce n'était pas un problème : « je sens plus euh libre de parler parce que nous sommes à la même âge environ donc je suis vingt ans, tu es vingt-trois, vingt-cinq ans donc c'est plus facile pour moi de parler. ». E a vu de grands progrès dans sa pratique du français après les ateliers. Ses plus grandes difficultés étaient concentrées sur la grammaire à utiliser pour formuler des phrases et la peur très présente de prendre la parole devant le reste de la classe : « c'est euh tellement difficile pour parler devant euh autres personnes ». Après ce semestre, E trouve qu'elle a atteint son but d'améliorer son français et la disparition de sa peur prendre la parole « plus librement, sans être timide ».

Sur la taille du groupe de classe, E préfère ce petit groupe à un grand groupe de classe. Si le groupe avait compris plus d'étudiants, E ne sait pas si elle se serait exprimée de la même manière mais elle est certaine qu'elle ne serait ni confiante, ni à l'aise : « Je ne sais pas mais je pense que je ne euh serais pas très confiante, très à l'aise oui. ». Si les cours avaient été en présentiel, E ne sait pas si cet aspect aurait eu aussi un impact sur sa prise de parole. Elle pense que non et aurait peut-être été timide, ce qui l'aurait empêché de parler : « Peut-être je serais un peu timide quelque fois, non non. ». E s'est sentie à l'aise avec les autres étudiants. Elle a adoré travailler en sous-groupes avec eux, sous-groupes qu'elle qualifie de « très intéressants » et qui ont fait partie de ses activités préférées, une pratique très différente ce qu'elle a pu faire à l'université. Ces groupes lui ont permis de se rapprocher des autres : « Oui j'ai adoré euh non non non j'ai adoré les petits groupes parce que à l'université nous ne faisons pas cette- ces choses. Euh et donc oui je- je- j'ai trouvé petits groupes très intéressants. ». Le fait que qu'ils soient composés à chaque fois de manière aléatoire n'a pas été un souci, cela lui a permis de connaître tous les étudiants : « J'ai trouvé ça très intéressant parce que j'ai connu tous les- tous les étudiants. ».

2.2.6 *Entretien 6*

Le parcours → études, le français, le français au quotidien, traits de personnalités

S apprend le français depuis maintenant cinq ans. Elle a commencé entre ses dix et onze ans et a terminé en deuxième année de lycée avec un niveau certifié C1 de l'Université de la Sorbonne. Elle fait maintenant ses études au département de Langue et Littérature françaises à l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Au quotidien, S pratique le français en écoutant des chansons et en lisant des livres. Elle regrette de ne pas pratiquer autant qu'elle le souhaiterait la langue car elle n'a pas la patience, a des obligations avec le travail demandé par l'université, et prend également des cours particuliers pour apprendre la langue italienne. S est stressée quand elle essaye quelque chose de nouveau, comme l'apprentissage de nouvelles langues, car elle veut donner le maximum d'elle pour réussir. Aussi, elle est très bavarde et trouve que c'est un problème avec l'oral car ses pensées partent dans tous les sens et parle alors beaucoup. Le travail qu'elle fait avec sa professeure d'italien lui apprend à organiser ses pensées pour parler et aller à l'essentiel et à réduire son stress : « Mon problème avec l'oral est que je suis beaucoup bavarde donc mes pensées sont beaucoup perturbées et je veux pas les mettre dans un ordre et parler moins et- mais grâce à la prof de l'italien que j'ai maintenant, on fait des exercices différents ». S n'est pas stressée à l'oral, sauf quand il s'agit d'une situation de communication non naturelle : « c'est différent parce que ce n'est pas une communication normale », telles qu'un examen d'oral ou cet entretien en particulier avec une personne qui s'apprête à devenir enseignante de français.

La communauté → les thématiques, la communauté pendant le confinement, l'informel, les progrès

S a apprécié les cours du Café du FLE pendant le confinement. Elle se sentait fatiguée, ennuyée et triste à cause de celui-ci et c'est ce qui la remotivait chaque semaine : « Je l'aimais énormément euh parce que pendant cet semestre j'étais assez fatiguée, assez ennuyée, et un peu triste pour le confinement et en général, des choses différentes donc euh c'était quelque chose qui me fait- c'est la seule chose qui m'a fait énormément du plaisir parce que chaque lundi j'étais ok ah j'ai le café donc ok c'est quelque chose que va me faire heureuse donc je l'aime bien. ». Concernant les évaluations, S est très claire : elle ne se serait pas inscrite s'il y avait eu des notes. Elle

fait remarquer que justement, l'aspect non noté des cours était très important car cela a enlevé le stress de devoir acquérir toutes les connaissances pour les ressortir lors d'une évaluation. Il s'agissait pendant ces cours de s'améliorer avec ce qui était à sa disposition : « Ce que j'aime beaucoup dans le Café était- est le fait qu'il n'y avait pas une évaluation donc ce n'est pas le stress que je dois prendre les connaissances pour que je fasse une bonne euh *performance* sur euh l'évaluation donc euh il n'y a pas les critiques, il n'y a pas les notes, je prends les connaissances et j'essaye de m'améliorer donc c'est mieux. Je ne veux pas faire une inscription sinon. ».

S tire que du positif de ces ateliers. En effet, elle se sent plus à l'aise et plus sûre d'elle et de ses capacités. Elle sentait qu'elle était la pire étudiante avec de mauvaises connaissances pour s'exprimer en français mais durant le Café du FLE, avec les enseignants et ses deux camarades de classe, elle a commencé à se dire que ce n'était pas dramatique de commettre des fautes : « Je sentais même si j'étais la pire étudiante que je n'ai pas de bons connaissances, je ne peux pas parler bien le français et grâce à toi et grâce à Yannis et Aliko et Salomé qu'on était ensemble dans ce groupe euh je sentais euh je pensais que ok ce n'est pas telle catastrophe », et qu'elle avait le temps de s'améliorer sur le long terme : « J'ai tout ma vie pour m'améliorer et c'est ça que je tiens dans cette expérience. ». Ces cours ont été différents de ses cours à l'université par les thématiques abordées. En effet, l'université cible des sujets spécifiques sur la littérature tandis que le Café du FLE proposait des thématiques très variées de la vie quotidienne.

L'oral → la progression, la prise de parole, raisons qui limitent le stress de prendre la parole (distanciel, petite classe, niveaux)

S a trouvé l'ambiance de classe rassurante pour prendre la parole et le fait que le groupe soit constitué de trois étudiantes uniquement a eu un grand impact sur cet aspect. Lorsque les étudiantes ont pensé que leur groupe allait être dissous au vu de sa petite taille, S a beaucoup paniqué à l'idée de se retrouver dans un grand groupe car cela allait la mettre dans une situation stressante : « Aliko m'a dit S. je pense que parce que on est pas beaucoup des élèves euh on va aller dans un autre groupe et des choses comme ça, j'ai dit non il n'y a pas comme possibilité, je vais paniquer totalement je suis euh facilement adaptée parce que- grâce à le fait que on est ensemble, on est un peu- un trop petit groupe [...] ». Le fait que ce groupe soit petit a permis qu'elle se sente à l'aise dans l'espace de classe. De plus, le fait qu'il y ait peu d'étudiantes a

permis une harmonisation de leurs niveaux qui étaient similaires, ce qui était rassurant pour S : « il n’y avait pas une grande différence entre les niveaux, c’est assez rassurant que ok on y va ensemble et rien à stresser, à paniquer, à faire peur ». Si la classe avait été plus nombreuse, S n’aurait pas participé à l’oral de la même manière. S pense que le distanciel l’a aidée à prendre la parole mais remarque que du fait qu’elles ne soient que trois, cela n’aurait pas été un souci pour elle de participer si les cours avaient eu lieu en face-à-face : « le fait que même si on était ensemble tous euh face-à-face, on est pas beaucoup de personnes. On restait peu de personnes donc c’est plus facile. ».

S a vu une petite évolution sur comment elle se sentait à l’aise pour prendre la parole pendant ces cours mais pas énorme car elle dit d’elle qu’elle s’adapte facilement à des nouvelles situations. Cependant, elle affirme que ses deux camarades de classe ont énormément progressé sur cet aspect « J’ai vu par exemple à Salomé et Aliké leurs évolutions qui étaient énormes pendant le semestre [...] ». Son travail personnel principal a été d’accepter le fait qu’elle puisse avoir le temps de progresser. S était plus à l’aise pour s’exprimer pendant le Café car elle avait conscience que le but était de s’améliorer et que les autres la comprennent : « me [faire] comprendre donc c’est ça mon but et non de l’impressionner avec mes connaissances parce qu’il n’y a rien à faire impressionner », cependant, elle est très consciente de son niveau et sait que le but de la conversation est de se faire comprendre par son interlocuteur mais elle s’inquiète de son niveau de langue car elle souhaite devenir enseignante et cela l’ennuie de ne pas parler correctement : « mais après si je ne parle pas bien, j’ai un peu inquiète, dommage, je veux devenir un prof et je ne parle pas bien le français ». Elle était également un peu stressée par peur de parler trop et de ne pas laisser à ses camarades de classe le temps de s’exprimer donc il lui arrivait parfois de ne pas prendre la parole, même si elle connaissait la réponse, pour laisser la possibilité à celles-ci de parler. S préfère parler de manière spontanée. Le fait qu’elle aime beaucoup exprimer ce qu’elle pense et son côté bavard font qu’elle va prendre la parole. De plus, si elle prend le temps de réfléchir à ses réponses, elle commence à trop réfléchir, sur-analyser ce qu’elle va dire, et commence à être stressée pour parler : « Je pense trop donc je commence à être stressée donc je veux être spontanée, que je dis que je veux [...] ». Elle n’a pas eu non plus de problème pour s’exprimer, les seuls moments plus stressants étant quand elle n’arrivait pas à retrouver un mot en français.

Dans ces situations, elle préférait demander des synonymes en français aux enseignants plutôt que de choisir la solution de facilité en passant par le grec « si par exemple un mot spécifique ne me vient pas à la tête, je ne veux pas le choisir la route facile et de dire à Yannis oh dis le mot en français pour que tu m'aides, c'est pour ça que j'ai demandé dans le semestre est-ce que tu peux me donner des synonymes ».

Relations → les enseignants, les camarades de classe

S n'a pas eu de problème pour partager ce qu'elle avait à dire et des histoires personnelles, et a eu plutôt l'impression de partager trop. Mais du fait que ses camarades ont partagé également ce genre d'aspects, elle a eu l'impression que cela leur a permis de se rapprocher en voyant des similitudes dans leurs expériences : « Donc j'ai exprimé beaucoup plus de choses, un peu de choses plus personnelles euh pour moi mais sans me- c'était bien parce que j'ai par exemple je voyais les autres copines que sont dit ah c'est la même chose concernant moi et je pense que cela nous rend plus proches. ».

Avec les enseignants, S s'est sentie au même niveau qu'eux. En effet, ils étaient encore étudiants même s'ils dispensaient les cours, et ils ont fait attention d'adapter leur niveau à celui des étudiantes, ce qui a permis de bonnes communications entre tous. S n'a pas craint le regard que les enseignants avaient sur elle, apprenante du français. Elle a senti que les enseignants étaient « très libres et disponibles », qu'ils n'étaient pas là pour critiquer et juger les apprenants, mais plutôt de les aider à s'améliorer en travaillant ensemble : « Marion est ici pour m'aider, elle n'a pas- elle ne va pas me critiquer, me juger donc on va ensemble euh m'améliorer. ».

2.2.7 *Entretien 7*

Le parcours → études, différentes méthodes d'enseignement, le français au quotidien

L apprend le français depuis ses onze ans, elle a commencé durant sa dernière année à l'école primaire puis a continué au collège et lycée. L a eu du mal à s'exprimer en français au début car durant les trois premières années, son enseignante donnait des cours de français mais en grec, en expliquant les règles syntaxiques en grec. L avait du mal à parler en français car il n'y avait pas de modèle à exploiter : « Elle s'exprimait en grec alors j'avais du mal à m'exprimer en français aussi il y a pas un modèle pour moi. ». Elle a ensuite eu un enseignant grec mais qui avait passé

du temps en France et qui utilisait le français en cours, ce qui a été sa première vraie expérience de français selon elle. Aujourd'hui, elle est étudiante à l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes au département de Langue et Littérature françaises. Au quotidien, L pratique le français pour réviser actuellement ses futurs examens et écoute des chansons françaises. Elle essaye de parler avec des amis à l'université mais ils ne sont pas intéressés pour s'améliorer, ce qui limite ses interactions orales. Ces ateliers ont été une nouvelle expérience de pratiquer le français. L souhaite s'améliorer mais puisqu'elle n'est pas toujours en présence de natifs, il y a parfois des confusions et elle ne sait plus ce qu'est la règle correcte : « je parle avec mes collègues de l'université euh elles ne parlent pas beaucoup euh le français correctement et tout ça alors euh je- il me faire confuse. ».

La communauté → les apports, différences entre université et Café, l'informel, attentes de l'université, relations avec les autres

L a beaucoup apprécié cette expérience des Cafés du FLE. Elle trouve qu'à l'université, les étudiants n'ont pas le temps de s'exprimer en français et ça a été l'occasion avec ces cours : « à l'université, les étudiants on n'a pas de chance pour pouvoir faire- pour de faire des conversations euh en français alors j'aime beaucoup cette idée. ». Elle a apprécié pouvoir entendre les enseignants parler en français, écouter les idées des autres participants et pense avoir enrichi son vocabulaire. L a trouvé l'ambiance différente que ses cours à l'université, plus agréable et amicale. Pour L, cela est dû au fait que les enseignants étaient encore des étudiants, malgré le fait qu'ils dispensaient les cours : « [...] toi et Yannis tu- vous êtes aussi des étudiants alors nous sommes des étudiants euh tous ensemble on peut faire une conversation des étudiants de jeunes [...] ». Cela a permis de créer des discussions qu'elle qualifie donc de « jeunes », une différence par rapport à l'université où les enseignants sont plus stricts et n'ont pas le temps dans leurs cours pour mettre en places des discussions plus informelles : « le cours de l'université avec les enseignants euh sont plus stricts. On n'a pas du temps pour faire une conversation plus amicale [...] ». De plus, à l'université, les étudiants sont plus timides à l'idée de prendre la parole en cours du fait que comme ils sont à l'université, un certain niveau est attendu d'eux, et ils craignent de commettre des fautes face à leurs enseignants qui vont les leur faire remarquer : « [...] les étudiants sont très timides à parler parce qu'ils sont horrifiés à

faire des erreurs parce que l'enseignant va dire pourquoi tu parles pas le français parfaitement. ». Pour L, elle et les étudiants du Café du FLE ont eu la possibilité de pouvoir s'exprimer sans craindre de faire des erreurs, L ne participait pas du tout de la même façon qu'à l'université : « je pense que tous les étudiants- moi et tous les autres étudiants avaient la chance à s'exprimer euh sans avoir peur de faire quelques erreurs euh faux. ». En effet le cadre universitaire ne permet pas en lui-même de parler selon elle car l'enseignant fait son cours et l'explique, le rôle des étudiants étant de comprendre donc il n'y a pas de conversation. S'il y avait des évaluations notées de prévues, L se serait tout de même inscrite.

Avec les enseignants, L s'est sentie à l'aise, et a remarqué que si l'exposé de la semaine n'avait pas été préparé, alors il n'y avait pas de soucis pour eux, ne cherchaient pas à les faire culpabiliser et leur proposaient d'essayer la semaine prochaine : « Vous étiez très souriants et quand je euh je moi et les autres n'avaient pas faire quelque chose euh notre devoir euh vous n'étiez pas très stricts ah pourquoi tu n'as le faire et [...] tu peux l'essayer une autre fois, la prochaine fois tout ça. ». L a beaucoup apprécié les sous-groupes de travail (« J'aimais beaucoup ça. ») et se sentait à l'aise dedans. Le fait qu'ils soient faits de façon aléatoire ne l'a pas dérangée et elle a ainsi pu se rapprocher de ses camarades de classe.

L'oral → les progrès, les erreurs, l'absence de jugement, l'ambiance de classe, la prise de parole

Le fait que les cours aient été basés sur l'oral n'a pas fait peur à L car elle s'est dit que c'était le moment de se lancer sur cet aspect. L a vu une évolution sur le semestre dans le fait d'être à l'aise lorsqu'il s'agit de parler à l'oral. Au début des cours, L n'était pas sûre d'elle et ne souhaitait pas parler : « je n'étais pas sûre de moi, je n'étais pas prête à parler. ». L craignait aussi de commettre des fautes à l'oral car elle était face à une locutrice native ainsi que le fait qu'elle ne puisse pas pratiquer la langue pour s'entraîner. Finalement, elle s'est aperçue que les autres en faisaient aussi, ça l'a rassurée et elle s'est raisonnée en se disant qu'elle pouvait en faire elle aussi : « j'ai du mal à m'exprimer mais après quand j'écoutais les autres, je dis oui ça va. ». À la fin du semestre, elle constate qu'elle peut s'exprimer mais également surenchérir sur ce qu'elle dit et elle a appris que les erreurs ne sont pas importantes. L tire aussi de ces cours une confiance en elle plus développée pour parler en français, malgré le fait qu'elle soit consciente de commettre des erreurs de prononciation et de

conjugaison : « Et j'ai aussi euh trouvé euh comment on dit ça ? La confiance à parler en français ? [...] malgré le fait que je fais des erreurs avec la prononciation et à la conjugaison des verbes. Merci. », et la chance d'avoir pu entendre une enseignante native parler français. De plus, elle remarque la possibilité pour les étudiants, qu'elle qualifie « d'équipe », de s'exprimer « sans règles, c'est-à-dire il y a pas de vrai ou de faux et tu peux dire quelque chose sans être critiqué pour cette idée ». L n'a pas eu de problème à partager des expériences personnelles car elle s'est aperçue que tous dans la classe pouvaient avoir des expériences similaires. L ne craignait pas de poser des questions, mais lorsqu'il s'agissait de passer à l'oral des petits exposés non notés, ils la terrifiaient et elle prenait directement la parole pour passer en premier : « Mais quand Yannis euh nous proposait de faire un exposé tout ça j'étais très euh horrifiée euh je priais et après je prenais la parole, après lui. ».

L a trouvé l'ambiance de classe rassurante pour s'exprimer car pour elle, les enseignants faisaient attention à ce que tous les étudiants comprennent ce qu'ils disaient et n'hésitaient pas à réexpliquer ou faire des pauses. Cela a créé une bonne ambiance pour s'exprimer : « « toi et Yannis faisaient les pauses euh vous réexpliquez plusieurs fois si je- moi et les autres avaient pas compris tout ça alors je pense l'ambiance était super. ». L remarque qu'avec le distanciel, si un étudiant souhaitait ne pas prendre la parole, il pouvait dire qu'il avait des soucis de connexion (« c'était super »). Elle aurait cependant préféré avoir des cours en présentiel, mais pense que sa pratique orale n'aurait pas été la même, avec des soucis à s'exprimer, du fait que l'interlocuteur est juste en face, et que cela créé un temps de réponse qui est stressant : « Je pense que j'aurais des problèmes à m'exprimer parce qu'il y a euh ces pauses-là oui il y a euh le locuteur, il y la pause parce que le locuteur dit faire une question et après la pause toi la personne qui doit parler, je ne peux pas parler maintenant, oui. ».

Partie 3 – Synthèse, interprétation et discussion

Dans cette troisième et dernière partie, nous allons commencer par une synthèse des sept entretiens effectués. Nous tenterons de les interpréter grâce aux apports théoriques de notre première partie. Nous reviendrons sur nos hypothèses formulées auparavant, avant de proposer des éléments de discussion.

