İSTANBUL UNIVERSITY CERRAHPAŞA

HAYEF: Journal of Education, 22; 1-13

DOI: 10.5152/hayef.2025.25010

Received: May 3, 2025
Revision Requested: May 25, 2025
Last Revision Received: June 24, 2025
Accepted: June 25, 2025
Publication Date: September 5, 2025

HAYEF: Journal of Education

RESEARCH ARTICLE

Traits de personnalité et anxiété langagière en production orale: étude auprès des futurs enseignants de fle

Alaskar ÖZPERÇIN

Department of French as a Foreign Language Teaching, İstanbul University-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Faculty of Education, İstanbul, Türkiye

Que savons-nous déjà sur ce sujet ?

- *L'anxiété langagière chez les apprenants pourrait être provoquée par divers facteurs psychologiques et sociaux tels que la peur de faire des erreurs, le manque de confiance en soi et la crainte d'une évaluation négative.*
- *Certaines études ont montré que des traits de personnalité comme le perfectionnisme, l'introversion et une faible estime de soi peuvent accroître cette anxiété mais leur rôle précis reste encore peu exploré.*
- *Les résultats montrent que les réactions des pairs ou des figures d'autorité peuvent intensifier l'anxiété langagière chez les apprenants lors d'interactions orales en langue étrangère.*

Résumé

Cette étude examine la relation entre les traits de personnalité et l'anxiété langagière en production orale chez les enseignants en formation en français langue étrangère. À travers une approche mixte, des données ont été recueillies via la Liste de Contrôle des Adjectifs (ACL) et des entretiens semi-structurés, puis analysées selon la méthode d'analyse thématique. Les résultats révèlent que certains traits de personnalité, tels qu'une faible estime de soi, un perfectionnisme marqué, une introversion prononcée, ainsi qu'un besoin d'approbation sociale et un rôle adaptatif du nourrisson, renforcent les différentes dimensions de l'anxiété orale en langue étrangère et influencent sa manifestation. Ces facteurs psychologiques et sociaux modulent la manière dont les apprenants perçoivent et gèrent leur anxiété lorsqu'ils s'expriment dans une langue étrangère. Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte les dimensions psychologiques et sociales dans les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Ils suggèrent également la nécessité d'adopter des stratégies pédagogiques adaptées pour réduire l'anxiété langagière et favoriser un environnement d'apprentissage plus serein et inclusif.

Mots Clés: traits de personnalité, l'anxiété langagière, liste de contrôle des adjectifs (ACL), langue étrangère

Personality Traits and Oral Language Anxiety: A Study of Pre-service Teachers of French as a Foreign Language

Abstract

This study examines the relationship between personality traits and foreign language speaking anxiety among pre-service French as a Foreign Language (FLE) teachers. Using a mixed-methods approach, data were collected through the Adjective Check List (ACL) and semi-structured interviews, then analyzed using the thematic analysis method. The findings reveal that specific personality traits, such as low self-esteem, pronounced perfectionism, introversion, a strong need for social approval, and an adaptive infantile role, deepen the various dimensions of speaking anxiety and influence its manifestation in different ways. These psychological and social factors shape how learners perceive and cope with their anxiety when speaking a foreign language. These results highlight the importance of considering psychological and social dimensions in foreign language teaching and learning processes. They also suggest the need for implementing pedagogical strategies that help reduce speaking anxiety and foster a more supportive and inclusive learning environment.

Keywords: personality traits, language anxiety, Adjective Check List (ACL), foreign language

Introduction

Dans le monde contemporain, caractérisé par un développement rapide des compétences cybersociales, le multilinguisme est aujourd'hui reconnu comme une exigence fondamentale. De fait, la réussite dans ces contextes hyperconnectés impose aux individus de maîtriser des compétences en matière de multilitératie et de langues étrangères (LE), en particulier dans des environnements d'apprentissage de plus en plus informatisés (Cope & Kalantzis, 2019, 2020, 2023).

Considérant ces évolutions, l'acquisition d'une LE apparaît désormais comme l'un des objectifs centraux de la civilisation contemporaine. Toutefois, malgré cette nécessité croissante, de nombreux apprenants se heurtent à divers problèmes au cours de leur parcours d'acquisition. Parmi ces difficultés, l'anxiété, largement étudiée dans le cadre de l'apprentissage d'une LE, occupe une place prépondérante. Les travaux existants dans la littérature se concentrent principalement sur les causes, les effets et les stratégies d'adaptation de l'anxiété

Corresponding Author: Alaskar Özperçin, **E-mail:** alaskar@iuc.edu.tr

Cite this article as: Özperçin, A. (2025). Traits de personnalité et anxiété langagière en production orale: etude auprès des futurs enseignants de fle. *HAYEF: Journal of Education*, 22, 0010, doi:10.5152/hayef.2025.25010.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
Available online at https://hayefjournal.org

Qu'apporte cette recherche sur ce sujet ?

- *Les résultats révèlent que des traits de personnalité spécifiques notamment une faible estime de soi, une tendance à l'autocritique, et une sensibilité élevée à l'approbation sociale intensifient l'anxiété en production orale.*
- *La présence de figures d'autorité et la peur du jugement apparaissent comme des facteurs déclencheurs majeurs d'anxiété, en particulier chez les individus présentant une structure de personnalité marquée par le rôle d'« enfant adapté ».*
- *L'étude souligne la nécessité d'adopter des approches pédagogiques tenant compte des dimensions psychologiques des apprenants pour favoriser un climat d'apprentissage plus serein et inclusif.*

liée à l'enseignement dès LE (Gardner & MacIntyre, 1993; Tsiplakides & Keramida, 2009; Mahmoodzadeh, 2012; Suleimenova, 2012; Melouah, 2013).

Cependant, il ressort que la relation entre le type de personnalité et l'anxiété liée à l'acquisition d'une LE n'a pas encore fait l'objet d'investigations suffisantes. Il s'avère donc indispensable d'éclaircir la question de savoir si l'anxiété en production orale dans une LE constitue un phénomène indépendant ou si elle prend place dans un cadre plus large, lié à des caractéristiques particulières de la personnalité. En conséquence, cette étude vise à apporter une contribution aux recherches et discussions existantes sur la question, en établissant des liens entre l'anxiété en production orale dans LE et les caractéristiques de personnalité de l'apprenant. Par là même, l'objectif est de dégager de nouvelles pistes de réflexions et de suggérer des orientations novatrices qui pourraient enrichir le domaine de l'acquisition de LE.

Anxiété en apprentissage des LEs

L'anxiété est couramment définie comme une expérience de changements physiques, émotionnels et cognitifs souvent associés de la peur, de la tension et de l'agitation face à un stimulus perçu comme une menace pour l'individu (Schmid et al., 2011; Horwitz, 2001) Dans le cadre théorique et pratique de cette recherche, il apparaît crucial de distinguer l'anxiété d'un autre concept, la peur, que l'on rencontre fréquemment dans la psychologie humaine, qui partage des effets biologiques et psychologiques similaires à ceux de l'anxiété.

La peur est généralement conceptualisée comme une réponse adaptative à un stimulus spécifique, tel qu'un objet ou une situation concrète, en lien direct avec une menace présente dans le contexte immédiat (Öhman, 2008) comme par exemple, la peur ressentie face à un serpent.

L'anxiété, quant à elle, se distingue de la peur en ce qu'elle n'est pas nécessairement toujours liée à un stimulus spécifique, mais se manifeste plutôt de manière répandue et générale. Elle est souvent définie comme un sentiment constant de malaise qui entraîne des réactions physiques et psychologiques face à des événements incertains, abstraits, éventuels et à des menaces potentielles perçues (Spielberger, 1972; Viau, 1995).

Ehrman et Oxford (1995) soulignent la nature multidimensionnelle de l'anxiété, affirmant qu'elle ne se limite pas à une simple réaction émotionnelle, mais qu'elle exerce également une influence directe sur les processus cognitifs et comportementaux des apprenants. Donc bien qu'elle soit souvent associée à un danger imminent, l'anxiété peut affecter de manière significative le fonctionnement cognitif et les comportements des individus en situation d'apprentissage. Cela souligne davantage le caractère multidimensionnel de l'anxiété dans divers contextes. Outre les symptômes psychologiques tels que l'hésitation, les troubles de la concentration et l'agitation, l'anxiété peut également entraîner des symptômes physiques tels que la transpiration, les difficultés respiratoires et les palpitations. Enfin comme l'a souligné Lazarus (1999), l'anxiété résulte de l'évaluation subjective d'une situation comme dépassant les capacités de l'individu à y faire face, mettant ainsi en péril le bien-être de l'individu.

Dans le domaine de l'apprentissage, Horwitz & Cope (1986) ont été les premiers à identifier que l'anxiété liée à l'apprentissage d'une LE comme une forme distincte, nécessitant une définition spécifique. Ils ont également souligné l'importance d'évaluer directement son influence sur le processus d'apprentissage, car cette forme particulière d'anxiété peut affecter à la fois les performances académiques et l'état émotionnel des apprenants.