3.1 Synthèse des résultats

Pour synthétiser les résultats obtenus des entretiens dans la partie précédente, il est possible de voir que de nombreux étudiants grecs ont vu une véritable différence entre ces ateliers de conversation et les cours dispensés à l'université dans leur cursus. Les cours à l'université ne leur permettaient pas de s'exprimer à l'oral, il s'agissait surtout d'écouter un cours et de le prendre en note. Il n'y avait pas d'interactions entre les étudiants, et très peu avec l'enseignant, seulement pour des questions de compréhension. De plus, les classes sont beaucoup plus grandes donc les étudiants se retrouvent face à un public plus grand. Tous les étudiants interrogés affirment qu'ils n'étaient pas à l'aise pour prendre la parole dans ces cours. Pour une minorité des étudiants interrogés, leurs traits de caractère ont pu être des sources d'anxiété, certains mentionnant leur timidité comme frein pour s'exprimer, et une autre le fait qu'elle soit trop consciente de ce que les autres vont penser d'elle. Plusieurs étudiants mentionnent clairement qu'au début des ateliers, ils ne pouvaient pas prendre la parole, étaient bloqués, craignaient de s'exprimer et de commettre des fautes face à leurs camarades, car c'est ce à quoi ils étaient confrontés durant les cours de leur cursus. Deux des sept étudiants interrogés sont formelles : si ces ateliers avaient compris des évaluations, elles ne se seraient pas inscrites. Pour les autres, ils seraient venus malgré cet aspect mais remarquent que le caractère des cours aurait été différent. De plus, toujours une partie d'entre eux avouent que le fait que ces ateliers soient basés sur la communication orale leur a fait assez peur avant de s'inscrire. Cependant, pour tous, il y avait ce besoin d'enfin pratiquer l'oral pour améliorer cette compétence.

Nous pouvons voir que la relation avec les enseignants était différente que celle avec les enseignants de leurs cursus. En effet, certains étudiants ont considéré les enseignants du Café comme supérieurs à eux puisque professeurs donc possédant plus

de connaissances, et le fait d'être face à une locutrice native a pu faire peur à certains, mais pour une autre partie des étudiants, ils les ont vus presque comme des amis, et sentaient qu'ils n'étaient pas jugés par eux, souhaitaient que les étudiants progressent, malgré les fautes qu'ils pouvaient faire et qu'ils pouvaient dire tout ce qu'ils souhaitaient. Pour plusieurs étudiants, ils préféraient prendre la parole de manière spontanée plutôt que d'attendre d'être interrogés. En effet, si on leur laisse la possibilité de penser trop à leur réponse, ils vont y réfléchir et modifier ce qu'ils souhaitaient dire jusqu'à ce que cela ne leur convienne plus comme réponse et n'osent plus. Les étudiants ont perçu l'attitude des enseignants comme une envie de leur part de se mettre à leur niveau pour que le cours ne soit pas trop difficile et que les étudiants puissent progresser. Une partie des étudiants ont vu les enseignants comme des accompagnateurs plutôt que des enseignants. Pour deux étudiants, le fait que les enseignants soient jeunes et encore étudiants a permis de créer des liens plus forts et de réduire la distance formelle grâce des discussions actuelles. L'ambiance de classe de manière générale a été perçue comme très bonne par les étudiants, ils se sentaient à l'aise pour discuter. Cette ambiance et l'attitude qu'ils ont trouvée bienveillante de la part des enseignants ont permis de débloquent leur parole. L'ambiance est en effet qualifiée de nombreuses fois d'agréable, d'amicale, de joyeuse par les étudiants, aucun commentaire négatif n'est ressorti des entretiens sur cette ambiance. Ils se sont sentis plus libres pour s'exprimer, avaient le temps de parler, de partager des anecdotes personnelles, mais aussi d'échanger entre camarades. Plusieurs pointent le fait que les cours étaient là pour les faire progresser et non les juger, ce qui a été un aspect rassurant. Ces ateliers ont permis à tous les étudiants interrogés de se sentir beaucoup plus confiants en eux-mêmes pour prendre la parole, malgré les erreurs qu'ils pouvaient commettre, se focalisant sur réussir à exprimer leurs idées avant tout. Certains ont pris ensuite la parole plus aisément également dans leurs cours formels universitaires.

Les relations entre les étudiants eux-mêmes ont aussi été différentes. En effet, ils ne se connaissaient pas au début des cours, ou seulement un ou deux amis, et à la suite des travaux en petits groupes, les étudiants se sont rencontrés plus facilement et ont pris la parole avec plus de confiance. Dans les activités préférées des étudiants, on retrouve beaucoup les activités qui se sont déroulées en petits groupes de deux ou trois étudiants maximums. Elles leur ont permis de parler face à moins de camarades, donc la peur de prendre la parole a été diminuée, et également de rencontrer leurs

camarades de classe, et d'échanger de façon plus libre sur les travaux demandés. Pour plusieurs, le fait que ces groupes soient formés de manière aléatoire leur a fait peur au début puisqu'ils se sont retrouvés avec des inconnus, mais finalement, ils ont ainsi pu rencontrer tous leurs camarades de classe et créer des liens. Cela a permis pour certains de gagner en confiance devant peu de camarades avant de prendre la parole devant un groupe plus grand. Les classes étaient également des petits groupes et cela a joué pour la participation et la sensation d'être à l'aise. Les étudiants ont tous apprécié cet aspect, à tel point que pour l'une, si son groupe comprenant seulement trois apprenantes avait été supprimé pour l'intégrer un plus gros groupe, cela aurait été une catastrophe. Une partie des étudiants avouent que si les groupes avaient compris plus de participants, leur participation à l'oral n'aurait pas peut-être pas été la même. Après ces cours, tous les étudiants ont créé de nouvelles amitiés.

Quelques-uns des étudiants interrogés qualifient ces cours de petite société ou d'équipe du fait de la proximité entre tous les membres, qu'il s'agisse entre les étudiants ou avec les enseignants. Pour certains, ils mentionnent le fait que ces ateliers ont permis de garder un contact social durant le confinement et qu'ils étaient assez excités quand les heures de cours arrivaient, ce qui signifiait qu'ils allaient passer un bon moment. Plusieurs étudiants remarquent que grâce à ces ateliers, ils ont pu échanger des idées sur les différents sujets abordés, et que cela a été très intéressant pour eux. De plus, grâce aux petits groupes, ces étudiants ont pu voir de plus près les opinions des autres et échanger dessus ou approfondir leurs réflexions. Les discussions étaient sur des sujets actuels, des sujets « plus jeunes » qui ne peuvent être abordés dans les cours universitaire centrés sur la littérature et l'histoire. Une élève remarque avoir beaucoup apprécié le fait que les cours soient aussi bien organisés.

3.2 Interprétation

3.2.1 *Le naturel dans un espace formel*

Pour commencer, Orellana (2002) définit la communauté par le fait que des individus se réunissent pour pallier un problème survenu dans leur environnement de vie ou de travail. Ces communautés se créent donc naturellement et le choix est laissé aux individus d'y participer ou non, le fait de forcer un individu pouvant mener à un sentiment d'exclusion de son côté. Dans cette situation, les ateliers de conversation ont été créés par l'institution universitaire, ce qui enlève la création naturelle pour

résoudre un problème commun. Cependant, il est facilement possible d'imaginer comme problème commun ici l'amélioration des capacités orales des étudiants en français tous ensemble. Il s'agit de garder à l'esprit que le choix a été laissé aux étudiants de s'inscrire ou non à ces cours, leur laissant ainsi cette liberté. Ces cours n'étaient pas obligatoires proposaient une bonification de leur moyenne générale. Certains avouent s'être forcés à s'inscrire car l'oral est un aspect stressant pour eux mais ont été conscients d'en avoir besoin, et auraient pu ne pas s'inscrire. Pour Uyttersprot (2017) et Lenoir (2006), la liberté d'y participer est un aspect très important pour se sentir inclus à la communauté. Les travaux en sous-groupes ont également permis aux apprenants de se rencontrer pour ceux qui ne se connaissaient pas et ainsi créer des liens solides dans l'espace de classe puisque les étudiants interviewés avouent ressortir du Café avec de nouvelles amitiés. Ce type d'activité leur a permis d'approfondir les conversations du thème principal de la séance, comme une conversation dans les faits réels. L'hypothèse de Chanier et Cartier (2006) suppose que pour mettre en place une communauté de pratique, les participants doivent mettre en commun des connaissances et savoirs pour atteindre un but commun. Par plusieurs fois, les étudiants interrogés mentionnent la possibilité de s'exprimer librement, chacun partageant ses connaissances. L'une d'entre eux mentionne en particulier le fait d'avoir pu partager un aspect personnel de sa vie qui est qu'elle est végane, un détail qu'elle ne partage pas souvent. Elle a été très heureuse de pouvoir le partager ici et a senti qu'elle n'était pas jugée par ses camarades. Elle a trouvé que cela permettait aux autres de découvrir aussi de nouvelles choses et n'a pas hésité à partager des liens et sites pour que les autres puissent s'y intéresser de plus près plus tard.

Les ateliers de conversation étant basés sur de l'oral, il peut être difficile d'y participer quand les étudiants sont touchés par l'anxiété langagière. Cependant, pour Mondada et Pekarek (2000), cela peut être un lieu intéressant pour s'entraîner à l'oral sans avoir la peur de la notation, et passer ensuite à des discussions dans les faits réels, les ateliers de conversation étant ainsi un lieu d'entraînement. Delorme et Gaigneot (2017) remarquent l'importance de faire disparaître la distance entre l'enseignant et l'élève, mais aussi entre les élèves eux-mêmes, pour que la conversation soit naturelle, réduire la distance et enlever le côté formel. Dans notre recherche, plusieurs étudiants mentionnent percevoir les enseignants comme des amis, accompagnateurs dans leur apprentissage, réduisant ainsi la distance formelle. Pour

les étudiants mentionnant cet aspect, ils ne semblaient pas avoir de difficultés à discuter avec les enseignants ou de commettre des fautes face à eux. L'important a été de partager, s'entraîner à parler, plutôt que de se focaliser sur les erreurs, les étudiants interrogés eux-mêmes expliquant qu'ils ne craignaient plus de commettre des fautes. Tout cela montre que l'espace de classe a été perçu comme sécurisant par les étudiants. Le fait que les thématiques des séances soient choisies par les enseignants en amont avec des activités préparées et organisées (de manière très précise pour une élève) enlèvent la partie naturelle d'une discussion qui ne doit pas être préparée en avance (Bigot, 1996). Cependant, encore une fois, les étudiants ont mentionné plusieurs fois avoir pu échanger des opinions, idées et anecdotes librement. Les thèmes et activités choisis en amont ont plutôt eu comme effet d'orienter la conversation sur un sujet en particulier puis de laisser les étudiants développer en apportant leur savoir personnel, créant la discussion sur le sujet notamment grâce aux activités en sous-groupes. Aucun étudiant interrogé n'a mentionné se retrouver dans une situation dans laquelle il n'aurait rien à dire. Ils apprécient également le fait que les groupes aient été composés de peu d'étudiants. Cela a été rassurant pour prendre la parole, se rapprocher des autres, mais cela a aussi pu permettre de ressembler à une discussion dans les faits réels entre les membres d'un groupe d'amis. Selon Delorme et Gageot (2017), tous ces éléments sont importants pour la réussite d'un atelier de conversation. Il est possible d'affirmer qu'ils ont tous été atteints dans ces ateliers du Café.

3.2.2 *Présence de l'anxiété dans l'espace de classe*

Comme de nombreux auteurs l'ont proposé, et que des étudiants soutiennent comme étant leurs activités préférées, mettre en place des activités qui font que les apprenants se retrouvent en petits groupes ou en binôme est un aspect important pour limiter l'anxiété langagière. En effet, il est possible de voir qu'au début des ateliers, certains apprenants mentionnent l'impossibilité de prendre la parole ou de commettre des fautes. Ils mentionnent des termes ou expressions négatifs tels que « bloquée », « barrière de la langue », et « difficulté » pour décrire comment ils se sentaient pour prendre la parole aux premiers cours. Cependant, en petit groupe, le public était ainsi réduit puisque le nombre d'étudiants par groupe s'élevait à trois. De cette manière, il y avait moins de témoins si jamais des fautes étaient commises par les apprenants et cela a été rassurant pour eux. De la même manière, une étudiante remarque qu'avec le

distanciel, cela est moins stressant lorsque l'enseignant s'adresse à un étudiant car cela permet à ce dernier de prendre un temps rassurant avant de proposer une réponse, temps qui est moins présent en face-à-face avec la pression due aux attentes de l'enseignant. Une autre mentionne que le distanciel lui a permis de rester dans l'espace sécurisant de sa chambre. Le distanciel apparaît ici comme un moyen de permettre à l'étudiant de rester dans un espace assez sécurisant pour lui permettre de prendre la parole. Nous pouvons voir que malgré l'anxiété qui habitaient les apprenants lors des premiers cours, ils ont réussi à s'exprimer, la sensation de stress étant très présentes, mais ils ont été conscients qu'ils ne progresseraient que de cette manière et se sont forcés. Pour une minorité des étudiants interrogés, leurs traits de caractère ont pu être des sources d'anxiété, comme la timidité ou la peur de trop partager et prendre de la place sur les expériences des autres. Dans ce cas, il est difficile d'y remédier car il n'est pas possible de changer leurs caractères. La meilleure solution envisagée est de créer un espace de classe qui soit rassurant, avec des camarades de classe compréhensifs, à l'écoute des autres, et qui soient, si possible, informés des difficultés de leurs camarades, pour les soutenir au mieux. L'absence ou présence de l'évaluation a aussi joué un rôle pour les étudiants interrogés. En effet, elle fait partie des raisons qui peuvent provoquer de l'anxiété langagière aux apprenants. Ici, leurs inscriptions au cours leur apportaient une bonification sur leur moyenne, et il n'y avait donc pas d'échec à craindre. Bien que peu d'élèves aient mentionné le fait que, s'il y avait des évaluations, ils ne se seraient pas inscrits, beaucoup mentionnent le fait que l'ambiance des cours n'aurait pas été la même. En effet, ajouter une évaluation apporte un cadre plus formel aux cours et les relations entre les étudiants et les enseignants s'en trouvent modifiées. Dans ces cours, les étudiants mentionnent parfois que l'enseignant reste supérieur au reste de la classe, mais pour tous, ils avaient de bonnes relations avec les enseignants, une certaine proximité, deux étudiantes mentionnant que le fait que les enseignants aient un âge proche du leur a permis de réduire la distance. Rajouter un cadre formel tel que l'évaluation montre que les enseignants sont supérieurs avec les connaissances, tandis que les étudiants sont des apprenants.

Il s'agit d'allier oral et anxiété langagière. Pour être intégré à la communauté, il s'agit d'y participer et d'y apporter ses idées pour aider le groupe à grandir. Il faut donc que l'espace de classe soit assez bienveillant pour les étudiants pour qu'ils puissent s'y exprimer et ne pas être exclus.

3.2.3 *Mise en place d'une communauté*

Si l'on reprend les huit conditions de Bielaczyc et Collins (1999) à respecter pour mettre en place des liens communautaires dans un espace de classe, on peut voir que celles-ci sont presque toutes atteintes.

- a) Un but commun à la communauté. Pour commencer, il s'agit pour les participants d'avoir un but commun. Comme vu plus haut, malgré le fait que ces ateliers de conversation ne proposaient pas de projet pédagogique à réaliser à la fin du semestre, ou d'évaluations permettant de voir l'évolution de la pratique orale des étudiants, le but commun de ces ateliers étaient de finalement pouvoir pratiquer l'oral, malgré que ce soit une compétence dans laquelle ils ne se sentent pas en sécurité puisqu'ils remarquent tous que dans leurs cours universitaires, cette compétence n'est que très peu, ou pas du tout, mise en avant. Le but des étudiants était donc de progresser dans ce domaine, acquérir du nouveau vocabulaire, et notamment pour plusieurs, avoir la chance de discuter avec une locutrice native donc n'ayant pas un accent quelconque.
- b) La place de l'enseignant concepteur et animateur d'un espace d'apprentissage et des apprenants responsables de la conduite de leurs apprentissages individuels et collectifs et de leur propre évaluation. Cet item est en grande majorité respecté. Dans ces ateliers, nous avons eu une absence d'évaluation mais les étudiants ont eu conscience du fait qu'ils s'étaient inscrits à ces ateliers pour pratiquer l'oral et donc qu'ils devaient progresser. Malgré la difficulté de prendre la parole au début des cours, celle-ci s'est débloquée au fil du temps et tous les apprenants interrogés ont vu leurs progrès : un enrichissement du vocabulaire, prendre la parole plus facilement pendant les ateliers jusqu'à prendre la parole aux cours de leurs cursus, mieux s'exprimer ou se faire comprendre, avoir une réflexion en français, ne plus faire attention aux fautes qu'ils pourraient faire et qui bloquent la parole, etc. Concernant la place de l'enseignant, certains des étudiants les ont considérés à leur niveau comme des amis, mais conscients que leur niveau était plus élevé que le leur, tandis que certains autres, bien que trouvant avoir de bonnes relations avec les enseignants, ont perçu ces derniers comme supérieurs à eux car possédant plus de connaissances. Une des étudiantes a spécifiquement fait remarquer l'organisation très précise

des séances par les enseignants, montrant ainsi que les enseignants restaient les constructeurs et organisateurs de l'espace de classe.

- c) Plusieurs conditions se mélangent ensuite, il est difficile de voir les limites entre chacune. Il est possible de retrouver le fait que les membres de la communauté soient les ressources des ateliers ; le savoir construit par l'approfondissement des idées ; la production par les apprenants de leurs propres objets et idées ; et le changement des rôles des étudiants, qu'ils soient porteurs ou demandeurs de ressources. Ici, tous les étudiants interrogés avouent ne pas avoir eu peur à partager des expériences ou anecdotes personnelles au reste de la classe. Certains notent d'ailleurs le fait que d'avoir différentes opinions dans l'espace de classe était intéressant. De plus, ils mentionnent le fait que de travailler en sous-groupes a permis de s'intéresser de plus près aux opinions des autres étudiants et d'approfondir ainsi le sujet. Une élève remarque aussi que c'est très intéressant de partager leurs idées entre eux car les autres peuvent en avoir des différentes d'elle et une autre affirme apprécier confronter ses opinions avec celles de ses camarades de classe, montrant ainsi des échanges dans lesquels les étudiants peuvent tirer des connaissances, un changement de position, un aspect du sujet auquel ils n'auraient pas pensé, etc. Les étudiants ont montré dans les entretiens l'hétérogénéité des participants et de leurs savoirs, et ont appris des uns et des autres dans cet espace de classe.
- d) La création d'un langage commun co-élaboré au fur et à mesure des interactions entre les membres de la communauté. Les étudiants interrogés ne parlent pas spécifiquement d'un langage en particulier dans les entretiens. Cependant, il est possible de voir dans les entretiens que l'ambiance de classe et les relations entre les étudiants sont complètement différentes des cours universitaires. Les étudiants remarquent avoir tous créé des relations avec les autres membres du groupe. Le fait que les groupes soient composés de peu d'étudiants (trois dans l'un et sept dans l'autre) a contribué à resserrer ces liens car chacun était proche de ses camarades, ce que l'on ne peut retrouver dans un cours en amphithéâtre par exemple. Aussi, on peut remarquer qu'une élève utilise clairement le terme « société » pour caractériser le Café. Ce terme signifie, selon le

dictionnaire *Larousse*, un ensemble d'individus qui vivent dans un milieu ensemble, qui a ses propres institutions, lois et règles, et qui poursuit des buts ou intérêts communs. C'est une définition très similaire de « communauté » dont la définition est « Ensemble de personnes unies par des liens d'intérêts, des habitudes communes, des opinions ou des caractères communs ». Pour cette étudiante, l'espace de classe est devenu un lieu particulier avec des participants réguliers dans lequel des relations et interactions qu'elle ne peut retrouver que dans ce lieu se sont créées.

- e) Enfin, la dernière condition concerne le fait de proposer des activités d'apprentissage partagées, significatives et visibles. Les étudiants interrogés n'ont pas spécifiquement évoqué cet aspect dans les entretiens, et il n'est pas possible d'affirmer que ce point a été atteint. Ils mentionnent cependant les activités en sous-groupes donc nous pouvons supposer qu'ils ont pu voir quand commençait une activité et quand elle se terminait. Une étudiante mentionne notamment l'organisation des séances qu'elle a trouvée très ordonnée et appuie sur ce détail. Nous pouvons donc supposer que pour elle, les séances étaient claires et bien définies.

De plus, quelques étudiants interrogés évoquent le fait que les ateliers de discussions étaient un moment social dans leur semaine durant le confinement, ce qui montre à quel point la présence du Café a été importante pour ces étudiants. Le but n'était plus seulement le fait d'améliorer ses capacités à l'oral, mais aussi avoir un contact social, briser l'isolement du confinement, voir des amis, montrant l'importance des liens entre les participants. Pour une autre étudiante, elle mentionne sa difficulté à se faire des amis. A la fin de ces ateliers, elle en ressort avec de nouvelles amitiés. Cela montre bien les liens qui se sont formés en classe.

3.3 Vérification des hypothèses

Avant cette recherche, nous avons émis trois différentes hypothèses. Il est maintenant possible de les confirmer ou infirmer.

Notre première hypothèse suggérait l'échec des ateliers de conversation. Les étudiants ne s'y sentiraient pas en sécurité, conduisant à l'impossibilité de prendre la parole, ou alors de manière réticente, menant à un abandon de leur part à suivre les cours et donc à une absence de progrès pour les étudiants. La deuxième suggérait l'établissement d'un espace de classe sécurisant, amenant ainsi les étudiants à parler

de manière libre malgré l'anxiété langagière. Cependant, il s'agirait de cours très traditionnels, avec des enseignants possédant les savoirs et les transmettant, respectant un cours de langue assez traditionnel avec un espace de classe très normé, les enseignants d'un côté du bureau et les étudiants face à eux. Il y aurait ainsi une différence de hiérarchie entre les enseignants et les étudiants. On assisterait à une évolution positive des capacités des étudiants à l'oral. Enfin, la dernière hypothèse supposait la mise en place d'un espace de classe toujours bienveillant, mais avec la création de liens entre tous les participants, que ce soit entre les différents étudiants ou entre les étudiants et les enseignants, et mettant ainsi en place une communauté avec ses histoires, ses références et son langage. Dans cette situation, les participants auraient vu des progrès dans la compétence de l'oral.

Après l'analyse et l'interprétation des entretiens, il est possible de voir que la première hypothèse est fautive. En effet, les participants ont tous pu s'exprimer à l'oral, certes avec difficulté au début, mais tous ont vu une évolution positive de leur prise de parole et se sont sentis à l'aise dans l'espace de classe. On assiste ensuite à des résultats contrastés. La deuxième hypothèse supposait un écart entre les enseignants et les étudiants. Pour une minorité des étudiants interrogés, ces derniers ont continué de considérer les enseignants comme à un niveau supérieur au leur, du fait qu'ils possédaient plus de connaissances, ce qui confirme la deuxième hypothèse. Pour l'autre partie des étudiants, ils se sont considérés proches des enseignants, à pouvoir discuter avec eux, poser des questions sans être jugés, à les voir comme des amis, confirmant ainsi la troisième hypothèse. Le fait que les cours se soient déroulés pendant une période dans laquelle la Grèce était en confinement a permis pour la majorité des étudiants un contact social, pouvant amener ainsi à resserrer les liens entre les élèves. Cependant, dans les deux cas, les étudiants se sont sentis à l'aise pour discuter avec les enseignants, partager ou commettre des erreurs face à eux sans se sentir jugés. Il est donc possible de dire que ces deux hypothèses sont toutes les deux valides, avec quelques contrastes seulement.

3.4 Difficultés et contraintes

Plusieurs difficultés et contraintes sont survenues durant cette recherche. Dans un premier point concernant les entretiens, il est possible de remarquer que ceux-ci ont été effectués en français, langue qui n'est pas la langue première des étudiants. Il est donc possible que des réponses ne correspondent pas forcément à ce que les

étudiants souhaitaient dire, à cause d'un manque de vocabulaire ou d'un terme lexical qui ne correspond pas ou pas tout à fait à ce qu'ils souhaitaient exprimer. Ensuite, ces entretiens se sont déroulés à l'oral. Malgré le fait que nous ayons rassuré les étudiants au début des entretiens en leur répétant plusieurs fois qu'ils pouvaient prendre le temps nécessaire avant de répondre aux questions pour bien réfléchir à ce qu'ils ont ressenti ou voulaient exprimer, la plupart des étudiants n'ont pas osé prendre trop de temps avant de répondre, ce qui peut faire qu'ils n'ont pas forcément pensé à des détails qui pourraient avoir leur importance. Le fait que les entretiens se soient passés en distanciel et en individuel ont également donné l'impression que les étudiants souhaitaient répondre encore plus vite qu'en présentiel. De plus, les réponses des étudiants peuvent être influencées par le fait que cela peut être difficile de parler de ses émotions ou vécus personnels, et qu'il est possible qu'ils n'aient pas souhaité plus approfondir ou parler d'un des sujets. Enfin, à cause de la crise sanitaire actuelle et des confinements, il y a le fait que ces ateliers se soient déroulés en distanciel via une plateforme de vidéoconférence, brisant ainsi les règles que l'on connaît d'une salle de classe traditionnelle. Les règles, les interactions entre les membres de la classe, l'espace de classe en lui-même, etc. sont des éléments modifiés par ce distanciel. Des éléments tels que le son qui se coupe ou la caméra qui ne fonctionne plus sont des problèmes techniques qui peuvent arriver lors des cours en distanciel, ce qui peut couper des réponses, empêcher de bien entendre (que ce soit les étudiants entre eux ou alors les enseignants qui ne savent pas si les étudiants commettent des erreurs et ne peuvent les corriger) ou de remarquer des signes paraverbaux de la part des étudiants.

Dans un deuxième point, en ce qui concerne la partie théorique, nous avons dû faire face à des problèmes opposés. En ce qui concerne la partie sur l'anxiété langagière en elle-même, il y a eu énormément de ressources disponibles, ce qui a fait que cela a été difficile de n'en sélectionner que certaines car toutes semblaient intéressantes et importantes. De plus, à force de lire celles-ci, nous avons eu accès à des informations que nous souhaitions mettre mais qui nous faisait sortir du cadre de l'éducation, en nous emmenant sur les aspects plus psychiques et psychologiques de l'anxiété langagière. Nous avons dû couper ces informations, par peur d'aller trop loin et de se détourner de la recherche initiale. Mais en même temps, il y avait cette peur d'enlever des informations qui pouvaient être nécessaires. À l'opposé, en ce qui concerne les communautés d'apprentissage, il n'y avait que très peu de lectures ou alors qui ne nous étaient pas accessibles. Dans les articles que nous avons lus, les

auteurs se mentionnaient entre eux et il n'y avait donc pas beaucoup de diversité dans les auteurs proposés. De plus, c'est un concept qui a été beaucoup mis en place dans les entreprises et il n'y avait que peu de lectures sur sa mise en place dans des institutions scolaires.

3.5 Discussion

La recherche et les ateliers de conversation du Café du FLE se sont tous les deux passés en distanciel. Malgré des résultats satisfaisants et captivants, il serait intéressant de reproduire la recherche en présentiel. En effet, pour certains étudiants, ils mentionnent d'avoir été plus à l'aise à l'oral du fait d'être restés chez eux, dans un environnement connu donc un espace sécurisant qui a réduit les sources possibles d'anxiété. Une étudiante mentionne également pouvoir prendre plus de temps à répondre à l'enseignant derrière son écran sans que cela soit angoissant. Les ateliers de conversation en présentiel enlèvent cette sécurité, il pourrait donc être intéressant de voir quels résultats cela produirait. Aussi, le distanciel a permis de créer des groupes de travail de manière aléatoire, amenant les étudiants à obligatoirement communiquer avec tous les autres membres de la classe au moins une fois. De plus, tous les étudiants étaient face à leurs ordinateurs et voyaient leurs camarades sur un même écran. Dans un espace de classe en présentiel, l'organisation de la place est différente, la distance entre les enseignants et les apprenants est plus marquée si les premiers sont derrière un bureau et les derniers devant ce bureau. Cependant, l'atelier de conversation doit bouleverser cette formation pour créer la discussion. De plus, les sous-groupes se créeraient en présentiel de manière différente, cela aurait été de la responsabilité de l'enseignant de créer des groupes en essayant de mélanger au mieux les étudiants entre eux pour éviter de recréer les mêmes groupes. Nous pouvons nous demander si cela aurait permis une aussi bonne entente entre les différents membres ou à l'inverse, aurait mené à un sentiment d'exclusion.

De nombreux étudiants mentionnent également que le fait que les groupes aient été composés d'un petit nombre d'étudiants (trois pour l'un et sept pour l'autre) a contribué à les faire se sentir en sécurité. En effet, il y avait moins de public et cela était plus facile de rencontrer les autres. Cependant, au début des cours, le groupe de sept étudiants comportait une quinzaine d'étudiants inscrits. Au cours du semestre, certains ont abandonné, parfois dès le deuxième cours. Il est possible de supposer qu'un abandon aussi tôt se soit fait car l'étudiant est venu voir comment cela se

passait et si ça ne lui a pas plu, a décidé de ne pas revenir. D'autres ont abandonné au milieu du semestre, cela pouvant être dû à une démotivation ou une surcharge de travail avec l'approche des examens. Dans tous les cas, il serait intéressant d'avoir un retour de la part de ces étudiants sur la raison de l'abandon des cours, et voir si cela pouvait être dû à un sentiment d'exclusion par exemple, les amenant à ne pas réussir à s'intégrer à la communauté, comprendre ces raisons et essayant de trouver des solutions pour les aider à s'intégrer si jamais ils souhaiteraient retenter l'expérience.

Pour continuer sur la taille du groupe, le nombre de participants d'un des groupes était donc plus élevé au début du semestre. Delorme et Gaigeot (2017) mentionnent comme critère de réussite d'un atelier de conversation le fait que le nombre de participants doit être limité. En effet, essayer de reproduire une conversation avec le plus de naturel possible implique un nombre limité de participants, sinon il y a trop d'interlocuteurs, les conversations se multiplient et il y a plusieurs conversations dans un groupe. La question se pose donc sur le nombre de participants initial si les ateliers de conversation se seraient déroulés de la même façon. Avec un nombre de participants plus élevés, il est compliqué de distribuer la parole. En effet, dans une conversation naturelle, chacun parle à son tour pour ajouter son savoir et ses connaissances. Cependant, avec autant de participants, il y a le risque que tout le monde souhaite parler et tous se couperaient dans leur parole. Il y a donc besoin d'un enseignant ou modérateur pour distribuer la parole, en essayant de faire parler chacun de manière équitable. Dans cette situation, cela place l'enseignant comme individu supérieur car il décide de qui prend la parole, augmentant ainsi la distance formelle et la différence de niveau entre enseignant et apprenants. Dans notre situation, nous pouvons nous demander quelle forme aurait pris ces ateliers de conversation avec un plus grand public, si la mise en place d'un climat rassurant pour prendre la parole aurait été possible, et si tous les étudiants auraient interagi avec tous les autres participants de la même manière que cela s'est fait dans notre cas. Les étudiants interrogés ici mentionnent le fait que face à un plus grand groupe, l'ambiance de classe aurait sûrement été différente et ne sont pas sûrs que leur prise de parole aurait été la même.

Conclusion

Le but de cette recherche était de mettre en lumière de quelles manières il était possible d'allier ateliers de conversation et anxiété langagière. Nous avons avant le début de celle-ci plusieurs hypothèses :

- Les apprenants restent bloqués pour prendre la parole à l'oral et le but des ateliers de conversation de créer la discussion n'est pas atteint. Certains apprenants se sentent même exclus dans le groupe classe et cela peut conduire à un abandon. Il n'y a pas de progrès à l'oral du côté des étudiants ;
- La parole des apprenants se débloque, l'ambiance est rassurante, la conversation se fait et les apprenants progressent à l'oral. Cependant, le cadre reste très formel et similaire à un espace de classe traditionnel, gardant à l'esprit qu'il y a une institution derrière la création. On peut apercevoir des progrès à l'oral du côté des étudiants ;
- La parole des apprenants est très libre, les apprenants se sentent intégrés, écoutés, et créent de vrais liens dans l'espace de classe, amenant à une véritable entente entre les participants et à la création d'une communauté. On peut également apercevoir ici des progrès à l'oral de la part des étudiants.

Nous avons pu apporter des éléments de réponses grâce à une recherche qualitative et à sept entretiens semi-directifs effectués auprès d'étudiants hellénophones ayant participé à des ateliers de discussions mis en place pour un semestre pour comprendre comment ces étudiants ont pu participer malgré des difficultés pour s'exprimer à l'oral. Nous avons pu constater que la première hypothèse ne s'est pas réalisée. En effet, tous les étudiants interrogés ont participé à l'oral et tous affirment avoir progressé à l'oral, que ce soit pour la participation, avoir une réflexion en français, ou un enrichissement de leur vocabulaire. Concernant les deux dernières hypothèses, elles se sont avérées, mais de manières différentes selon les étudiants interrogés. Tous les élèves interrogés ont pu s'exprimer dans ces ateliers, alliant ainsi anxiété langagière (celle-ci étant plus ou moins présente selon les étudiants) et oral. Nous avons pu vérifier des points de notre partie théorique qui proposaient des méthodes pour diminuer l'anxiété langagière. Les étudiants notent l'absence d'évaluation, un petit groupe de classe, les travaux en petits groupes, et une

ambiance de classe positive comme éléments qui leur ont permis de se sentir à l'aise pour prendre la parole. Le distanciel semble également être intéressant pour certains étudiants car il permet de faire comme une protection entre l'étudiant et le milieu de la classe. Il ressort également de la recherche que les étudiants ont créé de nombreux liens avec leurs camarades. Ces liens ont permis de mettre en place une petite communauté avec ses codes, ce qui a aidé les étudiants à se sentir dans un groupe sécurisant, un groupe d'amis, malgré le cadre formel institutionnel qui est à la base de la création de ces ateliers. Nous pouvons en retirer que les éléments étant à la base de la réduction de l'anxiété langagière sont également les éléments qui ont permis la création d'une communauté.

Enfin, il pourrait être intéressant de voir comment mettre en place cette communauté d'apprentissage et d'arriver à développer, peut-être en présentiel cette fois, un esprit d'apprentissage collaboratif plus poussé et arriver à produire un projet commun dans ce contexte universitaire mais toujours non formel, afin de limiter les sources d'anxiété des apprenants.

Bibliographie

- Bailey P., Daley C. E. & Onwuegbuzie A. J. (1999). Foreign language anxiety and learning style. *Foreign Language Annals* 32, 63–76. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1999.tb02376.x>
- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ?. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (4), 33-46. <https://doi.org/10.4000/cediscor.362>
- Candas, P., & Poteaux, N. (2010). De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Distances et savoirs*, 8(4), 521-539. [10.3166/ds.8.521-539](https://doi.org/10.3166/ds.8.521-539)
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 145-164. <https://doi.org/10.4000/aile.801>
- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, (1), 10-55. <https://doi.org/10.3917/savo.043.0009>
- Cristol, D. (2016). *Les communautés d'apprentissage : Apprendre ensemble à l'ère numérique*. Paris, France : ESF Sciences Humaines.
- Delorme, V., & Gaigeot, N. (2017). Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : Vers la construction d'une culture commune. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 36(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5587>
- Duxbury, J. G., & Tsai, L. L. (2010). The Effects of Cooperative Learning on Foreign Language Anxiety: A Comparative Study of Taiwanese and American Universities. *Online Submission*, 3(1), 3-18. Retiré à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=ED522937>
- Hashemi, M., & Abbasi, M. (2013). The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(3),

640-646. Retiré à l'adresse

https://irjabs.com/files_site/paperlist/r_726_130328102911.pdf

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research* 58, 47-77. <https://doi.org/10.3102/00346543058001047>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.

<https://doi.org/10.2307/327317>

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34.

<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>

Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussions: anxiety and aspirations. *System* 30, 65–84. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00051-3)

Williams, K. (1991). Anxiety and formal second/foreign language learning. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia* 22, 19–28.

<https://doi.org/10.1177/003368829102200202>

Jebali, A. (2018). Anxiété langagière, communication médiée par les technologies et élicitation des clitics objets du français L2. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Volume 21).

<https://doi.org/10.4000/alsic.3164>

Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LIII, 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>

Kondo, D. S. & Lin, Y.-Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan. *ELT Journal* 58, 258-265.

<https://doi.org/10.1093/elt/58.3.258>

- Kráľová, Z. (2016). Foreign language anxiety. *Undergraduate of Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia*. Retiré à l'adresse https://www.researchgate.net/profile/Zdena-Kralova/publication/318035190_Foreign_Language_Anxiety/links/5d355ebaa6fdcc370a548dd7/Foreign-Language-Anxiety.pdf
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System* 34, 301– 316. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.04.004>
- Łuszczynska, S. (2016). Corrélat de l'anxiété langagière. *Romanica Cracoviensia*, 2, 75-96. [10.4467/20843917RC.16.008.5929](https://doi.org/10.4467/20843917RC.16.008.5929)
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Mak Barley S.-Y. & White C. (1997). Communication apprehension of Chinese ESL students. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 2, 81–96. Retiré à l'adresse https://www.researchgate.net/profile/Barley-Mak/publication/234661970_Communication_Apprehension_of_Chinese_ESL_Students/links/0f317536fb83c2b446000000/Communication-Apprehension-of-Chinese-ESL-Students.pdf
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12). <https://doi.org/10.4000/aile.947>
- Ohata, K. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case interviews with five Japanese college students in the U.S.. *TESL-EJ* 9, 1–21. Retiré à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=EJ1065859>
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux* (Doctoral dissertation). Université

du Québec, Montréal. Retiré à l'adresse

<https://archipel.uqam.ca/7213/1/I.ORELLANA%282002%29.pdf>

Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs. Collection Les Cahiers scientifiques de L'ACFAS. Montréal : ACFAS (Association francophone pour le savoir), 140*, 67-84. Retiré à l'adresse <https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/2012/10/ComApprentOrellana.2005.pdf>

Orellana, I. (2010). La communauté d'apprentissage : une stratégie pédagogique novatrice face aux enjeux d'un contexte en mutation. *De nouvelles configurations éducatives : entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec, Presse de l'Université du Québec.

Organisation internationale de la francophonie (Eds.). *La langue française dans le monde*. Paris : Gallimard. Récupéré à l'adresse https://www.francophonie.org/sites/default/files/2020-02/Edition%202019%20La%20langue%20française%20dans%20le%20monde_VF%202020%20.pdf

Pope, C., & Mays, N. (1995). Qualitative research: reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research. *BMJ: British Medical Journal*, 311(6996), 42-45.

<https://doi.org/10.1136/bmj.311.6996.42>

Singh, M. K.M., David, R. A. & Choo, C. S. S. (2011). Communication apprehension among international undergraduates: The impact on their communicative skills.

Modern Journal of Language Teaching 1, 18–30. Retiré à l'adresse

http://mjltm.org/browse.php?a_id=29&sid=1&slc_lang=en&ftxt=1#page=18

Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on*

communication in the target language (Master's thesis). University of Glasgow, Glasgow.

Thaher, M. (2005). Communication apprehension among An-Najah National University Students. *An-Najah University Journal for Research – Humanities* 19, 627–678. Retiré à l'adresse <https://repository.najah.edu/handle/20.500.11888/2440>

Tóth, Z. (2011). Foreign language anxiety and advanced EFL learners: An interview study. *WoPaLP*, 5, 39-57. Retiré à l'adresse <http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W5Toth.pdf>

Tóth, Z. (2010). *Foreign Language Anxiety and the Advanced Language Learner: A Study of Hungarian Students of English as a Foreign Language*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Tsui, A. B. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 145-167). Cambridge : Cambridge University Press.