L'anxiété liée à l'apprentissage d'une LE est définie comme un état d'excitation, de tension et de gêne qui pousse la personne à éviter de parler en public ou de participer à des échanges verbaux (Gardner & MacIntyre, 1993). Les chercheurs ont des opinions divergents quant aux causes sous-jacentes de cette anxiété. Gardner et Macintyre (1993) indiquent que la principale cause de cette anxiété est la nécessité de communiquer avec autrui. Une fois cette anxiété ressentie, l'individu évite de parler et cette situation crée un certain désagrément pour les étudiants. Parmi ces inquiétudes, des facteurs tels que le fait de penser que l'étudiant n'a pas suffisamment de compétences en matière d'expression orale, de penser qu'il a moins de succès que ses camarades de classe, le manque de confiance en soi, les connaissances linguistiques insuffisantes, les préjugés sur la langue étrangère, le fait de penser qu'il n'a pas suffisamment de compétences en matière de prononciation, etc. ont été révélés dans des divers études (Tsiplakides & Keramida, 2009; Mahmoodzadeh, 2012; Suleimenova, 2012; Melouah, 2013).

Recherches sur l'anxiété langagières

Horwitz et al. (1986), dans leur étude sur les étudiants universitaires, ont affirmé que, dans les situations de communication orale, les apprenants qui rencontrent des difficultés à s'exprimer ressentent une pression et une anxiété considérables ce qui les empêche de participer aux processus d'apprentissage de la langue et constitue un obstacle à l'acquisition de la langue.

Dörnyei (2005), dans son étude menée sur les apprenants de LE dans divers contextes éducatifs a souligné que les comparaisons sociales entraînent une augmentation significative des niveaux d'anxiété des

apprenants en LE. Lorsque les apprenants ont le sentiment que leurs compétences ne sont pas aussi développées que celles de leurs camarades, cela peut engendrer en eux un sentiment d'échec qui risque de les désengager. Cette étude met également en évidence l'impact négatif de cette dynamique sociale a sur l'ensemble de leurs performances linguistiques.

L'étude menée par MacIntyre & Gardner (1994) concernant les étudiants universitaires en apprentissage d'une langue seconde a fait ressortir que l'anxiété liée à s'exprimer dans une LE, ressentie par les apprenants, a un impact défavorable sur leurs fonctions cognitives nécessaires à la communication fluide, ce qui affecte directement leur niveau de confiance en eux. D'après cette étude, cela rend les apprenants moins désireux de prendre des risques linguistiques lorsqu'ils doivent parler une langue étrangère et affecte donc leur pratique et leurs processus d'apprentissage.

Dans son œuvre, Krashen (1982) affirme que les lacunes grammaticales et lexicales chez les apprenants débutants et intermédiaires d'une LE aggravent l'incertitude dans les situations de communication linguistique, ce qui renforce le stress et l'anxiété. Il souligne également que le développement de stratégies d'exposition progressive et d'acquisition graduelle pourrait minimiser ces effets.

Les effets négatifs des attitudes et des préjugés à l'égard d'une langue ou d'une culture sur la motivation des apprenants sont mis en évidence dans l'ouvrage de Gardner et Lambert (1972). Ces chercheurs affirment que ces perceptions négatives ou stéréotypées réduisent la participation des apprenants en classe et renforcent le cercle vicieux de la perception de l'échec et des faibles performances.

Saito et al (2017) soutiennent que les lacunes des apprenants en matière de prononciation témoignent d'un niveau de compétence général insatisfaisant. Au cours de leur étude longitudinale, ils ont observé que les apprenants présentant des difficultés en prononciation ont tendance à éviter les échanges linguistiques, ce qui entraine un déficit de pratique contribue à accroître leur niveau d'anxiété.

Personnalité

La personnalité peut être définie comme un ensemble de traits et de comportements constants qui conditionnent le comportement, la pensée et les caractéristiques émotionnelles des individus. En ce sens, Il s'agit d'un concept qui englobe toutes les caractéristiques des intérêts d'une personne, telles que ses attitudes, ses capacités, sa façon de parler, son apparence ainsi que sa capacité d'adaptation à son environnement. Toutes ces dimensions forment un ensemble unique et harmonieux chez l'individu. Regroupés sous le terme de personnalité, elles constituent un tout cohérant et distinctif permettant de différencier un individu des autres (Savran, 1993).

Dans le cadre de la théorie «des besoins et des pressions» élaborée par Murray (1938) la personnalité est définie comme une combinaison d'expériences passées, de besoins internes et de facteurs environnementaux. Selon cette théorie, la personnalité se construit au cours d'un processus dynamique résultant de l'interaction permanente entre les besoins intrinsèques et les pressions de l'environnement. Murray étudie les besoins intrinsèques en deux catégories fondamentales : les besoins primaires et les besoins secondaires. Les besoins primaires relèvent des besoins biologiques de survie tels que la faim, la soif et la sexualité, tandis que les besoins secondaires sont d'ordre psychologique et social. Les besoins secondaires, quant à elles, désignent les facteurs environnementaux qui jouent un rôle facilitateur ou restrictif dans la satisfaction des besoins d'un individu. Elles sont classées en deux catégories: les pressions alpha, qui correspondent à des stimuli environnementaux objectifs et communs à tous les individus et les pressions bêta, qui sont subjectives et découlent de la perception et de l'interprétation individuelle de l'environnement. Ainsi, le développement de la personnalité est le résultat d'une interaction complexe entre les besoins et les pressions, influencé à la fois par des facteurs internes et contextuels.

Berne (1961), dans sa théorie de l'analyse transactionnelle, définit la personnalité à travers trois états du moi essentiels qui forment la structure mentale de l'individu et régissent ses comportements. Ces états du moi jouent un rôle central dans l'explication des processus internes de l'individu et de ses interactions avec l'environnement (Joines & Stewart, 2002). Berne propose ainsi un modèle structuré de la personnalité permettant de mieux comprendre le comportement et les schémas de pensée des individus. Ces trois états du moi sont:

- **Le Parent**, qui représente les valeurs, les modèles de comportement et les normes que l'individu a appris de sources d'autorité passées ;
- **L'Adulte**, qui incarne la capacité de l'individu à penser objectivement, à prendre des décisions et à faire des évaluations logiques ;
- **L'Enfant**, qui reflète les schémas émotionnels et comportementaux issus des expériences vécues durant l'enfance.

Welsh (1975) définit la personnalité comme un phénomène multidimensionnel et dynamique. Il ne la considère pas seulement comme un ensemble fixe de traits, mais aussi comme la somme totale des attitudes, des comportements et des processus de pensée qui émergent lorsque les individus interagissent avec leur environnement. Dans ce contexte, la personnalité reflète les réactions des individus à certaines situations ainsi que les processus cognitifs, émotionnels et psychologiques qui sous-tendent ces réactions.

Welsh souligne aussi que la personnalité est façonnée par l'interaction de plusieurs facteurs, et deux dimensions principales ressortent dans son approche : l'originalité et l'intelligence éduquée. L'originalité désigne la capacité d'un individu à générer des idées créatives, à penser de manière novatrice et à rechercher des solutions originales aux problèmes. Elle incarne une composante de la personnalité qui favorise l'innovation et l'indépendance intellectuelle. D'autre part, l'intelligence éduquée fait référence aux compétences cognitives et aux aptitudes intellectuelles qu'un individu acquiert au travers de l'éducation et de l'expérience. Cette dimension de la personnalité est liée aux capacités analytiques et à l'application des connaissances dans des contextes variés. Ces deux dimensions — l'originalité et l'intelligence éduquée — sont cruciales pour comprendre comment les individus prennent des décisions et résolvent des problèmes dans leur vie quotidienne.

L'examen de la littérature a révélé un nombre restreint d'études portant sur l'interaction entre les traits de personnalité et les compétences communicationnelles dans le contexte de l'acquisition des langues étrangères. Cette étude cherche donc à combler cette lacune en établissant des liens entre les traits de personnalité et l'anxiété linguistique dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans une perspective plus large.

Recherches sur l'anxiété liée aux traits de personnalité

Erzhanova (2024), dans son article, a analysé l'influence des traits de personnalité créatifs et des cinq grands traits de personnalité sur les composantes de l'anxiété liée à l'apprentissage de LE (anxiété liée aux tests, appréhension de la communication et peur de l'évaluation négative). Les résultats de la recherche ont démontré que la personnalité créative permettait de prédire l'ensembles des composantes de l'anxiété en classe de LE (FLCA) (anxiété liée aux tests, anxiété liée à la communication et peur d'une évaluation négative).

Ehrman & Oxford (1995) ont souligné que les apprenants performants en l'acquisition d'une langue seconde se distinguent par

leur capacité avancée de réflexion critique, une flexibilité cognitive marquée et une utilisation accrue de processus de pensée intuitive. De plus, leurs recherches ont mis en évidence l'importance des traits de personnalité dans le choix des stratégies d'apprentissage et ainsi que dans la manier dont les individus réagissent aux contextes pédagogiques.

MacIntyre & Charos (1996) ont examiné les types de personnalité chez les apprenants et leur capacité à prédire la compétence en communication dans une langue seconde, en s'appuyant sur le modèle des cinq facteurs de la personnalité. Ce modèle, largement utilisé dans les recherches sur la personnalité, repose sur cinq dimensions fondamentales intégrant des attributs spécifiques. Les chercheurs ont conclu que les variables de la personnalité influencent les attitudes à l'égard de l'apprentissage et de la maîtrise des langues, l'anxiété liée à la langue ainsi que la motivation à apprendre.