Uyttersprot, B. (2017). *Les communautés d'apprentissage : une « vieille » idée, de plus en plus d'actualité*. Retiré du site internet Le Grain, Atelier de pédagogie sociale https://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=565:les-communautés-d-apprentissage-une-vieille-idée-de-plus-en-plus-d-actualité-l-apprendre-ensemble-pour-resister-au-chacun-pour-soi-et-comme-outil-d-émancipation-pour-construire-le-collectif&catid=9&Itemid=103#_ftn25

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals* 19, 539–553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The modern language journal*, 75(4), 426-439. <https://www.jstor.org/stable/329492>

Tóth, Z. (2011). Foreign language anxiety and advanced EFL learners: An interview study. *WoPaLP*, 5, 39-57. <http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W5Toth.pdf>

Williams, K. (1991). Anxiety and formal second/foreign language learning. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia* 22, 19–28. <https://doi.org/10.1177/003368829102200202>

Zumusni, W., Mustapha, W. & Ismail, N. (2010). ESL students communication apprehension and their choice of communicative activities. *ASEAN Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 22, 22–29. Retiré à l'adresse <https://ejournal.ukm.my/ajtlhe/article/view/10488>

Annexes

Annexe 1. Guide d'entretien

La communauté d'apprentissage/le cadre informel

- Comment as-tu vécu ces cours pendant ce confinement ?
- Était-ce la même ambiance, ou la même manière d'enseigner, que dans tes autres cours de français ? Quelle est la principale différence pour toi ?
- Qu'est-ce que le groupe t'a apporté, que ce soit positif ou négatif ?
- Comment te sentais-tu avec les enseignants ? Au même niveau ? Inférieure ? Sentais-tu que les enseignants pouvaient aussi apprendre de ce que tu avais à dire ?
- Si ces ateliers de conversation avaient compris des évaluations, te serais-tu quand même inscrite ?

L'anxiété langagière

- Te sens-tu à l'aise lorsque tu dois parler en français ?
- Y a-t-il une différence entre les cours à l'université et cet atelier que tu as décidé de choisir ?
- Le fait que ce soit des ateliers de conversation donc basés majoritairement sur l'oral t'a-t'il fait peur avant de t'inscrire ?
- Comment t'es-tu sentie pour prendre la parole ? Quels étaient les paramètres qui te rendaient comme cela ?
- Avais-tu peur de faire des erreurs face à tes camarades ?
- Était-ce difficile pour toi de prendre la parole en classe face à tes camarades, de manière spontanée ? Ou préférerais-tu attendre d'être interrogée ?
- Est-ce qu'il y a eu une évolution durant le semestre ? Qu'est-ce qui t'a aidée selon toi pour t'exprimer mieux ?

Les interactions avec les autres

- Qu'as-tu pensé de cet atelier de conversation pour t'exprimer ? L'ambiance de classe était-elle rassurante pour prendre la parole ?

- Qu'as-tu pensé des cours en distance via un ordinateur pour communiquer ?
- Le fait que la classe soit un petit groupe a-t-il eu une influence sur comment tu te sentais en classe ?
- T'es-tu sentie libre de dire ce que tu disais ou avais-tu peur de partager certaines choses ?
- T'es-tu sentie à l'aise pour partager tes expériences personnelles, des anecdotes ?
- Avais-tu l'impression d'appartenir au groupe de classe ou non ? Peux-tu développer (quelle que soit la réponse) ?
- Comment as-tu trouvé les travaux en sous-groupes ? Étaient-ils un plus ou tu t'es senti mal à l'aise dedans ?
- Le fait que les groupes soient toujours faits de manière aléatoire t'a t'il dérangée pour prendre la parole avec les gens de ton groupe ou non ?

Le parcours

- Depuis combien de temps apprends-tu le français ?
- Depuis combien de temps apprends-tu le français ?
- De quelle manière pratiques-tu le français ? (en cours, entre amis, films, séries, etc.)
- Ces ateliers ont-ils été une nouvelle expérience pour toi dans la façon de pratiquer le français ?
- Te sens-tu stressée dans l'apprentissage d'une langue ? Était-ce le cas dans ces ateliers de conversation ?

Annexe 2. Entretien 1 de V.

Marion : C'est parfait. Ok. Alors. Euh concernant les cours qu'on a eu ensemble, hum comment est-ce que tu les as vécus pendant le confinement ?

V. : Euh c'était un peu difficile avec euh l'Internet, avec la connexion euh d'Internet mais ça va, je crois que c'était plus facile de le suivre parce que j'avais plus de temps. J'avais le temps de suivre même mes cours de l'université, même les cours de Café du FLE. Sinon je sais pas, je suis, si je pourrais le suivre, voilà.

Marion : Est-ce que euh est-ce que ça a été euh positif pour toi pendant le confinement de venir à ces cours ?

V. : Oh oui, oui ! En fait c'était les seuls cours euh le seul cours que je voulais suivre pendant le confinement euh parce que on avait des blagues ? Ok, c'est- c'était plutôt- plutôt familière.

Marion : Ok, super. Est-ce que, par rapport à tes autres cours de français à la fac, est-ce que c'était la même méthode d'enseignement ou pas ?

V. : Non. En fait, on a pas la possibilité de parler- non- on a pas la possibilité de parler euh dans les autres euh cours d'université et le Café du FLE, on donnait la possibilité de parler en français. Ceux qu'on a avec toi.

Marion : Super. Hum comment est-ce que tu te sentais avec les enseignants ? Est-ce que tu te sentais inférieure ? Est-ce que tu sentais qu'on était à l'écoute ? Est-ce que- voilà. Comment ?

V. : Ah euh les enseignants du Café du FLE ?

Marion : Oui, nous, Yannis et moi.

V. : Ah ok ! Euh c'était comme des amis. Vous étiez des profs bien évidemment mais comme des amis- comme des profs amis.

Marion : Ok, super. Hum si ces ateliers euh avaient eu des évaluations notées, est-ce que tu te serais quand même inscrite ? Est-ce que s'il y avait eu des contrôles, tu te serais inscrite ?

V. : Euh non ! Je déteste les contrôles alors non ! Non. Je suis très inquiète avec les contrôles alors non.

Marion : D'accord, je comprends. Alors, est-ce que tu te sens à l'aise quand tu dois parler en français ou pas ? Et peut-être est-ce qu'il y avait une différence entre tes cours à la fac et ces ateliers là pour parler ?

V. : Après les Cafés du FLE, je me sens plus à l'aise de parler en français mais pas encore tout à fait à l'aise. Mais voilà je parle en français maintenant avec toi, un peu, un tout petit peu.

Marion : Et lorsque tu dois participer à la fac euh dans tes autres cours de français, est-ce que tu te sens à l'aise pour parler en français ou pas ?

V. : Non ! Non non non non non non non.

Marion : D'accord. Le fait que ce soit des ateliers basés majoritairement sur l'oral, est-ce que euh ça t'a fait peur avant de t'inscrire ?

V. : Euh oui ! En fait, si le cours de Café du FLE ne nous donnait pas de points sur euh notes, points ? Ok pour les autres cours de notre université, je m'inscrirais pas.

Marion : D'accord, je comprends. Comment est-ce que tu t'es sentie lorsque tu devais prendre la parole ?

V. : Euh, au début j'avais peur de f- de ne pas faire de fautes et tout ça mais après j'ai vu que- que tous a fait des fautes alors voilà je- je me sentais à l'aise.

Marion : Super ! Et est-ce que euh tu arrivais à prendre la parole de manière spontanée ou tu préférais euh d'attendre d'être interrogée par les enseignants ?

V. : Euh au début euh je- attendre- attendre- attendais d'être interrogée mais après je- je prenais mieux- j'ai pris la parole spontanément.

Marion : Super, super. Hum donc du coup, on peut dire qu'il y a eu une évolution euh de ton niveau, de ta participation euh au début des cours jusqu'à la fin des cours ?

V. : Oui, oui !

Marion : Super. Et à ton avis, qu'est-ce qui t'as aidée à mieux, justement à évoluer ? Qu'est-ce qui t'a aidée à prendre la parole comme ça de manière plus spontanée ?

V. : Euh je sais pas peut-être euh le fait qu'on était que euh une famille, qu'on était comme des amis, je me sentais plus à l'aise de parler et le fait que vous c'était comme des amis à nous m'a aidé beaucoup. Voilà. Sinon je sais pas euh je- j'ai- je parlerais jamais.

Marion : D'accord. Ok alors du coup pour toi l'ambiance de classe était rassurante pour prendre la parole ?

V. : Oui !

Marion : Vraiment super. Hum qu'est-ce que tu as pensé euh des cours en distanciel ? Le fait d'être euh un ordinateur est-ce que ça t'a aidé à prendre la parole ou pas ? Est-ce que si on avait été en face-à-face, tu aurais pu prendre la parole comme tu l'as fait ?

V. : Je sais pas, je sais pas. Euh je crois que euh oui si on était euh en face-à-face oui je parlerais plus euh parce que j'avais peur que si quelqu'un veut prendre la parole et moi je parle beaucoup et voilà j'avais cette peur.

Marion : D'accord. Alors du coup on était un- un petit groupe, on était neuf étudiants à la fin, est-ce que le fait que ce soit du coup un petit groupe euh ça a eu une influence sur comment tu te sentais à l'aise dans la classe ou pas ?

V. : Oui, oui. Parce que je connais tous les personnes alors.

Marion : Ok, super. Hum est-ce que tu t'es sentie libre euh de dire ce que tu voulais dire ou est-ce que tu te retenais parfois, par exemple de partager des expériences personnelles que tu préférais garder pour toi ou ça ne te dérangeait pas ?

V. : Non non non non non je pas de problème de m'exprimer- m'exprimer et parler de mes expériences personnelles euh j'ai un petit problème de m'exclamer en français quand je- je sais pas comment le dire en français ce que je veux et voilà.

Marion : D'accord, ouais donc quelque chose tu as quelque chose à dire mais tu n'as pas forcément les mots pour le dire.

V. : Oui, oui.

Marion : Hum est-ce que tu avais l'impression euh d'appartenir au groupe classe ? Est-ce que tu te sentais bien intégrée avec les autres ?

V. : Euh oui, en fait j'ai- j'ai fais des amis par exemple M.- ah euh

Marion : C'est pas grave ! Ils ne sauront pas qui c'est !

V. : Ah ok euh on a devenu des amis euh le hum après le devoir qu'on avait pour- pour le cours de Café du FLE, on est devenus des amis, et voilà.

Marion : Cool, super ! Hum comment tu as trouvé les- les travaux qu'on faisait en sous-groupes ? On faisait souvent des petits groupe pour travailler, qu'est ce que tu en as pensé ?

V. : Ah oui, c'était magnifique. C'était magnifique euh parce qu'on pourrait parler de- d'autres choses aussi quelques fois.

Marion : Il n'y a pas de soucis je comprends !

V. : Oui euh en français, on devait s'exprimer en français et au début c'était difficile pour nous de- de parler en grand groupe qui parlait avec vous parce que vous vous êtes le prof et voilà, on avait un peu du peur mais après voilà.

Marion : Oui parce que des fois avoir le regard de l'enseignant sur soi, je comprends.

V. : Oui.

Marion : D'accord, ça ne te dérangeait pas qu'ils soient de manière aléatoire et que des fois tu te retrouves avec, peut-être au début, tu devais peut-être des fois être avec des gens avec qui tu avais moins parlé, est-ce que ça te dérangeait ou pas ? Que ce soit fait de manière aléatoire ?

V. : Est-ce que vous pouvez répéter ?

Marion : Oui. Les- les groupes qu'on faisait de manière aléatoire, est-ce que ça t'a dérangée ? Que ce soit- alors oui aléatoire c'est- c'est oui on ne choisit pas nous c'est l'ordinateur qui choisit les groupes, est-ce que ça t'a dérangée ?

V. : Ah non non non non parce qu'on avait la possibilité de parler des autres personnes aussi et pas seulement avec nos amis alors voilà.

Marion : Ah super. Ok. Et est-ce qu'il y a d'autres activités qui t'ont plu ? Dans tous les cours ? Est-ce que- est-ce qu'une activité en particulier t'as plu ?

V. : Ah oui euh le re- recoupage d'un chanson ? De- je me souviens plus ah euh oui on a-

Marion : Avec euh le français familier ?

V. : Oui, oui, oui, oui !

Marion : D'accord !

V. : Oui j'aime les chansons en général alors voilà !

Marion : Ok oui c'est- pour le langage familier, d'accord, ok super je- je garde à l'esprit pour réutiliser. Ok super. Et du coup on va parler un petit peu de toi. Depuis combien de temps tu apprends le français ?

V. : Ah depuis euh trois ans.

Marion : D'accord. Est-ce que tu as commencé à- à la fac ?

V. : Non.

Marion : Ou avant ?

V. : J'ai commencé avec euh une prof quand j'avais seize ans, seize, dix-sept ans, oui je continue maintenant.

Marion : D'accord. Et tu es en quelle euh licence ?

V. : Ah euh je- je pas de licence ? J'ai pas un diplôme ?

Marion : Euh plutôt quelles études tu fais ? Le nom de ton-

V. : Ah ! Ah !

Marion : Le nom de tes études ?

V. : Ah euh le euh Langue Littérature françaises.

Marion : D'accord. Oui nous euh en- en France on dit je suis en licence de-

V. : Ah je suis en licence de ok, ok.

Marion : Voilà. Donc Langues et Littératures françaises, ok. Hum de quelle manière pratiques-tu le français quotidiennement ?

V. : Ah j'écoute beaucoup beaucoup beaucoup de la musique française, euh quelques fois des vidéos sur Facebook, Instagram, avec des euh je sais pas des euh mimes ? Je sais pas comment ?

Marion : En français on va dire des memes. Voilà.

V. : Des memes, beaucoup beaucoup de memes oui et voilà. Et quelques fois de- des films français sur- ou même le TV5MONDE oui.

Marion : Oh oui super ! D'accord. Hum est-ce que ces ateliers ont été une nouvelle expérience pour toi dans la pratique du français ?

V. : Euh oui.

Marion : C'était nouveau, d'accord. Et d'habitude, euh quand tu apprends une langue, est-ce que tu te sens stressée pour parler à l'oral ? Est-ce que c'est difficile pour toi de commencer à parler à l'oral ?

V. : Ah oui parce que je veux que tout serais euh parfait alors

Marion : Oui comme j'ai vu que tu parlais plusieurs langues sur Instagram, du coup voilà est-ce que dans toutes les langues tu as du mal à parler à l'oral au début ?

V. : Oui, oui, oui, oui, même en russe que je- je connais le russe depuis que du coup maintenant ma naissance alors je- j'ai du mal de parler en russe aussi du coup parce que j'ai peur de- de ne pas faire de fautes.

Marion : Ok. Donc quand tu veux parler à l'oral, tu veux que ce soit parfait ?

V. : Oui !

Marion : Ok ! Ok, je comprends, pareil ! Ok eh bien écoute, c'est tout pour moi.

Annexe 3. Entretien 2 de K.

Marion : Déjà comment est-ce que tu as vécu ces cours euh ces ateliers pendant le confinement ?

K. : Euh mais- vous pouvez répéter ?

Marion : Oui ! Les- les cours, ces ateliers de conversation, comment est-ce que tu les as vécus pendant le confinement ?

K. : Oui euh au début c'était un peu intéressant parce que c'était quelque chose de nouveau et intéressant, on a pas fait ça auparavant mais maintenant c'était arrivé de très très fatiguant. On a perdu la motivation de- d'assister aux cours et c'était fatiguant, c'était ennuyante, et on ne pouvait pas participer, on ne pouvait pas apprendre très bien et je ne l'aime pas, pas du tout.

Marion : Les- les ateliers de euh de conversation ?

K. : Vous pouvez- vous voulez dire le Café du FLE ?

Marion : Oui.

K. : Ah non non ! Ça je le dirais jamais ! Je vais reprendre ! Le Café du FLE c'était vraiment génial, c'était une occasion pour nous de- de comprendre euh le français, d'apprendre à exprimer. On a créé des liens euh des liens entre nous avec les autres participants, et c'était très très très bien. Moi personnellement j'ai- j'ai pensé toutes les journées quand on aura notre prochaine téléconférence. Je l'adorais.

Marion : Aaaah d'accord, super. Hum bon alors du coup tu as un petit peu répondu mais du coup c'est pas la même manière d'enseigner que tes autres cours de français ? Ces ateliers ? Par rapport à tes cours de français à la fac ? Je veux dire le Café du FLE par rapport hum à tes cours à l'université, voilà.

K. : Non non. C'était tellement différente. C'était- on pouvait faire beaucoup plus, plusieurs choses.

Marion : D'accord. Hum qu'est-ce que le groupe du Café du FLE t'a apporté, que ce soit positif ou négatif ?

K. : Euh la première chose est le fait que j'avais l'occasion d'améliorer mon niveau de langue, à m'exprimer plus facilement et de l'autre côté, à comprendre le français plus facilement que auparavant. Et à part ça, je créé de nouveaux- de nouveaux amitiés à travers ce Café et parce que on est- on a pas l'université donc on n'a pas l'occasion de

connaître- de rencontrer de nouveaux- de nouveaux amis et cette- cette plateforme était une très belle occasion pour ça aussi.

Marion : D'accord. Hum comment tu te sentais avec les euh avec les enseignants ? Est-ce que tu te sentais au même niveau ? Inférieure ?

K. : Hum je crois que c'était très bien parce que euh ils étaient ouvertes à nous pour des questions, pour euh tout ce qui nous, peut-être qui nous- nous dérange, et ils parlaient toujours euh ils étaient gentils, ils voulaient toujours nous aider et on pouvait de notre côté euh leur- leur en parler aisément et c'était une très bonne ambiance, très bonne ambiance.

Marion : Ok. Hum si ces ateliers de conversation avaient compris des évaluations, est-ce que tu te serais quand même inscrite ?

K. : Vous pouvez répéter pardon ?

Marion : Oui. Si il y avait eu des évaluations dans ces ateliers, est-ce que tu te serais inscrite ?

K. : Pour le refaire vous voulez dire ?

Marion : Hum s'il y avait eu des évaluations, s'il y avait eu des notes. Si on avait fait des contrôles pendant ces cours, est-ce que tu te serais inscrite quand même ?

K. : Ah ok ! Euh oui je le ferais oui mais je crois que le caractère sera un peu changé.

Marion : Oui !

K. : Je le ferais, je le ferais.

Marion : D'accord. Alors hum est-ce que tu te sens à l'aise quand tu dois euh parler en français ?

K. : Euh auparavant, avant le Café, pas du tout mais maintenant je suis oui, oui, je crois que- je- je me sens bien comme ça.

Marion : D'accord. Et est-ce qu'il y a une différence entre euh prendre la parole pendant les Cafés du FLE et pendant tes cours à l'Université ?

K. : Euh oui il y a une énorme différence euh parce que aux cours à l'université, c'est plus anonyme, on a- on est plusieurs participants, les enseignants sont pas aussi proches à nous et c'est un peu hum difficile, c'est un peu euh ça provoque de la peur quelquefois dès qu'on se parlait en cours. Je- la plupart des- des étudiantes ne le fait, ne le font pas mais au Café du FLE c'est beaucoup plus facile parce que on est une société plus- plus petite et les enseignants sont plus- plus proches. Il n'y a- il n'y a- de l'aise.

Marion : Hum d'accord. Hum le fait que ce soit des cours euh basés sur l'oral, est-ce que ça t'a fait peur avant de t'inscrire ?

K. : Oui ça me fait peur parce que mon niveau de langue était un peu bas et j'avais peur si je pouvais comprendre et si je pouvais m'exprimer mais enfin c'était pas si difficile pare que il y avait- il y aurait de la compréhension par les enseignants.

Marion : Hum d'accord. Comment est-ce que tu te sentais pour prendre la parole en classe ?

K. : Euh vous voulez dire en classe à l'université ou ici ?

Marion : Non ici pour les Cafés du FLE.

K. : Ah ici euh c'est la première fois que je ne le pensais pas du tout et je- je le faisais sans me le penser, c'était très euh avec une grande [son coupé] et de l'autre, aux autres situations, je le pensais très, je le pense beaucoup, je pense qu'est-ce que je veux dire et je fais des phrases sur ma tête mais au Café euh ça me- ça me- ça m'arrive sans le penser.

Marion : D'accord.

K. : Comme on était vraiment à un café.

Marion : Super. Est-ce que du coup c'était facile pour toi de prendre la parole de manière spontanée ou est-ce que tu préférerais attendre d'être interrogée ?

K. : Euh non non, je crois que euh ça m'arrivait euh d'une manière spontanée.

Marion : D'accord. Et du coup est-ce qu'il y a eu une évolution euh durant le semestre pour euh prendre la parole à l'oral, comment tu te sentais en classe ?