Dans une autre étude, Gregersen & Horwitz (2002) ont analysé la relation entre l'anxiété liée à l'apprentissage d'une deuxième langue et les traits perfectionnistes. Leurs résultats ont révélé que les perfectionnistes établissent des normes de performance élevées, s'imposent une auto-critique intense et s'attendent à atteindre la fluidité dans la deuxième langue sans erreur ni hésitation de prononciation. Ces individus ont tendance à éviter la communication tant qu'ils ne sont pas certains de pouvoir s'exprimer parfaitement. Ce type de personnalité est fréquemment associé à une anxiété linguistique élevée.

Abu-Rabia & Shakkour (2014), dans leur étude menée auprès de 80 étudiants hébréophones apprenant l'anglais comme langue seconde, ont exploré les relations entre les compétences linguistiques, les traits de personnalité et l'anxiété linguistique. À cette fin, ils ont utilisé un questionnaire sur l'anxiété linguistique fondé sur le modèle des « cinq grands traits de personnalité ». Leurs analyses ont mis en évidence une corrélation positive significative entre les compétences linguistiques en langue maternelle et celles en langue seconde, ainsi qu'une corrélation négative significative entre les compétences linguistiques et l'anxiété dans les deux langues. En outre, il a été démontré que le trait de personnalité « neuroticisme » joue un rôle particulièrement déterminant dans la prédiction de l'anxiété linguistique et de la réussite en anglais.

Étant donné que les traits de personnalité exercent une influence directe et affectent de manière significative les modes d'apprentissage, le niveau d'anxiété, les sources de motivation et les compétences en communication chez les apprenants, il est évident que leur rôle dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère est crucial.

Collecte et analyse des données

Cette étude s'inscrit dans un modèle d'enquête relationnelle qui vise à décrire une situation existante telle qu'elle se présente objectivement (Karasar, 2003). Elle repose sur une approche méthodologique mixte, combinant l'utilisation conjointe de données qualitatives et quantitatives, afin d'assurer une analyse plus approfondie et complète du phénomène étudié. En amont de la recherche, une autorisation du comité d'éthique de l'Université d'İstanbul-Cerrahpaşa (Décision 2025/224) a été obtenue le 08.04.2025. Les données ont été collectées après l'obtention d'un consentement éclairé.

La population

La population de cette étude se compose de 22 enseignants en formation initiale dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère à la faculté d'éducation d'une université en Turquie. Dans cette étude, la variable du sexe n'a pas été prise en compte, en raison d'un déséquilibre significatif dans la répartition des participants, la majorité étant des femmes (F : 20, H : 2).

Echantillon et instruments

L'échantillon a été constitué selon la méthode de l'échantillonnage raisonné et comprend 22 participants. Afin d'identifier les traits de personnalité des enseignants en formation, les données ont été collectées de manière quantitative à l'aide de la Liste de Contrôle des Adjectifs (ACL).

ACL est un inventaire, développée en 1949 au Berkeley Institute for Personality Assessment and Research (IPAR) pour être utilisée dans le cadre du programme d'évaluation du personnel de l'institut, se compose d'une liste d'adjectifs variés, souvent regroupés en catégories prédéfinies qui reflètent des dimensions psychologiques spécifiques telles que la dominance, l'autonomie, l'extraversion ou encore l'ouverture à l'expérience. Le modèle théorique de cet instrument, dans lequel les participants sont invités à indiquer des adjectifs pertinents pour eux-mêmes ou pour les autres, est basé sur diverses théories de la personnalité et se concentre sur des cadres factoriels qui révèlent des aspects multidimensionnels et interdépendants du comportement humain (Gough & Heilbrun, 1983). Cet inventaire a un caractère normatif, c'est-à-dire que le choix d'un adjectif n'a pas d'effet obligatoire sur le choix d'un autre adjectif, et son application ne nécessite pas de compétences particulières. Cet inventaire comprenne un total de 300 adjectifs et 37 échelles, Dans cette recherche la liste de contrôle des adjectifs (ACL) dont l'équivalence linguistique, la validité, la fiabilité et les études de norm ont été adaptés par Savran (1993) dans le contexte turc, a été utilisée. Dans la traduction française des résultats, le manuel français a été utilisé pour traduire les noms des échelles. Ces échelles se répartissent en 5 modules distinct, en fonction des échelles ou de leurs intérêts théoriques.