K. : Vous pouvez répéter pardon ?

Marion : Oui. Est-ce qu'il y a eu une évolution sur euh comment tu te sentais à l'aise en classe, comment tu te sentais à l'aise pour prendre la parole à l'oral pendant ce semestre ?

K. : Oui, oui. Oui euh une grande évolution comme quand on a commencé cette classe euh j'avais beaucoup peur et- et c'était comme les autres cours je ne pouvais- je ne pouvais pas parler et- mais euh quand on a fini le Café euh j'ai- j'étais une complètement différente personne. Je ne pensais pas du tout, je- je parlais sans hésitation. Ça m'a aidé aussi aux classes à l'université aux autres cours. Ça m'a aidée.

Marion : Ah super ! Tant mieux. Alors euh du coup on peut dire que ces ateliers de conversation pour t'exprimer euh c'était beaucoup plus facile pour toi de t'exprimer dans ces cours là que dans ceux à la fac ?

K. : Oui, oui, beaucoup plus.

Marion : L'ambiance de classe était beaucoup plus rassurante pour prendre la parole ?

K. : Oui oui ! C'est rassurant que c'était vraiment euh il n'y a pas de soucis, tous les autres étaient ouverts pour parler, pas de critiques, on était là pour apprendre à parler, ce- ça a aidé beaucoup.

Marion : Ok. Tu t'es pas sentie jugée par les autres quand tu devais parler ?

K. : Non, non ! Pas du tout, c'était- c'était la première fois que je me sentie pas jugée.

Marion : Ah super. Hum qu'est-ce que tu as pensé des cours euh en distance via un ordinateur pour communiquer ? Est-ce que le fait qu'on soit derrière un ordinateur, ça te bloquait un petit peu ou pas ?

K. : Oui, c'était très bloquant parce que quand on ne peut pas voir l'autre euh on est- il y a une- on est pas sûrs pour nous-mêmes et c'était très très bizarre de parler à un ordinateur et quelques fois on oublie qu'il y a quelqu'un là parce que c'est- c'est bizarre. En général, c'était une expérience très mauvaise en ce qui concerne la parole euh je crois que ça nous a empêché à apprendre à parler, ça nous a- ça nous a empêché beaucoup.

Marion : D'accord. Que ce soit pour les ateliers du FLE ou pour les autres cours de l'université à la fac ?

K. : Pour l'université et la fac.

Marion : D'accord, ok. Euh alors est-ce que- nous en cours on a eu la chance d'être un petit groupe de classe, vous étiez dix élèves max hum est-ce que ça a eu une influence sur euh comment tu te sentais à l'aise en classe ou pas ?

K. : Oui, ça avait une grande influence parce que quand on est en petit groupe, petite société, c'est plus facile et il y a- il y a- on était des personnes que j'ai- j'avais rencontrées à l'université aussi qui n'étaient pas des étrangers comme ça, et c'était plus [son coupé] et quand j'ai invité un ami à- de moi de participer au Café du FLE, il- il n'avait pas commencé depuis le début, et ce qui euh l'a fait convaincre était le fait que- que c'était une petite société parce que si on avait plusieurs personnes, je crois qu'il ne le faisait pas.

Marion : D'accord. Ok hum est-ce que tu t'es sentie euh libre de dire ce que tu avais à dire ? Ou est-ce que tu avais peur de partager certaines choses ?

K. : Non non je me sentais libre parce que je comprenais que les autres ne vont pas me juger parce que les autres eux-mêmes ont leurs idées et en ce qui concerne les erreurs,

les fautes que je faisais en français, euh on est tous au même niveau, aussi j'étais libre.

Marion : Super, ok. Est-ce que tu avais l'impression d'appartenir au groupe classe ou non ?

K. : Qu'est-ce que vous voulez dire ?

Marion : Ah oui. Est-ce que tu avais l'impression d'être intégrée à la classe du Café du FLE ? Est-ce que tu avais l'impression de- de- de- d'être comprise par les autres euh les autres étudiants autour de toi, de- de participer- de bien t'entendre avec eux ? De bien communiquer avec eux ?

K. : Oui je crois que- que on a fait une très bonne équipe. J'étais- je pouvais euh collaborer avec très facilement, on a créé une bonne équipe.

Marion : Ok. Comment est-ce que tu as trouvé les- les travaux en sous-groupes. Est-ce que tu t'es sentie à l'aise dedans ou pas ?

K. : Les travaux vous voulez dire les thématiques ?

Marion : Les euh tu sais des fois en cours on faisait des petits groupes ? Comment tu te sentais euh dedans ? Est-ce que tu étais à l'aise ou pas ?

K. : Oh c'était euh les moments préférés par moi. C'était très amusant. J'étais à l'aise bien sûr, on était deux ou trois personnes et c'est plus facile à discuter, à changer des opinions, c'est- j'étais à l'aise.

Marion : D'accord. Et le fait qu'ils soient faits de manière aléatoire, est-ce que ça t'a dérangée ou pas ?

K. : Aléatoire ?

Marion : Ah oui. Hum en fait c'est pas nous qui faisons les groupes, c'est l'ordinateur qui décidait au hasard.

K. : Ah ! Je crois que c'était le part amusante parce que je ne connais pas avec qui on serait et au début ça- c'était un peu dérangeant parce que je voulais être avec quelques personnes et- mais enfin c'était-c'était beaucoup- c'était beaucoup- c'était mieux comme ça.

Marion : Ouais ? Est-ce que ça t'a permis de- de te rapprocher des autres personnes de la classe ?

K. : Oui ! Euh à travers ces petites groupes, j'ai- j'ai créé aussi des amitiés qui étaient très utiles même pour aujourd'hui et c'était très utile.

Marion : D'accord. Et est-ce qu'il y a eu une activité en particulier qui t'a plu ? Sur tout le semestre, est-ce qu'il y a quelque chose en particulier qui t'a plu ?

K. : Euh je crois que les images, le fait que- que on avait quelques images et on devait penser et créer euh quelque chose basé- basé sur ...

Marion : basé sur ces images, d'accord.

K. : Oui.

Marion : Et est-ce que des fois il y avait des choses que tu voulais dire mais que tu n'arrivais pas à dire ?

K. : Non non non pas du tout parce que euh vous- vous- vous- les enseignants nous ont donné le temps de réfléchir et de partager notre- nos opinions.

Marion : D'accord, ok. Et maintenant on va terminer euh sur ton parcours. Alors du coup depuis combien de temps tu apprends le français ?

K. : Euh je commençais euh depuis quatre ans.

Marion : D'accord. Est-ce que tu peux me dire euh quel est ton euh quelles sont tes études à l'université ?

K. : Euh qu'est-ce que vous voulez dire ?

Marion : Euh dans- dans quelles études tu es inscrite à la faculté ?

K. : Je ne comprends pas euh.

Marion : V. m'a dit qu'elle était inscrite en Langue et Littérature françaises, et toi tu es inscrite en- quel parcours ? Quelles sont tes études ?

K. : Ah euh l'orientation vous voulez dire ?

Marion : Oui voilà !

K. : Moi je suis à- à Histoire et Littérature.

Marion : Histoire et Littérature, d'accord. De quelle manière est-ce que tu pratiques le français ?

K. : Euh dans l'actualité ? Euh oui je- j'étudie pour l'université, pour les examens maintenant et à part ça, je lis plusieurs livres en français écrits par des- des auteurs français et à part ça, je euh je parle très souvent avec mes- mes amis de l'université en français. On écrit des messages, on parle euh au téléphone en français.

Marion : Oh super ! Ok. Et est-ce que ces ateliers ont été une nouvelle expérience pour toi dans la façon de pratiquer le français.

K. : Oui oui, c'était quelque chose de nouveau et quelque chose qui euh on a appris plusieurs expressions, on a appris plusieurs erreurs qu'on faisait avant euh et c'était vraiment quelque chose que je n'avais pas fait auparavant.

Marion : D'accord. Et est-ce que tu te sens, de manière générale, est-ce que tu te sens stressée dans l'apprentissage d'une langue ?

K. : Oui ! Je- je me sens stressée parce que euh je pense à- aux si grandes euh aux toutes les informations, tout le vocabulaire, les règles grammaticales que je dois euh apprendre et ça me provoque de l'anxiété. Mais- mais en ce qui concerne le français, non parce que je suis déjà un très bon niveau je crois et au grammaire et au vocabulaire, et c'est mieux maintenant.

Marion : Oui ! Tout à fait. Eh bien écoute c'est tout pour moi.

Annexe 4. Entretien 3 de I.

Marion : Alors euh, comment est-ce que tu as vécu ces ateliers pendant le confinement ?

I. : Comment j'ai vu cet atelier pendant le confinement ?

Marion : Oui.

I. : Je crois que euh c'était une bonne chance pour tout le monde et qui est obligé de rester euh chez soi, euh de ne pas aller aux cours personnellement. C'est une bonne chance de connaître les autres personnes, de communiquer, c'est très bien euh parce que nous avons communiqué euh en français. Pour nous euh c'est-c'est très grave parce que euh en Grèce, il n'y a pas beaucoup de- beaucoup de situations euh quand tu veux parler français et voilà je crois que euh c'était très, très bonne idée de euh d'organiser ce cours.

Marion : D'accord. Hum est-ce que c'était la même ambiance euh que tes cours à l'université ?

I. : Euh non. Euh j'ai euh un petit problème parce que je suis pas grecque oui, j'ai la- j'ai des origines grecques mais j'ai hum je suis euh j'ai habité en Russie et pour moi, c'était un peu difficile de euh trouver euh les amis dans euh dans les conséquences réelles par exemple parce que le grec et le français ont mélangé beaucoup dans ma tête et pour les séparer, c'était un peu difficile. C'est pourquoi je euh je n'avais pas beaucoup, hum beaucoup de euh copains à l'univers, mais- à l'université, mais euh le cours m'a aidé beaucoup euh de trouver les amis. Par exemple euh maintenant euh j'ai- j'ai comme amis V., K., M. et c'est très bien.

Marion : D'accord euh donc le groupe t'a permis de- d'apporter des- des connaissances et tout ça. Est-ce que ça t'a apporté autre chose ou c'était vraiment le point principal ?

I. : Euh il m'a apporté les euh les connaissances euh les connaissances et euh la possibilité de parler parce que je euh je sais bien le français, mais au niveau de la lecture, de l'écriture, mais pour parler non, et voilà ça. Et l'ambiance, c'était pour moi était plus euh, chaude, plus amicale parce que quand tu es euh dans euh dans la classe, à l'université, il y a des profs qui euh qui exigent mais oui, c'est- c'est logique, c'est euh correct, exiger euh une- le niveau très grand mais quand il y a des problèmes avec le grec, le français et euh c'est un peu difficile, morale- moralement.

Marion : Moralement, oui. D'accord. Hum comment est-ce que tu te sentais avec nous, est-ce que tu te sentais au même niveau, inférieure, comment ?

I. : Euh comme un peu plus bas, euh un peu bas parce que voilà c'est euh c'est logique aussi parce que vous- vous êtes parleur euh natif euh toi mais et euh et Yannis il parle euh très bien, très bien et c'est pourquoi euh oui voilà, c'est normal nous sommes allés à ce cours pour apprendre quelque chose, c'est normal d'être euh un peu plus bas, inférieur euh de euh des profs, de nos profs.

Marion : Hum si ces ateliers avaient compris des évaluations, est-ce que tu te serais quand même inscrite ?

I. : Euh je n'ai pas compris euh inscrite à ce- encore une fois ?

Marion : S'il y avait eu des examens, est-ce que tu te serais inscrite à ces cours ?

I. : Euh oui, oui.

Marion : D'accord. Même s'il y avait eu des notes, tu serais quand même venue. Alors, hum est-ce que tu te sens à l'aise lorsque tu dois parler à l'oral en français ?

I. : Hum maintenant, oui.

Marion : Et au début des ateliers ?

I. : Au début des ateliers, j'ai été un peu, hum comment dire, euh pas stressée mais timide, timide parce que hum il existait euh le euh le barrière, le barrière euh de la langue, de parler, de s'exprimer, voilà. Je euh comprends que je parle avec des- quelques erreurs, euh quelquefois euh simples, mes simples mots, phrases mais maintenant, euh ça ne me dérange pas. Je comprends que euh il faut commencer euh commencer à parler et euh de temps en temps, peu à peu, euh cela euh sera plus bon.

Marion : D'accord. Le fait que ce soit des ateliers de conversation majoritairement basés sur l'oral, est-ce que ça fait peur avant de t'inscrire ?

I. : Non. Non non. Parce que je- je comprends que c'est pour moi, même que euh j'ai peur euh je dois euh de euh passer euh ces obstacles.

Marion : D'accord. Alors, est-ce que c'était difficile pour toi de prendre la parole euh de manière spontanée ? Ou est-ce que tu préférerais attendre d'être interrogée par les enseignants ?

I. : Pour moi, de s'exprimer spontanément, c'est plus facile je sais pas pourquoi je n'aime pas réfléchir une- une heure avant parce que si je réfléchis, oh je veux parler ça plus bon et ça plus intéressant, mais euh parler spontanément, je euh je euh ne suis pas si nerveuse.

Marion : D'accord. Donc on peut dire qu'il y a eu une évolution euh sur le semestre, sur comment tu te sentais euh à l'aise dans la classe ou pas ? Oui ?

I. : Oui.

Marion : Est-ce qu'il y a eu des, parfois des choses que tu voulais dire, mais que tu ne pouvais pas dire parce que tu n'avais pas le mot ou quelque chose comme ça ?

I. : Ah oui, il existait telle situation, mais euh je sais pas quoi, mais peut-être euh plus souvent, je comprenais que quelqu'un a déjà dit mon idée et je fais ok voilà. Mais euh ne pas trouver les mots euh rarement. Très rare.

Marion : D'accord. Alors, qu'est-ce que tu as pensé de ces ateliers de conversation pour euh t'exprimer ? Est-ce que l'ambiance de classe était rassurante pour prendre la parole ?

I. : Euh rassurante, c'est ?

Marion : Rassurante, c'est quelque chose qui te met à l'aise en fait. Est-ce que tu étais à l'aise pour exprimer ?

I. : Ah oui, bien euh oui bien sûr.

Marion : Qu'est-ce que tu as pensé des- du fait que ça a été en distanciel les cours ? Le fait qu'on soit face à un ordinateur ? Est-ce que ça t'a aidée à t'exprimer ou au contraire ?

I. : Euh aider à s'exprimer, pour moi il n'existe pas de problème de s'exprimer euh en ligne ou euh en classe euh en présentiel mais euh *online*, pour moi, c'est plus facile. Parce que je me, je me sens euh dans ma chambre, avec mes vêtements, mon pyjama, etc.

Marion : Donc en face-à-face, peut-être que tu aurais pris moins la parole ?

I. : Euh oui face-à-face oui mais ce n'est pas une très grande différence mais euh si je réfléchissais, ouais c'est un peu facile pour moi. Mais si euh si nous étions- si nous étions en classe, en présentiel, pas de problème, mais peut-être je réfléchissais plus pour euh pour faire.

Marion : Hum alors, on classe, on était un- un petit groupe, vous étiez huit, neuf élèves. Est-ce que ça a eu une influence sur comment tu te sentais en classe ? Est-ce que c'était mieux d'avoir un petit groupe pour toi ?

I. : Oui, c'est mieux hum parce que c'est comme euh c'est presque comme euh le travail individuel.

Marion : Est-ce que tu te sentais bien intégrée à la classe ?

I. : Oui !

Marion : Super. Est-ce que tu t'es sentie libre de dire ce que tu voulais dire ? Ou est-ce que tu vas- tu avais peur de partager euh certaines choses ?

I. : Hum non. Je n'ai pas de problème de dire quelque chose hum non. Non, pas de problème.

Marion : Parfait. Alors on a fait beaucoup d'activités en petits groupes. Est-ce que ça t'as plu ou est-ce que ça t'a mise mal à l'aise dedans ?

I. : Euh peut-être euh les premières fois, la première fois, euh c'était euh c'était pas euh mal mais c'est comme euh, tu connais pas ces hommes et es un peu euh timide. Mais pour la première fois, deuxième fois, et puis non. Et puis tout va bien.

Marion : Et est-ce que ça t'a permis du coup de- de mieux connaître les autres euh étudiants ?

I. : Oui ! Oui, bien sûr.

Marion : Et le fait qu'ils soient faits de- de- de manière aléatoire, est-ce que ça t'as dérangée ou pas ?

I. : Euh aléatoire ?

Marion : Euh que ça soit fait au hasard les groupes ?

I. : Euh c'est pour moi pas grave. Euh tous- tous les élèves étaient très bon- bonhommes, bon genre et c'est pourquoi pas de problème.

Marion : Ok, super. Alors on va terminer avec quelques questions sur euh le français et toi. Alors déjà, depuis combien de temps tu apprends le français ?

I. : Euh de- de mon enfance.

Marion : Depuis ton enfance. D'accord.

I. : Oui parce que ouais de- en Russie, j'ai fait- je faisais mes études euh à l'école française. Mais je- je n'aimais pas le français de euh auparavant, je sais pas pourquoi, mais je sais pas comment mais maintenant tout va bien, j'aime beaucoup.

Marion : Tant mieux ! Alors, euh de quelle manière tu pratiques le français au quotidien ?

I. : Euh je regardais euh des films, je lisais des livres, je lis des livres euh j'écoute de la musique euh si j'ai la possibilité de parler avec euh avec les français, je parle, mais c'est- c'est un peu difficile parce que je n'ai pas de travail avec le français. Euh voilà.

Marion : Est-ce que je peux savoir euh dans quelle formation tu es inscrite à la fac ?

I. : Quelle formation je ?

Marion : Euh tes études !

I. : Je ne le sais même pas. Euh la littérature euh l'histoire.

Marion : Ok. Histoire et littérature je crois française peut-être ?

I. : Oui, oui, oui, oui.

Marion : J'en ai entendu plusieurs dire ça, c'est pour ça. Et depuis combien de temps ?

I. : Euh deux ans.

Marion : Est-ce que ces ateliers ont été une nouvelle expérience pour toi dans la façon de pratiquer le français ?

I. : Euh non, parce que euh l'année dernière, l'été dernier, j'ai euh j'ai participé dans l'atelier pareil euh de l'Institut français en Grèce. Voilà.

Marion : Oh, super !

I. : Ouais, c'était des cours euh de- de conversation. Pour améliorer, deux mois environ.

Marion : D'accord donc tu connaissais un petit peu. Hum d'ailleurs, est-ce qu'il y a eu une activité pendant les cours qui t'a plus plu que d'autres ?

I. : Euh que il y en a plus que d'autres ?

Marion : Euh pendant tous les cours sur le semestre, est-ce qu'il y a un cours ou une thématique ou une activité qui t'a- que t'as beaucoup aimé ?

I. : Ah oui, euh c'est la littérature.

Marion : Mmh. Et est-ce que tu te sens stressée quand tu apprends une euh une langue, quand tu dois la pratiquer à l'oral ?

I. : Euh les moments, les premiers moments, peut-être oui. Mais, et puis euh je suis à l'aise de parler.

Marion : D'accord. Ok.

Annexe 5. Entretien 4 de M.

Marion : On peut commencer. Alors d'abord, comment est-ce que tu as vécu euh les cours du Café du FLE pendant le confinement ?

M. : Alors, euh les cours du Café du FLE pour moi pendant le confinement était euh une expérience très joyeuse parce que on pouvait euh se rencontrer euh avec euh je- je pouvais euh je pouvais me rencontrer avec mes collègues, mes amis que je n'avais pas vus depuis longtemps. Euh c'était très joyeuse parce que euh on pouvait parler en français euh plus souvent, euh parce que le confine- le confinement ne- ne nous permettait pas euh à sortir ou aller à l'université et c'était une expérience très, euh très joyeuse, oui.

Marion : D'accord. Est-ce que, pendant ces cours-là, c'était la même ambiance euh que tes cours de français à l'université ou pas ?

M. : Euh c'était assez mieux pour moi pour être honnête, parce que il y avait une ambiance euh je peux dire que on faisait un peu de groupes pour discuter et tout le temps on pouvait analyser des sujets différents de la quotidienneté et aux cours de l'université euh le temps euh nous presse beaucoup et le temps ne suffit pas pour euh participer, parler beaucoup. Et le fait que euh le Café du FLE était euh une- on pouvait former des petits groupes et parler, ça a été mieux.

Marion : D'accord. Hum qu'est-ce que le groupe du Café du FLE t'a apporté ? Que ce soit positif ou négatif ?

M. : Euh vraiment positif parce que euh je- je vois moi-même que j'ai amélioré mon niveau de français parce que auparavant, j'étais euh j'étais très timide euh à parler euh je croyais que euh je faisais des erreurs tout le temps mais à travers ce petit groupe, euh je crois que j'ai développé mes capacités euh à l'oral.

Marion : Super ! Comment tu te sentais avec euh les enseignants ? Est-ce que tu te sentais au même niveau ? Inférieur ?

M. : Non non non, je me sentais tout à fait euh égal je peux le dire ? Égaux- ouais égal euh parce que les enseignants euh vous vous voulez nous transmettre euh toutes les connaissances euh comment dire ? Euh on pouvait parler sans peur euh on pouvait attaquer n'importe quoi, sujets euh sans angoisse et donc c'était bon.

Marion : D'accord. Hum si ces ateliers avaient euh compris des- des évaluations, est-ce que tu te serais quand même inscrit ?

M. : Est-ce que vous pouvez répéter ?

Marion : Oui. S'il y avait eu des- des contrôles pendant ces cours-là ? Est-ce que tu te serais quand même inscrit au Café ?

M. : Euh s'il y aurait des euh des- des examens, c'est ça si je me trompe pas ?

Marion : Voilà, c'est ça !

M. : Ah d'accord ! D'accord, euh ouais parce que de cette façon, je pourrais m'évaluer si je euh si mes connaissances étaient euh j'avais acquis euh mes connaissances.

Marion : D'accord. Alors, est-ce que tu te sens à l'aise lorsque tu dois parler en français ?

M. : Euh désormais ouais euh parce que le Café du FLE m'a aidé beaucoup euh parce que, tout d'abord, je pouvais parler euh avec mes amis de l'université aussi. Euh donc, ça m'a donné euh l'envie de parler plus et je connais euh les collègues. Euh oui désormais je crois que je n'ai pas aussi peur que j'avais auparavant.

Marion : Est-ce qu'il y a une différence entre les cours euh de l'Université et cet atelier ? Dans ta façon de parler à l'oral.

M. : Si- s'il y a un cours ?

Marion : Entre ces ateliers du- du Café du FLE et euh les cours à l'université, est-ce que tu te sens à l'aise pour parler à l'oral euh de la même façon dans ces cours-là ?

M. : Oui, oui, euh parce que on avait euh on a encore des cours qui exigent de parler. Désormais euh non, je n'ai pas du tout peur pour- à parler.

Marion : D'accord. Le fait que ce soit des ateliers du coup de conversation basés majoritairement sur l'oral, est-ce que ça t'a fait peur avant de t'inscrire ?

M. : Euh j'avoue que euh j'avais un peu euh peur pas tout à fait euh parce que je suis- je suis assez timide et j'avais peur si je faisais une erreur et tout ça mais oui, c'est ça.

Marion : D'accord. Comment tu t'es senti pour prendre la parole en classe ?

M. : Euh au Café du FLE ou en général ?

Marion : Au Café du FLE.

M. : Euh au début, euh j'ai vu que j'étais assez timide mais au cours de ce cours euh je n'avais pas euh je n'avais aucun problème.

Marion : D'accord. Euh tu t'es inscrit un petit peu en retard par rapport aux autres. Est-ce que ça a été difficile de- de t'intégrer avec les autres personnes du cours ou pas ?

M. : Non. Non, non, non pas du tout parce que l'ambiance était très joyeuse et donc euh au début je pouvais euh m'intégrer très facilement. Non, il n'y avait pas de problème.

Marion : D'accord. Est-ce que c'était difficile de prendre la parole en classe de manière spontanée ou tu préférerais attendre d'être interrogé ?

M. : Euh j'avoue que je préférerais que euh l'enseignant euh s'adresse à moi. S'adresser à moi euh parce que il y a beaucoup de personnes dans la classe de l'université et je suis- j'ai un peu peur.

Marion : Mais dans les cafés du FLE ? Est-ce que tu pouvais prendre la parole de manière spontanée ?

M. : Ah ! Ouais, ouais, ouais, bien sûr.

Marion : D'accord. Et du coup, dans les ateliers- dans le Café du FLE, est-ce qu'il y a eu une évolution durant le semestre sur ta pratique orale ?

M. : Hum je crois que oui, parce que pas seulement à l'oral, mais aussi à ma pensée, à ma réflexion de euh comment je peux le dire, quand je réfléchis en français ça me semble plus facile désormais.

Marion : D'accord. Est-ce qu'il y a des choses que tu voulais dire, mais que tu n'arrivais pas à dire ?

M. : Hum non, je crois que tout ce que je voulais dire euh je- j'y ai arrivé enfin.

Marion : Ok super ! Alors euh qu'as-tu pensé de ces ateliers pour t'exprimer ? Est-ce que l'ambiance de classe était rassurante pour prendre la parole ?

M. : Est-ce que vous pouvez répéter ?

Marion : Oui. Est-ce que l'ambiance de classe était rassurante pour que tu puisses prendre la parole ?

M. : Ah euh oui, oui euh l'ambiance de la classe était comme j'ai déjà dit très joyeuse donc euh il- cette ambiance ne- ne m'a pas du tout provoqué un problème à prendre la parole.

Marion : D'accord. Alors notre classe était un petit groupe, on était environ huit, neuf élèves. Est-ce que le fait que ça soit un petit groupe, ça a eu une influence sur comment tu te sentais en classe ?

M. : Je m'y sentais très aisé euh parce que il y avait euh il n'avait pas beaucoup de personnes et ça euh ça a été plus facile pour moi parce que j'ai pou- je pouvais communiquer plus facilement avec les autres à cause de- du petit nombre euh des étudiants, et c'était plus facile parce que je connais la plupart des étudiants.

Marion : Donc, est ce que tu- tu avais l'impression d'appartenir euh au groupe classe, d'être bien intégré ?

M. : Euh oui je me sentais très bien intégré parce que- intégré parce que euh tous les étudiants avaient euh la possibilité de parler. Il n'y avait pas de euh des exceptions.

Marion : Est-ce que tu t'es senti libre de dire ce que tu avais à dire ou est-ce que tu avais peur parfois de partager certaines choses avec le reste de la classe ?

M. : Non pas du tout euh je me sentais euh très libre à m'exprimer euh je n'avais pas peur euh dire ce que je pensais non.

Marion : D'accord. Qu'est-ce que tu as pensé des cours euh du coup, on a fait les cours en- via l'ordinateur euh qu'est-ce que tu en as pensé euh pour communiquer ? Est-ce que ça a été plus facile pour toi de communiquer derrière un ordinateur ou tu aurais préféré qu'on soit dans une classe en face-à-face ?

M. : J'avoue que comme tout le monde je crois euh je voudrais euh faire ces petits groupes face-à-face dans une classe mais ça euh derrière- devant l'ordinateur, ça marchait- ça marchait aussi parce que l'application elle-même est très bon donc on n'avait pas de problème d'Internet et aussi on pouvait se connecter tout de suite, on ne devait pas nous déplacer euh alors c'était- c'était très bon.

Marion : D'accord. Alors on a beaucoup travaillé avec euh des petits groupes. Euh est-ce que tu as apprécié de travailler comme ça dans des petits groupes ou pas ?

M. : Oui, tout à fait parce que j'avais la chance de connaître mieux quelques personnes, euh de voir euh de près oui de près leur réflexion euh oui, ça a été très bon.

Marion : Ouais ? Est-ce que ça t'a dérangé qu'ils soient fait au hasard ces groupes-là ?

M. : Ah ça coupe un peu, est-ce que vous pouvez répéter.

Marion : Oui. Alors les groupes en fait, ils étaient choisis par l'ordinateur. Est-ce que ça t'a dérangé de- que ce soit fait de manière au hasard ou est ce que tu aurais préféré être avec des gens que tu connaissais plus ?

M. : Non, non non, ça, ça n'était pas un problème d'être avec euh des personnes au hasard parce que j'avais l'envie de connaître tou- toutes les personnes. Il y avait des fois où c'était avec euh des personnes que je connaissais le plus comme V. ou K., mais je voulais aussi euh connaître les autres.

Marion : Ah ok super. Et est-ce qu'il y a eu une activité en particulier dans tous les cours, sur le semestre, est-ce qu'il y a une activité, ou des activités, qui t'a plus plu que d'autres ?

M. : Euh je crois que le- c'est euh les petites discussions entre deux ou trois personnes ça m'a plu beaucoup parce que on pouvait discuter ou analyser un sujet, euh ça m'a plu beaucoup.

Marion : D'accord. Ok. Hum alors maintenant on va parler un petit peu euh de toi. Donc d'abord euh depuis combien de temps apprends-tu le français ?

M. : Euh j'apprends le français depuis euh j'avais euh 14 ans quand j'ai commencé euh le français.

Marion : Ah oui d'accord ! Ça date. Est-ce que je peux savoir dans quelle formation tu es inscrit à la fac ?

M. : Euh est-ce que vous pouvez répéter ?

Marion : Oui. Quelles sont tes études à l'université ?

M. : Ah, ah d'accord ! Euh je fais mes études en Langue et Littérature françaises. Euh on se focalise sur euh l'étude de la langue, tant au niveau euh grammatical euh et que au niveau oral, et on se focalise aussi sur la littérature du Moyen-âge euh à nos jours et surtout à l'Histoire, qui sont mes cours préférés [son coupé]. C'est une combinaison de- une combinaison de connaissances et ça me plaît beaucoup.

Marion : D'accord. Depuis combien de temps tu es inscrit dans ce parcours ?

M. : Euh dans l'université ?

Marion : Euh de- de- en Littérature et Histoire, vraiment dans ce parcours-là, depuis combien de temps tu- tu y es inscrit ?

M. : Ah ! Euh ça fait euh un an et demi je crois ?

Marion : D'accord, ok, tu finis ta deuxième année.

M. : Ouais ouais ouais !

Marion : D'accord. De quelle manière tu pratiques le français ?

M. : Euh dans ce cours ?

Marion : Euh de manière générale. Est-ce que tu- est-ce que tu lis des livres, tu regardes des séries en français, euh tu parles avec des amis ?

M. : Ah d'accord. Euh surtout je parle avec des amis de l'université, euh je lis beaucoup, euh beaucoup beaucoup de livres en français, et aussi je vois- je regarde euh aux séries français- françaises aussi sur l'Internet, sur Youtube.

Marion : Ok. Hum est-ce que ces- ces ateliers ont été une nouvelle expérience pour toi dans la façon de pratiquer le français ?

M. : Ouais, tout à fait, parce que comme j'ai déjà dis euh on attaquait euh beaucoup de sujets et très variés, euh on pouvait discuter sur ces sujets, analyser euh et le fait qu'on parlait seulement français a été très différent de- ouais ça me plu beaucoup.

Marion : D'accord. Et enfin, est-ce que tu te sens stressé lorsque tu apprends une langue ?

M. : Euh je ne dirais pas exactement stressé euh j'ai dirais pressé parce que je veux euh je veux apprendre la langue euh le mieux, le plus possible, et parce que-

Marion : Le plus rapidement possible ?

M. : Euh ouais ouais ouais euh c'est ça seulement mais non je- aucun problème j'adore les langues.

Marion : Et lorsque tu dois parler à l'oral, est-ce que tu es plus stressé ?

M. : Euh au début euh de- quand j'apprends euh je suis au premier stade, ouais ça- ça un peu stressé mais avec le passage du temps ça- ça marche.

Marion : D'accord. Euh bien écoute c'est tout pour moi.

Annexe 6. Entretien 5 de E.

Marion : C'est vraiment focalisé sur nos ateliers de conversation, d'accord ?

E. : Oui.

Marion : Alors comment est-ce que tu as vécu ces ateliers pendant le confinement ?

E. : Euh moi j'ai adoré ces ateliers parce que euh le confinement a duré longtemps et je pense que ça été une- une occasion pour moi, et de parler avec des autres personnes et d'être en contact avec euh bien sûr, des personnes comme toi et qui sont vraiment françaises, et qui parlent la langue très bien. Et donc, j'ai trouvé ça comme une expérience.

Marion : Oh ok super.

E. : Oui et j'ai adoré aussi les sujets qu'on a par- qu'on a abordés.

Marion : Est-ce qu'il y en a un qui t'a plu en particulier ?

E. : Euh oui, j'ai adoré les thèmes euh avec le- l'environnement en général et avec l'alimentation.

Marion : J'avais vu ! D'accord. Alors, est-ce que c'était la même ambiance que dans- que dans tes autres cours à l'université ou pas ?

E. : Euh j'ai trouvé l'ambiance meilleure dans les cafés du FLE parce que il n'y a pas beaucoup des étudiants et donc, j'ai trouvé l'occasion de parler, et d'être ouverte euh parce que quelques fois, je suis un peu timide euh pour parler devant euh beaucoup de- des étudiants, de professeurs qui connaissent euh les fautes que je fais et etc. Et toi bien sûr, tu connais les fautes que je fais, mais euh je- je sens plus euh libre de parler parce que nous sommes à la même âge environ donc je suis vingt ans, tu es vingt-trois, vingt-cinq ans donc c'est- c'est plus facile pour moi de parler.

Marion : D'accord. Euh d'ailleurs, comment est-ce que tu te sentais avec nous, les enseignants ?

E. : Euh je pense que toi et Yannis euh vous êtes euh des enseignants très bons euh parce que euh les- les sujets ont été bien organisés et en général, les cafés du FLE étaient très bien organisés et nous connaissons ce qu'il fait connaître et leur [son coupé] et parler de ces sujets et quelques fois il faut avoir des devoirs à faire à la maison. Donc euh nous connaissons par- nous connaissons euh par le début de ce Café qu'est-ce qu'il faut faire donc j'ai trouvé ça très intéressant et le plus important

pour moi était que les sujets étaient euh ont été euh bien organisés, très bien organisés.

Marion : D'accord. Euh qu'est-ce que le groupe euh de classe t'a apporté, que ce soit positif ou négatif ?

E. : Euh le groupe, est-ce que tu parles pour ?

Marion : Le Café du FLE, le Café du FLE.

E. : Ah, en général, mes sentiments euh sont positives. Euh je n'ai pas quelque chose de négatif euh à dire parce que moi euh j- j'ai trouvé, et les autres étudiants, euh très-très amicaux et en général l'ambiance n'était pas euh nous n'avons pas de rivalités et de choses comme ça. Donc j'ai trouvé l'ambiance euh très calme et très amicale, et euh oui très drôle quelques fois.

Marion : D'accord, super. Hum si ces ateliers avaient compris des évaluations, est-ce que tu serais quand même venue à ces cours ?

E. : Oui je pense que j'ai amélioré ma langue parce que euh j'avais euh des problèmes à parler et euh notamment en ce qui concerne la grammaire, par exemple euh ou les phrases pour utiliser, euh j- j'ai trouvé euh c'est euh tellement difficile pour parler devant euh autres personnes mais le Café m'a aidée à- à parler plus librement, sans être timide, et euh je pense oui que euh son but euh était l'amélioration de la langue donc moi je pense que j'ai déjà amélioré ma langue.

Marion : Oui, je confirme. Donc, s'il y avait eu des examens, est-ce que tu te serais inscrite ?

E. : Euh en ce qui concerne les- les examens euh ou si il aurait des examens en ce qui concerne le FLE ? Le Café du FLE ?

Marion : Le Café du FLE, il n'y avait pas d'examen. Euh voilà on avait décidé de ne pas faire d'examens, mais s'il y avait eu des examens, est-ce que tu serais quand même venue en cours ?

E. : Ah ok oui, oui, bien sûr. S'il y aurait des examens, bien sûr, oui.

Marion : D'accord. Alors-

E. : Je- je serais- je serais inscrit. Je serais inscrit.

Marion : D'accord, tu te serais inscrite.

E. : Inscrite oui.

Marion : Oui. Euh est-ce que tu te sens à l'aise lorsque tu dois parler à l'oral en français ?

E. : Euh je n'ai pas compris les mots à l'aise euh qu'est-ce qu'ils signifient ?

Marion : Euh c'est être- c'est avoir confiance en soi, est-ce que tu as confiance en toi quand tu dois parler en français.

E. : Ah hum au début euh à la première fois euh j'ai un peu d'angoisse mais à la deuxième fois et les autres fois non non non je n'avais pas euh d'angoisse. Euh oui et je sentais j'ai euh j'ai senterais non euh l'imparfait du verbe sentir ? Oui je sentais ?

Marion : Oui, je sentais, ouais.

E. : Je sentais très très confiante euh oui euh je sentais à l'aise.

Marion : Super ! Super. Alors est-ce qu'il y avait une différence euh quand tu parlais à l'oral entre les Cafés du FLE et entre les cours à l'université ?

E. : Ah oui bien sûr, les cours de l'université est plus difficiles euh oui le cours de l'université était plus difficile. La langue parfois était tellement difficile parce qu'il faut dire son opinion sur un sujet mais il faut euh faire comme une production écrite et après il faudrait euh il faudrait le- le dire devant le professeur donc je trouvais euh ça- ça très difficile, parce qu'il faut justifier son opinion, il faut euh développer les sujets. Ici euh dans les cafés euh j- je n'ai euh il ne faudrait- il y- ici donc dans les cafés, les sujets que nous avons abordés, j'ai déjà connu ces sujets et- mais euh à la langue [son coupé] il faut parler de- [son coupé] par exemple, et des sujets qui sont difficiles pour nous et de euh de faire de la euh de la description, etc.

Marion : D'accord.

E. : Donc oui.

Marion : Super. Hum le fait que ce soit des ateliers de conversation donc avec beaucoup d'oral, est-ce que ça t'a fait peur avant de t'inscrire au Café du FLE ?

E. : Euh donc euh moi euh je euh voudrais améliorer euh la parole et la langue, l'oral et parce que je veux faire un Erasmus et je vais avoir- je vais être à l'aise à parler et donc en général j'adore mes études, j'adore l'université, j'adore la France, etc. Et donc, je- je veux- je veux être très bon, je ne veux pas faire de fautes, je veux avoir un bon lexique, un bon vocabulaire, etc. oui.

Marion : D'accord, très bien. Hum comment est-ce que tu te sentais pour prendre la parole euh dans la classe ?

E. : Euh quelques fois j'avais de l'angoisse parce que euh je ne connaissais pas si la chose que je disais était fausse ou vraie mais à la troisième fois ou à la quatrième fois non je n'avais pas de l'angoisse.

Marion : D'accord. Est-ce que c'était difficile pour toi de prendre la parole de manière spontanée ou tu préférerais d'attendre d'être interrogée par les enseignants ?

E. : Hum quelques fois euh je ne pense pas spontanée et parce que oui j'aime être spontanée parce que quand un euh professeur me demande quelque chose ou il m'interroge sur quelque chose- il m'interroge sur quelque chose, j'ai angoisse et parce que je veux être bonne, je- je vais être compréhensible.

Marion : D'accord. Alors est-ce que tu as pu voir une évolution durant le semestre sur comment tu te sentais en classe ?

E. : Euh oui. En général, et aux autres semestres, par exemple l'Histoire, parce que- parce que j'adore Histoire-

Marion : Mais si on reste concentrées sur le Café du FLE ? Au début de ces cours-là ?

E. : Ah ok ! En ce qui concerne le Café euh quelle était la question ? Si j'étais ?

Marion : Pendant les cours du Café du FLE, est-ce que tu as vu une évolution euh sur comment tu te sentais à l'aise en classe et pour participer à l'oral ?

E. : Oui euh j'ai vu une évolution euh parce que maintenant je suis heureuse parce que je suis compréhensible à l'autre personne et en plus je- j'utilise de langue plus avancée, plus soutenue, je n'utilise pas des mots très- très familiers. Oui donc.

Marion : D'accord. Est-ce que tu te sentais hum moins- moins timide que par rapport au début ? Moins stressée ?

E. : Oui, oui, oui.

Marion : Alors euh du coup est-ce que tu as trouvé l'ambiance de classe rassurante pour prendre la parole ?