1. **Modus Operandi (Échelles de contrôle)**

Ces échelles permettent d'évaluer les perceptions et jugements généraux de individu sur sa propre personnalité et celle des autres, offrant un cadre d'analyse comparative des traits de personnalité (Gough et Heilbrun, 1983, Savran, 1993). Ce module comprend quatre échelles :

- **Nombre total d'adjectifs cochés**: Expressivité et assurance.
- **Nombre d'adjectifs favorable cochés**: Évalue les réponses favorables ou désirables, mettant en évidence les traits positifs perçus chez soi ou chez autrui. Il s'agit de désirabilité sociale.
- **Nombre d'adjectifs défavorables cochés**: Analyse les aspects perçus comme négatifs ou indésirables, souvent associés à des faiblesses personnelles. Il s'agit de antidésirabilité sociale.
- **Conformité** : Mesure les perceptions globales ou stéréotypées, sans distinction spécifiques, généralement liées à une autoévaluation ou une vision d'ensemble. Il s'agit de mode de réponse « commun »

2. **Échelles des besoins**

Ces 15 échelles, développés par Heilbrun **et ses collaborateurs,** sont basées sur la **théorie des besoins psychologiques de** Murray (1938) et reflètent diverses motivations fondamentales :

- **Réalisation** : Reflète la motivation à atteindre des objectifs élevés et à exceller dans des tâches difficiles.
- **Dominance** : Mesure la tendance à diriger ou influencer les autres.
- **Endurance :** Évalue la capacité à poursuivre des efforts malgré les difficultés.
- **Ordre** : Indique une préférence pour la structure, l'organisation et la précision.
- **Introspection**: Évalue la capacité à comprendre les sentiments et les motivations des autres.
- **Serviabilité**: Mesure le besoin de donner du soutien affectif et de prendre soin des autres.

- **Affiliation**: Reflète le besoin d'appartenir à un groupe ou de maintenir des relations sociales.
- **Hétérosexulité** : Reflète l'intérêt et l'énergie déployée dans les relations avec le sexe opposé.
- **Exhibition** : Évalue la tendance à rechercher l'attention ou à se mettre en avant.
- **Autonomie**: Indique une préférence pour l'autodétermination et la liberté d'action.
- **Agression**: Mesure la tendance à exprimer de la colère ou à confronter directement les autres.
- **Changement** : Reflète un besoin de nouveauté ou d'innovation.
- **Besoin de soutien**: Mesure la dépendance envers les autres pour obtenir de l'aide ou du réconfort.
- **Sentiment d'infériorité**: Évalue une tendance à s'auto-critiquer ou à accepter la responsabilité des erreurs.
- **Déférence :** Reflète une attitude d'acceptation et de respect envers les opinions des autres.

3. **Échelles diverses**

Ce groupe de neuf échelles destinées à mesurer divers aspects de la personnalité et de la position sociale se compose d'échelles et qui ne sont pas dérivées d'un contexte holistique ou d'une théorie particulière quantifient des caractéristiques individuelles distinctifs liés à des compétences, des traits ou des préférences. Gough et Heilbrun (1983) a souligné l'utilité de ces échelles, en particulier dans le contexte de l'éducation.

- **Susceptible de profiter d'un conseil psychologiue (Disposition à la consultation)** : Évalue la probabilité qu'un individu recherche ou accepte des conseils externes.
- **Contrôle de soi** : Mesure la capacité à réguler ses émotions et ses impulsions.
- **Confiance en soi** : Reflète le sentiment d'estime personnelle et de compétence.
- **Adaptation personnelle** : Évalue la capacité à s'ajuster aux exigences de l'environnement.
- **Accord avec le soi idéal** : Mesure l'écart entre la perception actuelle de soi et la vision idéale de soi.
- **Personnalité créative** : Indique une capacité à produire des idées nouvelles et originales.
- **Aptitude au commandement militaire. (Leadership)** : Évalue la capacité à diriger efficacement les autres.
- **Caractéristiques masculines** : Mesure les traits associés aux rôles masculins traditionnels (ex. : force, assertivité).
- **Caractéristiques féminines** : Évalue les traits liés aux rôles féminins traditionnels.

Échelles d'analyse transactionnelle

Basées sur la théorie de l'analyse transactionnelle d'Eric Berne (1961), et définies comme des composantes fondamentales de la personnalité qui ont un impact sur les interactions interpersonnelles, ces échelles permettent d'évaluer les différentes facettes de l'identité et des interactions sociales.

- **Parent critique** : Reflète des attitudes normatives et jugements issus de figures parentales.
- **Parent affectueux** : Indique des tendances nourricières et bienveillantes envers autrui.
- **Adulte** : Mesure les réactions rationnelles et objectives aux situations.
- **Enfant libre** : Évalue l'expression spontanée et créative de soi.
- **Enfant adapté** : Reflète les comportements conformes et soumis en réponse à l'autorité.