E. : Euh oui, oui, les autres étudiants qui ont dans les Cafés donc étaient dans le Café, sont euh sont très bons oui et très amicaux et il y a pas de rivalité, ils ne manquent pas l'un l'autre donc oui je trouve l'ambiance très positive et pareil les élèves.

Marion : Alors le fait qu'on soit un- un petit groupe, parce qu'il y avait que huit, neuf, étudiants euh est-ce que ça a eu une- une influence sur comment tu te sentais en classe ?

E. : Euh j'ai pas compris tellement la question.

Marion : D'accord. Alors on était un petit groupe de classe, et est-ce que c'était mieux pour toi que ce soit un petit groupe ou est-ce que- ?

E. : Ah oui oui le petit groupe. Non non le petit groupe c'est mieux.

Marion : Et si on avait été un grand groupe, est-ce que tu aurais participé de la même manière ?

E. : Je ne sais pas. La vérité est que je ne sais pas euh.

Marion : D'accord.

E. : Je ne sais pas mais je pense que je ne euh serais pas très- très confiante, très à l'aise oui.

Marion : D'accord. Alors le fait qu'on ai fait du coup les cours euh via ordinateur comme ça, est-ce que ça t'a aidée à participer ? Ou est-ce que ça ne t'a pas aidée ? Est-ce que tu aurais participé de la même façon si on avait été en face à face ?

E. : Ah euh bien sûr. En ce qui concerne la situation générale du COVID etc., maintenant euh je n'ai pas un grave problème pour faire les cours euh avec ordinateur donc euh je peux dire oui il m'a aidé euh la leçon à travers ordinateur.

Marion : D'accord. Si on avait été en face à face, est-ce que tu aurais parlé de la même manière ?

E. : Hum peut-être que non. Peut-être je- je serais un peu timide quelque fois, non non.

Marion : D'accord. Est-ce que tu t'es sentie libre de dire tout ce que tu voulais dire ou est-ce que tu avais peur de parler de certaines choses ?

E. : Euh non euh je sentais tellement libre oui euh parce que si je me sentais pas libre euh je n'ai pas parlé d'être végane etc. c'est un chose personnel donc j'ai trouvé l'ambiance très positive et donc j'ai parlé de ça.

Marion : D'accord. Est-ce que tu- tu avais l'impression de euh de t'être bien intégrée euh au groupe classe ?

E. : Le mot intégrer euh il signifie que euh est-ce que il signifie que euh j'avais euh une bonne relation avec les autres ?

Marion : Oui, voilà, c'est ça. Est-ce que tu étais à l'aise avec les autres, est-ce que tu te sentais amie avec eux ?

E. : Ah euh oui euh je parle quelques fois Sophie euh et avec des autres étudiants oui euh je- je suis très à l'aise avec les enfants.

Marion : D'accord. Hum alors on a fait beaucoup de euh d'activités en petits groupes, est-ce que tu étais mal à l'aise ou pas, dans ces petits groupes ?

E. : Oui j'ai adoré euh non non non j'ai adoré les petits groupes parce que à l'université nous ne faisons pas cette- ces choses. Euh et donc oui je- je- j'ai trouvé petits groupes très intéressants.

Marion : D'accord. Est-ce que ça t'a permis de te rapprocher des autres ?

E. : Oui, oui d'être rapprochée, euh de parler avec des autres, euh oui.

Marion : D'accord. Et le fait que ces groupes soient faits au hasard, est-ce que ça t'a dérangée ou pas ?

E. : Au hasard il signifie qu'ils ne prenaient pas en compte- non.

Marion : En fait ça veut dire que c'est pas nous qui faisons les groupes, c'est l'ordinateur qui faisait les groupes tout seul.

E. : Aaah, ah non non non il n'y avait pas de problème.

Marion : Donc en fait nous on ne prévoyait pas qui allait être avec qui, c'était aléatoire, on ne savait pas comment ça allait se faire.

E. : Ah euh non je- j'ai trouvé ça très intéressant parce que j'ai connu tous les- tous les étudiants.

Marion : D'accord. Est-ce que parfois tu- tu voulais dire certaines choses mais tu n'arrivais pas à les dire ?

E. : Oui, je pense que une fois mais je n'ai pas euh rappelé mais oui je pense que une fois oui.

Marion : D'accord. Hum euh qu'est-ce que je voulais dire ? Est-ce que il y a eu une- une- une activité en particulier qui t'as plu sur tout le semestre ?

E. : Une activité hum oui l'activité de petits groupes.

Marion : D'accord donc vraiment les petits groupes.

E. : Oui euh en plus hum à la dernière euh session, à la dernière cours, euh les choses qu'on a fait de parler euh quelqu'un pour quelque chose qui te plait.

Marion : Hum. D'accord, alors euh alors toi depuis combien de temps tu apprends le français ?

E. : Euh je pas compris tellement la question.

Marion : Ah ! Depuis euh ça fait combien de temps que tu apprends le français ?

E. : Ah ! Ah euh quand j'étais euh quand j'ai eu euh onze ans je pense, onze, dix ans.

Marion : D'accord. Ça fait un moment.

E. : Oui. Oui euh je faisais au début à l'école et après je faisais et à la maison avec un professeur, oui et après euh je faisais des examens de Sorbonne comme A1, A2, B1, etc.

Marion : D'accord. Est-ce que je peux savoir en quelle euh quelle est ta formation à l'université ?

E. : La formation à l'université ?

Marion : Euh quelles sont tes études ?

E. : Ah en français- en français ? Ah C1 mais-

Marion : Euh non non je veux dire euh à la faculté, dans quelle formation tu es inscrite ?

E. : Ah ! À la faculté donc dans mon université j'ai l'impression que les étudiants font tous les- ils font euh de l'histoire, de la littérature, etc. c'est plus général. Nous ne choisissons pas de euh des cours, nous faisons euh un peu tous les- tous les cours, toutes les leçons.

Marion : D'accord. Mais euh par exemple je sais que V. elle est inscrite en euh Histoire et Littérature françaises, est-ce que- est-ce que tu es inscrite dans ce parcours là ou non ?

E. : Ah oui oui oui ! Euh à l'université capodistrienne etc. de lettres.

Marion : D'accord ! Euh de quelle manière tu pratiques euh le français au quotidien ?

E. : Au quotidien euh quelques fois je euh vois- je regarde des séries à travers Netflix et par exemple j'ai vu les Dix pour cent, est-ce que tu connais Dix pour cent ?

Marion : Non.

E. : C'est une très bonne euh- [son coupé] je pense que [son coupé] et euh et Plan Cœur est une très bonne série et donc en plus je euh je lis des livres euh français comme *L'Étranger* d'Albert Camus, Alain-Fournier, etc. et les choses que je fais à l'université. Je ne parle pas euh français avec euh les autres parce que ma famille ne connaisse pas le français donc euh je ne parle pas au quotidien.

Marion : D'accord. Euh est-ce que les ateliers- le Café du FLE a été une nouvelle expérience pour toi dans la façon de pratiquer le français ?

E. : Hum non euh à- j'ai participé à un autre programme euh très similaire euh qui appelle tandem euh oui. Euh et j'ai parlé avec un garçon à travers messenger-messenger euh oui mais euh il était par l'université d'Aix-Marseille et donc moi j'étais à l'université ici d'Athènes Capodistrienne donc ma professeure m'a proposé cette euh chose- cette chose donc oui je-je participais à euh au tandem.

Marion : D'accord. Et enfin, est-ce que tu te sens stressée euh dans l'apprentissage d'une langue et est-ce que ça a été le cas dans euh le Café du FLE ?

E. : Je suis un peu stressée en ce qui concerne d'apprendre la langue parce que je veux apprendre la langue très bonne et- et il y a des difficultés à la grammaire plusieurs fois et euh en plus le français hum a beaucoup de- de mots. Je ne connais pas tous les mots donc euh à travers euh Café du FLE- à travers- à travers le Café du FLE, à travers les cours que j'ai fait à l'université et à travers les séries euh que j'app- que j'ai vues euh j'apprends euh le français.

Marion : D'accord.

Annexe 7. Entretien 6 de S.

Marion : Alors euh comment est-ce que tu as vécu le- les cours du café du FLE pendant le confinement ?

S. : Euh c'était bien passé. Je l'aimais énormément euh parce que pendant cet semestre j'étais assez fatiguée, assez ennuyée, et un peu triste pour le confinement et en général, des choses différentes donc euh c'était quelque chose qui me fait- c'est la seule chose qui m'a fait énormément du plaisir parce que chaque lundi j'étais ok ah j'ai le café donc ok c'est quelque chose que va me faire heureuse donc je l'aime bien.

Marion : Ok. Alors est-ce que c'était la même ambiance ou la même manière d'enseigner que tes autres cours à la faculté ?

S. : Euh c'était assez différent euh par exemple parce que les cours de l'université sont trop spécifiques, c'est les cours de la littérature qu'on fait, des choses précises, mais euh le cours de l'histoire, de la langue, mais ici on a fait des sujets différents, l'alimentation euh les chansons de l'internet euh des fou- des thématologies différentes donc non non c'était une chose totalement différente.

Marion : Hum qu'est-ce que le groupe du Café du FLE t'a apporté, que ce soit positif ou négatif ?

S. : Positif, totalement positive. Euh je pense que cette expérience euh m'a fait euh de- de me sentir un peu plus à l'aise et un peu plus sûre chez- chez moi et mes capacités, et parce que pendant euh cette année de l'université, je sentais même si j'étais la pire étudiante que je n'ai pas de bons connaissances, je ne peux pas parler bien le français et grâce à toi et et grâce à Yannis et Alike et Salomé qu'on était ensemble dans ce groupe euh je sentais euh je pensais que ok ce n'est pas telle catastrophe. Dans ma tête, c'est calme-toi euh que le fait que ce- il n'y a pas de problème que je fais des fautes, il n'y a pas de problème pour le fait que je ne suis pas assez bien. J'ai tout ma vie pour m'améliorer et c'est ça que je tiens dans cette expérience.

Marion : Ok. Comment est-ce que tu te sentais avec les enseignants ? Est-ce que tu avais l'impression euh d'être au même niveau ? Que on- on te traitais de manière inférieure ou est-ce que on pouvait apprendre de ce que tu avais à dire ?

S. : Euh non c'était euh la deuxième euh j'ai- j'avais l'impression que on était dans le même élève même si on est pas euh parce que toi et Yannis euh ont- ont adapté votre

niveau euh à notre et donc je ne pense pas que il y avait une euh un problème concernant la communication et si on- on vous comprendre donc c'était bien.

Marion : D'accord. Alors euh si ces ateliers avaient compris des évaluations notées, des contrôles, est-ce que tu te serais quand même inscrite ?

S. : Je n'ai pas comprendre la question, est-ce que tu peux reformuler ?

Marion : Ouais. Hum du coup il n'y avait pas de test pendant- il n'y avait pas d'évaluations pendant les cours du Café, euh il y a eu les petits exposés mais c'était pas noté, et s'il y avait eu du coup des évaluations, est-ce que tu te serais inscrite ?

S. : Non. Ce que j'aime beaucoup dans le Café était- est le fait qu'il n'y avait pas une évaluation donc ce n'est pas le stress que je dois prendre les connaissances pour que je faire une bonne euh *performance* sur euh l'évaluation donc euh il n'y a pas les critiques, il n'y a pas les notes, je prends les connaissances et j'essaye de m'améliorer donc c'est mieux. Je ne veux pas faire une inscription sinon.

Marion : D'accord, très bien, pas de soucis. Alors est-ce que tu te sens à l'aise lorsque tu dois parler à l'oral en français ?

S. : Oui. Oui oui j'étais beaucoup à l'aise en général mais si je sais- je suis *self-conscious* comment on dit ?

Marion : Consciente.

S. : J'ai confiance euh consciente ?

Marion : Tu as conscience de tes ?

S. : De mon niveau donc je sais que le but est que je suis- le- mon- mon colocuteur euh peut me comprendre. Euh j'ai dis colocuteur est-ce que ?

Marion : Locuteur. Interlocuteur.

S. : Interlocuteur me comprendre donc c'est ça mon but et non de l'impressionner avec mes connaissances parce qu'il n'y a rien à faire impressionner donc euh en général je n'ai pas de problème à parler mais après si je ne parle pas bien, j'ai un peu inquiète, dommage, je veux devenir un prof et je ne parle pas bien le français donc ça dépend.

Marion : Ça va venir, ça va venir. Alors est-ce que du coup il y avait une différence entre ta prise ta parole pendant les cours du Café du FLE et tes cours à l'université ? Est-ce que tu participes de la même façon à l'université que au Café du FLE ?

S. : Hum.

Marion : Ou dans ta façon de te sentir à l'aise quand tu dois parler à l'université et euh ?

S. : Oui, je me sens beaucoup plus à l'aise parce que je- j'ai dans ma tête que c'est euh c'est normal euh j'ai m'améliorer et le but c'est que l'autre- les autres peut comprendre euh ce que je veux dire donc c'est ça.

Marion : Ok. Lorsque tu devais euh prendre la parole pendant les cours du Café du FLE, comment est-ce que tu te sentais ?

S. : Euh de la même- de la majorité du temps ok indifférente, pas de choses que c'est une question que je dois répondre. Il y avait des temps où j'étais un peu stressée pas pour- pas par peur de parler mais peur que je parle beaucoup et que je n'ai pas- euh je ne laisse pas Alike et Salomé de parler plus donc il y avait des temps où je connais la réponse mais je dis ok tranquille-toi et laisse euh Alike et Salomé prendre la parole pour qu'elles s'améliorent aussi donc.

Marion : D'accord. Hum est-ce que c'était difficile pour toi de prendre la parole en classe de manière spontanée ou est-ce que tu préférais d'attendre d'être interrogée ?

S. : Non, j'aime parler spontané. Alors c'est une difficulté avec moi parce que j'ai le fait que je suis beaucoup bavard, beaucoup en grec, en albanais, dans tous les langues même si je connais pas bien le parler, c'est une- c'est une grande euh désir de exprimer ce que je veux dire donc j'aime la manière spontanée parce que quand j'essaye d'écrire les choses j'ai euh les euh sur- *overthinking* je ne sais pas, je fais beaucoup trop de pensées.

Marion : Tu penses trop ?

S. : Je pense trop donc je- j'ai- je commence à être stressée donc je veux être spontanée, que je dis que je veux mais j'essaye euh

Marion : De compresser ?

S. : Compresser ma parole.

Marion : D'accord. Et est-ce qu'il y a eu une évolution durant le semestre sur comment tu te sentais à l'aise pour parler euh au début des cours donc en mars et à la fin ?

S. : Ouais. Pas énorme parce que j'ai m'adapter assez facilement euh assez facile mais j'ai vu par exemple à Salomé et Alike leurs évolutions qui étaient énormes pendant le semestre donc je l'appréciais beaucoup et j'ai apprécié aussi les connaissances que j'ai pris et surtout le fait que j'essayais de sentir un peu plus à l'aise et accepter le fait que j'ai encore de faire pour euh m'améliorer.

Marion : D'accord. Alors euh qu'est-ce que tu as pensé de cet atelier pour t'exprimer ? Est-ce que l'ambiance de classe était rassurante pour parler ?

S. : Oui, beaucoup rassurante.

Marion : Est-ce que le fait que euh la classe soit un petit groupe du coup parce que vous étiez trois élèves, est-ce que ça a eu une influence sur comment tu te sentais en classe et pour parler ?

S. : C'était euh énorme la- l'influence parce que euh il y avait euh un moment pendant la semestre que Alike m'a dit euh S je pense que parce que on- on est pas beaucoup des élèves euh on va aller dans un autre groupe et des choses comme ça, j'ai dis non il n'y a pas comme possibilité, je vais paniquer totalement je suis euh facilement adaptée parce que- grâce à le fait que on est ensemble, on est un peu- un trop petit groupe donc c'était- oui s'il y avait beaucoup de personnes, il y a- il y aurait beaucoup de niveaux donc ce- cela serait stressant et dans notre cas, que le niveau était un peu plus ok un peu plus standard, il n'y avait pas une grande différence entre les niveaux, c'est assez rassurant que ok on y va ensemble et rien à stresser, à paniquer, à faire peur donc voilà.

Marion : Donc si on- si vous aviez été plus en classe, peut-être que tu n'aurais pas participé de la même façon ?

S. : Oui. Oui c'est vrai.

Marion : D'accord. Qu'est-ce que tu as pensé des cours en distanciel pour communiquer ? Est-ce que le fait qu'on soit derrière un ordinateur, ça t'a bloquée pour prendre la parole ou est-ce qu'au contraire, ça t'a aidée ?

S. : Je pense que m'a aidé.

Marion : Si on avait été en face-à-face, est-ce que tu penses qu'on aurait- que tu aurais participé de la même façon ?

S. : Euh oui je n'ai as beaucoup- parce que c'est le fait que même si on était ensemble tous euh face-à-face, on est pas beaucoup de personnes. On restait peu de personnes donc c'est plus facile.

Marion : Est-ce que tu t'es sentie libre euh de dire ce que tu avais à dire ou est-ce que des fois tu avais peur de partager des expériences personnelles, un avis, des anecdotes ?

S. : Non, à la contraire, il y avait des temps que je pense que j'ai euh sur-exprimé *oversharing* ? Je pense- je ne sais pas comment dire ?

Marion : Il n'y a pas vraiment de mot en français enfin l'expression française adaptée.

S. : Oui. Donc j'ai exprimé beaucoup plus de choses, un peu de choses plus personnelles euh pour moi mais sans me- c'était bien parce que j'ai par exemple je

voyais les- les autres copines que sont dit ah c'est la même chose concernant moi et je pense que cela nous rend plus proche.

Marion : Oui. Oui c'est pour ça qu'on demande aussi aux enseignants de partager leurs avis pour que ça soit donnant-donnant parce que si le prof se met à part entre guillemet, voilà. Hum est-ce que tu avais l'impression d'appartenir au groupe classe, je pense que oui ?

S. : Oui.

Marion : Un petit groupe comme ça, c'est plus facile. Est-ce que parfois tu hum tu voulais dire des choses mais tu ne pouvais pas les dire ou que tu n'arrivais pas à les dire ?

S. : Pour quels exemples ? Mal d'exprimer ?

Marion : Peut-être un mot qui manque ou quelque chose qui te bloquait ou ?

S. : Je pense que non mais c'est assez stressant quand je- j'essaye de parler et de trouver les mots si par exemple un mot spécifique ne me vient pas à la tête, je ne veux pas le choisir la route facile et de dire à Yannis oh dis le mot en français pour que tu m'aides, c'est pour ça que j'ai demandé dans le semestre est-ce que tu peux me donner des synonymes pour que si je ne me rappelle le mot d'utiliser un synonyme parce que c'est- c'est la seule façon dont on va s'améliorer.

Marion : D'accord. Alors on a fait beaucoup d'activités en- ah bah non.

S. : Tu as des difficultés à poser la question ?

Marion : Non en fait c'est parce que c'est une question que je pouvais poser dans l'autre groupe parce qu'on a fait euh en fait dans l'autre groupe ils étaient huit, neuf étudiants et du coup on faisait beaucoup de travaux en petits groupes. Sauf que vous étiez que trois donc du coup on a pas fait ça.

S. : C'est une occasion spécifique donc tu peu éliminer la question ou tu peux- on a fait- il y avait des temps où tu as mis à en groupe ah ! Ou c'était des petits groupes ils ont fait ensemble ?

Marion : Euh c'était des petits groupes ensemble en fait. On faisait trois petits groupes de trois élèves et nous on se baladait dans les groupes en tant qu'enseignants mais ils avaient pas le regard de l'enseignant, c'était pour ça que c'était euh important. Mais dans votre cas- ou du coup je vais plutôt transformer la question en euh peut-être est-ce que des fois, le regard de l'enseignant te bloquait pour t'exprimer ou pas ?

S. : Le regard ? Les expressions par exemple ?

Marion : Non, pas forcément. Le fait qu'on soit toujours euh vraiment le fait d'être à des bah par exemple dans mon cas, d'être face à une native, est-ce que le- tu avais peur du regard de l'enseignante en tant que native sur toi qui apprends le français ?