4. **Échelles d'intelligence éducative et d'originalité**

Développées par George Welsh (1975), ces échelles, distinguent les individus selon leurs processus cognitifs et leur créativité. Elles sont divisées en quatre sous-échelles.

- **Echelle de Welsh A-1 (Imaginatif)** : Capacité à penser de manière créative et originale.
- **Echelle de Welsh A-2 (Intuitif)** : Préférence pour des approches instinctives et globales dans la résolution de problèmes.
- **Echelle de Welsh A-3 (Traditionnel)** : Orientation vers des solutions établies et conformes.
- **Echelle de Welsh A-4 (Analytique)** : Capacité à résoudre des problèmes de manière logique et structurée.

Outre l'utilisation de la Liste de Contrôle des Adjectifs (ACL), un entretien semi-structuré a été mené afin d'évaluer de manière approfondie l'anxiété des participants liée à l'expression orale en langue étrangère. Cet entretien comprenait sept questions ouvertes, permettant d'explorer plus en détail leurs perceptions et expériences. Les questions de l'entretien, formulées en conformité avec les questions de recherche de l'étude, sont les suivantes:

1. Possédez - vous quelles connaissances théoriques qui vous semblent nécessaires, a fin de parler une langue étrangère ?
2. Quelles sont, selon vous, vos traits de personnalité qui vous procurent un avantage dans l'apprentissage des langues étrangère? Comment jugez-vous l'effet de ces caractéristiques sur votre réussite académique ?
3. Croyez-vous que vous êtes plus capable de vous exprimer dans une langue étrangère à l'écrit ou à l'oral ? Pourquoi ?
4. Quels sont, pensez-vous, les facteurs qui vous font hésiter lorsque vous parlez une langue étrangère ?
5. Comment décririez-vous les sentiments que vous ressentez lorsque vous êtes dans une situation où vous devez parler une langue étrangère ?
6. Lequel de vos traits de personnalité peut être à la base de vos difficultés à parler une langue étrangère ?
7. Selon vous, quels sont les impacts de ces caractéristiques sur votre réussite académique ?

Le questionnaire a été élaboré à partir d'une analyse approfondie de la littérature portant sur l'anxiété liée à l'expression orale en langue étrangère et sur la personnalité, afin de recueillir des données qualitatives en adéquation avec les questions de recherche de l'étude.

Les entretiens ont été enregistrés, transcrits, puis complétés par les notes d'entretien. Les données qualitatives ont été analysées selon une approche d'analyse thématique, comprenant des étapes de codage, de catégorisation et d'interprétation. Afin d'assurer la rigueur de l'analyse, un second chercheur expert dans le domaine a été sollicité pour coder et catégoriser les données. Les divergences ont été discutées et finalisées.

Les participants ont été étiquetés sous la forme FLEX/Y, où X représente leur niveau d'étude et Y leur numéro d'ordre dans l'échantillon (FLE1/1, FLE1/2, FLE3/1, etc.). Une approche constructiviste a été adoptée pendant la définition des thèmes dans 'analyse du contenu et aucun thème préconstruit n'a été pris en compte.

Afin d'accroître la validité des résultats, une triangulation des données a été réalisée en croisant les analyses issues de l'ACL, les entretiens semi-structurés et les notes d'observation.

Presomptions

1. L'Adjectif Check List (ACL) « liste de contrôle des adjectifs » retenue comme outil de collecte de données dans l'étude est un outil valide et fiable qui peut être utilisé pour déterminer les traits de personnalité.
2. Les sujets étaient sincères lorsqu'ils ont répondu à la « liste de contrôle des adjectifs » et aux guides de l'entretien semi-directif, qui comportaient 7 questions.
3. Les objectifs de la recherche peuvent être atteints par les outils de mesure utilisés et la méthode appliquée.

Portée et limites de la recherche

1. La recherche se limite aux données obtenues auprès des enseignants en formation initiale de 1ère, 3ème, 4ème annné qui étudient « l'enseignement du français langue étrangère » à la Faculté d'éducation Hasan Ali Yücel, à l'Université d'İstanbul-Cerrahpaşa au cours de l'année universitaire 2024-2025. Les francophones natifs et les étudiants bilingues n'ont pas été inclus dans l'étude.
2. Les traits de personnalité des enseignants en formation initiale qui étudient « l'enseignement du français langue étrangère » à la faculté d'éducation Hasan Ali Yücel ,sont limités aux 28 sous-échelles de la « Liste de contrôlé des adjectifs » adaptée dans le contexte Turc par Savran (1993).
3. La recherche est limitée aux techniques statistiques et analyses appliquées.