S. : Ah euh non pas du tout parce que tu as la euh tu étais euh très libre et disponible à nous aider et j'ai- je rends compte que j'ai senti immédiatement que ok Marion est ici pour m'aider, elle n'a pas- elle ne va pas me critiquer, me juger donc on va ensemble euh m'améliorer. Donc c'était très important parce que je pense que euh si j'ai euh comment ? Euh si je allais à Angers, je veux être beaucoup paniquée parce qu'ils sont tous les natifs et ils ne travaillent pas en FLE.

Marion : Euh Belle-Beille c'est vraiment une fac qui est très cool donc euh c- c'est pas la fac de droit de Saint-Serge qui est voilà. Belle-Beille c'est vraiment la fac la plus cool euh possible. Les gens ils sont- une fois j'ai vu un mec qui se baladait en tenue du Moyen-Âge ok donc voilà vraiment tu vois c'est vraiment très cool, les gens ils sont posés euh Belle-Beille c'est vraiment pas un endroit stressant.

S. : Ah ok.

Marion : Est-ce que il y a une une activité ou une thématique qui t'a beaucoup plus pendant le semestre ?

S. : Que j'aime beaucoup ?

Marion : Oui, en général.

S. : Hum une activité euh non j'aime presque tous les activités euh j'aimais beaucoup euh cette activité euh où on complétait les paroles d'une chanson ?

Marion : Le- le langage familier ?

S. : Oui.

Marion : Beaucoup de gens ont aimé celle-là. Voilà euh super. Et euh on va terminer en parlant de ton parcours. Depuis combien de temps tu apprends le français ?

S. : Ouh euh depuis cinq- cinq années ? J'ai commencé quand j'étais dix ou onze euh quand j'avais dix, onze ans et j'ai terminé euh deuxième année du lycée. Je finis- finissais avec euh le C1 Sorbonne donc c'est ça et après je commencé à faire des études ici à la fac.

Marion : Et du coup quelles études tu fais à la fac ?

S. : Euh je- je suis euh au département de Langue et Littérature françaises. C'est bien parce que

Marion : J'ai l'impression qu'il n'y a pas beaucoup d'élèves qui savent exactement dans quel département ils sont.

S. : J'ai fais la traduction dans ma tête.

Marion : D'accord. Parce que j'ai demandé et une élève m'a dit je ne sais pas. Mais du coup j'ai dit il y a une élève qui m'a dit qu'elle était en Histoire et Littérature françaises, est-ce que c'est ça et elle m'a répondu oui oui.

S. : C'est département de Langue et de Littérature françaises.

Marion : D'accord, donc c'était ça. De quelle manière tu pratiques le français au quotidien ?

S. : Je écoute des chansons et j'essaye de lire euh quelques livres euh que j'achète euh dans la vie quotidienne. Euh malheureusement je ne fais pas beaucoup de choses euh parce que je n'ai pas beaucoup la patience, j'ai le désir mais euh on a aussi beaucoup d'obligations à la fac et j'ai aussi- je fais le cours particulier pour apprendre la langue italienne euh donc il y a- il y a aussi quelques obligations là et je comprends les deux langues, c'est aussi un problème que j'essaye d'affronter euh mais je sais que je dois faire beaucoup plus mais.

Marion : Ça va, il faut savoir jongler avec- avec tout ce que tu as à faire. Et enfin euh est-ce que tu te sens stressée dans- quand tu apprends une langue et est-ce que l'oral aussi est un aspect qui te stresse ?

S. : Euh je me stresse énormément en général, pas seulement concernant les langues. Je me stresse en général quand je commence quelque chose nouvelle euh dans la vie, c'est normal. Euh je- c'est- ce stress que je dois être euh la- pas la meilleure mais que je dois essayer beaucoup euh oui je- j'ai un problème. Mon problème avec l'oral est que je suis beaucoup bavarde donc mes pensées sont beaucoup perturbées et je veux pas les mettre dans un ordre et parler moins et- mais grâce à la prof de l'italien que j'ai maintenant, on fait des exercices différents euh pour que je- euh ça me- en général elle m'a aidé beaucoup à beaucoup de choses, à me réduire le stress, à-

Marion : Compresser ?

S. : Compresser euh, ma parole, à parler plus clair mais cela concerne la langue italienne qu'elle est plus musicale donc ils ont d'autres demandes, et je pense que je suis un peu améliorer.

Marion : D'accord. Parce que du coup tu es bavarde mais pour parler à l'oral ?

S. : Non c'est pas de problème.

Marion : D'accord.

S. : Mais euh c'est différent parce que ce n'est pas une communication normale euh quotidienne euh c'est un prof me demande quelque chose, c'est l'examen d'oral, donc

euh dans euh c'est une situation différente donc là je suis énormément stressée parce que c'est pas seulement le prof me comprend mais aussi le fait que tu vois ok c'est une prof euh une personne qui va devenir une prof donc euh il y a d'autres euh de moments d'obligation mais voilà.

Marion : Ça va, ça va. Hum et bah voilà.

S. : C'est ça ?

Marion : Oui, voilà.

Annexe 8. Entretien 7 de L.

Marion : Alors.

L. : Bonjour.

Marion : Bonjour. Alors, comment est-ce que tu as vécu les ateliers de conversation pendant le confinement ?

L. : Ah euh je les aime beaucoup parce que tout d'abord l'idée c'était super pour moi parce que- comment on dit- comment tu as dis ? L'atelier de ?

Marion : Oui, l'atelier de conversation.

L. : Oui euh parce que à l'université, les étudiants on n'a pas de chance pour pouvoir faire- pour de- de faire de- des conversations euh en français alors j'aime beaucoup cette idée. Et quand euh les rencontres euh ont commencées euh alors pendant euh pendant cette rencontre euh j'aime beaucoup écouter toi et Jean à parler euh à parler en français. Euh j'aime beaucoup les idées des autres et je pense que à travers euh cette expérience, je euh comment on dit ça ? J'ai fais euh mon vocabulaire plus riche ?

Marion : Tu as enrichi ton vocabulaire ?

L. : Oui. Et je- je peux ajouter quelque chose ? Et j'ai aussi euh trouvé euh comment on dit ça ? La confiance à parler en français ?

Marion : Ouais !

L. : Euh malgré le fait que je fais des erreurs avec la prononciation et à la conjugaison des verbes. Merci.

Marion : Pas de soucis. Alors hum est-ce que c'était la même ambiance euh que tes cours en français à la faculté ?

L. : Non. Euh les rencontres étaient plus amicales dans- dans un niveau plus agréable parce que- est-ce que je dois parler des fois madame Marion ou je peux ?

Marion : Tu peux me tutoyer.

L. : Ah oui. Parce que toi et Yannis tu- tu- vous êtes aussi des étudiants alors nous sommes des étudiants euh tous ensemble on peut faire une conversation des étudiants de- de jeunes euh alors oui euh le cours de l'université avec les enseignants euh sont plus stricts. On n'a pas du temps pour faire une conversation plus amicale ou pour [son coupé] oui les étudiants sont très timides à parler parce qu'ils- ils sont horrifiés à faire des erreurs parce que l'enseignant va- va dire pourquoi tu parles pas le français parfaitement, tu es à l'université, tu parles français tout ça mais pendant euh notre-

nos rencontres euh je pense que tous les étudiants- moi et tous les autres étudiants avaient la chance à s'exprimer euh sans- sans avoir peur de faire quelques erreurs euh faux, comme ça. Est-ce que mes réponses sont ?

Marion : Oui, oui elles sont très bien, ça m'aide ! Alors qu'est-ce que le groupe des ateliers t'a apporté, que ce soit positif ou négatif ?

L. : Je pense que toutes les choses que- est-ce que tu peux redire la question ?

Marion : Ouais. Le groupe des ateliers de conversation, qu'est-ce que ça t'a apporté personnellement, que ce soit positif ou négatif ?

L. : Tous les choses que je- que l'atelier m'a apportées sont positifs je pense. Euh oui euh j'ai hum j'ai développé la confiance à moi, je suis allée la chance d'écouter euh une personne locale comme toi à parler euh le- la langue français et euh ça m'aidait beaucoup. Aussi les- les autres étudiants qui avaient euh comment on dit ça ? Qui- qui voulaient parler, qui- qui étaient très actifs et tout ça, j'aime aussi cette idée de- de l'équipe que on peut euh s'exprimer euh sans- sans- sans- sans règles, c'est-à-dire il y a pas de vrai ou de faux et tu peux dire quelque chose sans être critiqué pour cette idée euh tout ça. Oui ce sont ces trois- ces trois choses positives que je- que l'atelier m'a apporté.

Marion : D'accord, très bien. Comment est-ce que tu te sentais avec les enseignants ? Avec Yannis et moi ? Est-ce que tu te sentais à l'aise ?

L. : Oui ! Oui parce que vous étiez très souriants et quand je euh je moi et les autres n'avaient pas faire quelque chose euh notre devoir euh vous n'étiez pas très stricts ah pourquoi tu n'as le faire et tout ça mais tu- tu- tu avais une ambiance très agréable et tu peux l'essayer une autre fois, la prochaine fois tout ça.

Marion : D'accord. Si ces ateliers- s'il y avait eu des évaluations dans ces ateliers, est-ce que tu te serais quand même inscrite ?

L. : Est-ce que tu peux ?

Marion : S'il y avait eu des examens, si on avait mis des notes, est-ce que tu te serais inscrite à ce cours ? À cet atelier ?

L. : Oui.

Marion : Oui quand même ?

L. : Oui, oui.

Marion : D'accord. Alors, est-ce que tu te sens à l'aise lorsque tu dois parler français ?

L. : Maintenant ou en général ?

Marion : En général ? Ou alors est-ce que tu as vu une progression du début des cours jusque'à la fin des cours ?

L. : Oui. Oui oui oui. Oui parce que ok est-ce que je peux donner un exemple ?

Marion : Oui ?

L. : Ok ce jour-là euh le- le midi quand on a le rendez-vous à Syntagma, tu penses que je parlais français euh plus- plus facilement, que je m'exprimais plus facilement ?

Marion : Oui.

L. : Oui ? Parce que je pense que quand je te vois- je t'ai vue, j'ai- j'étais stressée. Mais maintenant qu'on a parlé, qu'on a faire une conversation et tout ça, je pense que je suis plus euh plus prête euh.

Marion : En français on va dire plus à l'aise.

L. : Euh plus à l'aise. À l'aisre ?

Marion : À l'aise.

L. : Oui. Euh oui alors je pense que ce- ce phénomène que je- je- ok pendant nos rencontres euh au début euh je n'étais pas sure de moi, je n'étais pas prête à parler. Mais euh je- je pense que j'avais une progression à successive et à la fin je- je pouvoir parler euh reparler euh redire quelque chose euh ok oui, oui. Et à la fin, je- je pense que je euh j'ai- j'appris oui que les erreurs ne sont pas graves à faire.

Marion : Est-ce que tu participes de la même façon dans les ateliers de conversation que dans tes cours à l'université ?

L. : Ok encore une fois.

Marion : Hum la façon dont tu as participé dans les ateliers de conversation, est-ce que dans tes cours à l'université tu participais de la même façon ?

L. : Pas du tout.

Marion : Est-ce que tu étais plus à l'aise ?

L. : Oui. Pendant euh les cours euh universitaires, on a pas de temps à parler. Oui c'est pour ça quand l'enseignant ou l'enseignante euh faire le cours, il ou elle parle beaucoup euh pour expliquer tout ça alors si euh je suis euh je suis une étudiante parfaite, je compris tout, il n'y a pas de question, pas de conversation euh oui l'enseignant dit vous avez compris ? Oui d'accord au revoir à la semaine prochaine.

Marion : D'accord, pas beaucoup de participation. Alors du coup est-ce que tu t'es sentie pour prendre la parole euh pendant les ateliers de conversation ? Est-ce que tu- tu avais peur de faire des fautes face ?

L. : Au début, oui. Parce que tu- tu tu parlais parfaitement le français euh oui.

Marion : Je suis native !

L. : Oui euh alors je suis comme iiiih tu peux faire des erreurs alors euh oui avant euh le Café du FLE euh je- je n'avais pas le temps et la chance de- d'avoir un ami ou quelque chose- quelqu'un qui va parler français correctement alors euh mon niveau était là-bas. Et quand le- les rencontres euh ont commencées, je pense que oui au début, j'ai du mal à m'exprimer mais- mais après quand j'écoutais les autres, je- je dis oui ça va.

Marion : D'accord. Est-ce que c'était facile pour toi de prendre la parole en classe face aux autres de manière spontanée ou est-ce que tu préférerais attendre d'être interrogée ?

L. : Ah euh je peux dire comme-ci comme-ça ?

Marion : Oui.

L. : Euh quelques- qu'les fois, si je euh j'avais aussi une question à poser euh je voulais dire cette question oh madame Marion comment on dit ça et tout ça, je n'avais pas de problème. Mais quand Yannis euh nous proposait de faire un exposé tout ça j'étais très euh horrifiée euh je priais et après je prenais la parole, après lui.

Marion : D'accord. Est-ce que le fait que ce soit des ateliers qui soient basés sur l'oral, ça t'a fait peur avant de t'inscrire ?

L. : Non. Non, je pense que- que oui *it's my time here, I'll do it*.

Marion : Ok, ça marche. Alors du coup, est-ce que l'ambiance de classe était rassurante pour parler, pour prendre la parole ?

L. : Euh encore une fois plus lentement.

Marion : Est-ce que l'ambiance en classe était rassurante pour prendre la parole ?

L. : Oui. Oui euh est-ce que je dois expliquer ça ?

Marion : Si tu as quelque chose à ajouter, oui, si tu n'as rien à ajouter, non.

L. : Oui euh toi et Yannis faisaient les pauses euh vous ré-expliquez plusieurs fois si je- moi et les autres avaient pas compris tout ça alors je pense l'ambiance était super euh à s'exprimer tout ça.

Marion : Est-ce que le fait qu'on soit un petit groupe de classe, ça a eu une influence sur ta façon de t'exprimer ? Parce qu'on était un petit groupe de classe, on était- vous étiez sept étudiants à la fin, est-ce que ça a eu une influence sur comment tu pouvais t'exprimer ?

L. : Euh est-ce que tu- tu veux dire que si euh si il y avait un public ?

Marion : S'il y avait eu plus de gens en classe, est-ce que tu aurais parlé de la même façon.

L. : Oui, je pense que oui. Mais si- si - si euh les rencontres euh sera euh comment on dit ça ? Pas via E-class mais ?

Marion : En face-à-face ?

L. : Oui euh si- si le public était cent personnes oui je pense que une parole en public.

Marion : Oui, oui en effet. Qu'est-ce que tu as pensé des cours en distanciel pour t'exprimer ? Est-ce que le fait qu'on soit derrière un ordinateur ça t'a bloquée pour parler ou ça t'a aidée à parler ?

L. : Euh je pense que pour euh mon premier fois, parce que c'est la première fois que je- je fais ça, euh c'était super parce que- parce que oui euh je peux- je peux oui euh ok je le dis quand l'étudiant ou une étudiante ne voulait pas s'exprimer euh il ou elle pouvait dire j'ai des problèmes de connexion et tout ça. Alors oui je pense que c'était ça va pour les étudiantes euh pour la première fois. Mais si j'avais la chance en personne, je voulais être en face-à-face ?

Marion : En face-à-face c'est là comme on est maintenant.

L. : Ah oui ça.

Marion : Est-ce que tu penses que tu aurais parlé de la même façon si on avait été justement en face-à-face ?

L. : Hum je pense que j'aurais des problèmes à m'exprimer parce qu'il y a euh ces pauses-là oui il y a euh le locuteur, il y la pause parce que le locuteur dit faire une question et après la pause toi la personne qui doit parler, je ne peux pas parler maintenant, oui.

Marion : D'accord je vois. Est-ce que tu t'es sentie libre de dire ce que tu avais à dire, de partager des choses personnelles ?

L. : Ouais. Pas- pas des comment on dit ça ? Euh on n'était pas très différents.

Marion : Je vois. Est-ce que tu avais l'impression euh d'être bien intégrée à la classe ?

L. : Oui ! Oui, tout à fait. Je- je pense que les autres personnes étaient plus jeunes que moi ? La plupart ?

Marion : Je ne connais pas les âges des gens de la classe.

L. : Ah ! Oui oui je pense que les- les autres personnes étaient souriants et calmes aussi.

Marion : Alors on a fait euh beaucoup de travaux en petits groupes.

L. : J'aimais beaucoup ça.

Marion : Parfait ! Tu étais à l'aise dedans ?

L. : Oui. Oui oui oui.

Marion : Le fait qu'ils soient fat de manière aléatoire, est-ce que ça t'a fait peur ou pas ?

L. : Euh non ça s'est bien passé pour moi, pas de problème.

Marion : Est-ce que ça t'a permis peut-être de te rapprocher des gens de la classe ?

L. : Oui.

Marion : On va finir avec ton parcours. Alors depuis combien de temps tu apprends le français ?

L. : Ah ! En général ?

Marion : En général.

L. : Ok euh je- je pensais des cours de français euh pendant euh le dernière année de l'école primaire, c'est-à-dire euh j'étais euh comment on dit ça ? J'avais euh onze ans quand j'ai eu le premier cours. Mais- est-ce que j'ai du temps ?

Marion : Oui, oui !

L. : Oui mais quand les trois premières années euh notre professeur euh n'avait pas le temps à parler en français alors le cours de français était enseigné en grec, c'est-à-dire elle ne parle pas en français, elle euh elle- elle faisait le grammaire euh le vocabulaire- la grammaire, en grec. Elle s'exprimait en grec alors j'avais- j'avais du mal à m'exprimer en français aussi il y a pas un modèle pour moi. Donc c'est pour cela. Mais euh pendant les années du lycée et du collège, euh j'avais la chance euh avoir un autre prof, il a- avait euh vit pendant quelques années en France, il était plus proche euh à nous, il s'exprimait en français, oui il faisait des erreurs et la prononciation et tout ça, mais je pense que c'était mon premier expérience totale en français.

Marion : À la faculté, en quel euh quelles sont tes études à l'université ?

L. : Ok, encore une fois ?

Marion : Euh dans quel département tu étudies à la faculté ? Ton parcours.

L. : Euh le département c'est la fac c'est philosophie et euh le département c'est la langue française, c'est ça n'est-ce pas ?

Marion : Oui. Est-ce que tu as un intitulé de formation ?

L. : Ah euh je- je sais pas. Cette information coince.

Marion : Euh parce exemple moi je suis en master de FLE, l'intitulé de ma formation c'est FLE franco-hellénique, est-ce que toi il y a quelque chose comme ça ?

L. : Ah oui euh notre diplôme c'est euh la langue française générale et il s'appelle diplôme euh de la langue française et de la littérature française.

Marion : D'accord. De quelle manière tu pratiques le français au quotidien ?

L. : Ok. Euh cette période-là euh on se trouve euh dans la période des examens. Alors euh la plupart des fois, j'étudie euh j'étudie des informations écrites. Mais je- j'essaye de parler avec mes amis euh qui sont dans l'université mais beaucoup de mes amis sont pas intéressés à s'améliorer euh alors je suis seule avec les chansons françaises et tout ça. Oui c'est compliqué mais je pense que je vais faire des efforts, à m'améliorer.

Marion : D'accord. Est-ce que ces ateliers de conversation ont été une nouvelle expérience de pratiquer le français ?

L. : Oui euh je les aimais beaucoup.

Marion : D'accord. Et enfin, est-ce que tu te sens euh stressée dans l'apprentissage d'une langue lorsque tu dois parler à l'oral ?

L. : Non pas du tout euh mais j'pense pour moi euh l'idée principale pour m'améliorer c'est euh le locuteur c'est-à-dire la personne que j'écoute, que je communique

Marion : Avec qui tu communique ?

L. : Avec qui je communique parle la langue correctement parce que par exemple quand je parle avec mes collègues de l'université euh elles ne parlent pas beaucoup euh le français correctement et tout ça alors euh je- je- il me faire confuse. Par exemple, euh on- on dit par exemple la grammaire et la plupart de mes amis ils va dire le grammaire alors quand je retourne à ma maison je me dis le ou la parce que je- je pense que c'est la parce que madame Marion a dit la. Oui, oui.

Marion : Ok. Et bien écoute, hop, c'est tout.