Questions de recherche

Le but de la présente recherche est de mettre en évidence la relation entre les traits de personnalité et l'anxiété langagière en production orale en LE chez les futurs enseignants de français langue étrangère.

Afin d'atteindre cet objectif général, cette étude cherche à répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les traits de personnalité des enseignants en formation ?
2. Quels liens existent entre les traits de personnalité et l'anxiété en production orale d'une langue étrangère ?

Resultats

Résultats de l'analyse thématique

L'analyse approfondie des données recueillies à travers les entretiens a permis de mettre en évidence quatre thèmes principaux, identifiés comme les facteurs les plus fréquemment mentionnés à l'origine de l'anxiété des apprenants lors de l'expression orale en langue étrangère :

1. Peur
2. Recevoir des réactions négative
3. Manque de confiance en soi
4. Présence de l'autorité

1. PEUR

L'étude a révélé que la principale source d'anxiété ressentie par les participants lors de l'expression orale en LE est la « peur ». Les enseignants en formation initiale ont expliqué "«la peur» par différentes raisons et ont associé cette peur à des concepts tels que « hésitation », « inquiétude », « indécision », « anxiété » et « excitation ». L'étude a permis d'identifier cinq facteurs différents à l'origine de la peur et de l'anxiété chez les participants :

A. Peur d'utiliser faux mots

La peur d'utiliser de faux mots est apparue comme l'une des causes les plus fréquentes de l'anxiété liée à l'expression orale en LE. Les participants ont déclaré que la peur d'utiliser le faux mot affectait négativement leur fluidité dans une langue étrangère et que cette situation les empêchait de s'exprimer et les amenait à hésiter. En exprimant la peur de faire des erreurs, les enseignants en formation initiale ont conceptualisé ce type de peur avec différentes justifications comme les extraits suivants des réponses des participants soulignent :

« Je pense que je serai ridiculisé si j'utilise un mot ou une structure mal choisis ». [FLE 4/8]

« Parfois, je me sens mal à l'aise à cause des phrases que je fais avec des mots faux ou oubliés» FLE 3/2]

« J'hésite quand je commence à parler parce que j'ai peur de faire une faute. » [FLE 4/2]

Les études antérieures ont également signalé que cette anxiété se manifeste plus intensément dans la communication orale. Par exemple, Kralova & Petrova (2017) ont indiqué dans leurs travaux que la peur de commettre des erreurs en raison d'une utilisation incorrecte du vocabulaire augmente l'anxiété des étudiants et affecte négativement leurs performances, cette anxiété est particulièrement prononcée dans la communication orale. De même, MacIntyre & Gardner (1991) ont souligné que les étudiants éprouvent de l'anxiété lors de la sélection lexicale en langue étrangère, ce qui perturbe le processus d'apprentissage à tous les niveaux, du codage des données linguistiques jusqu'à la production. Katsara (2024) a examiné l'anxiété des étudiants universitaires grecs dans l'apprentissage des LEs et a démontré que la peur d'utiliser des faux mots est liée à l'appréhension d'une évaluation sociale négative. Brown (2007) a noté que les erreurs dans l'apprentissage des langues et l'utilisation incorrecte du vocabulaire déclenchent les mécanismes de défense de l'ego chez les étudiants, ce qui entrave leurs comportements de prise de risque dans le processus d'apprentissage.

B. Peur de mal prononcer

Après la peur d'utiliser de faux mots, un autre facteur récurrent de l'anxiété des apprenants est la peur de mal prononcer les mots en LE. Les participants ont souligné que leur anxiété liée à la prononciation limite leur capacité à communiquer efficacement en LE. Cette anxiété découle d'un manque de confiance dans la prononciation, qui se traduit par une gêne accrue lors des interactions verbales. Par conséquent, de nombreux participants perçoivent l'expression écrite comme une alternative plus sûre à la communication orale. C'est ce qu'illustrent les exemples de réponses ci-dessous :

« Dans les situations d'expression orale, je me sens très peu sûr de ma prononciation et de mon aisance. C'est pourquoi je m'appuie davantage sur des tâches écrites, où je peux préparer et corriger mes erreurs avant de les présenter ». [FLE 4/10]

Cette réponse met en évidence la perception qu'a le participant du contrôle de la communication écrite, contrastant avec l'imprévisibilité et la vulnérabilité associées à l'expression orale.

« Je pense que je suis meilleur en expression écrite parce que j'ai peur de faire des erreurs ou de mal prononcer les mots à l'oral. Cette peur me rend anxieux, ce qui affecte négativement ma capacité à parler couramment. » [FLE 4/7]

Le participant relie explicitement sa peur de mal formuler les mots à une anxiété accrue, qui entrave ses compétences en matière de

communication orale et l'amène à préférer l'écriture comme moyen d'expression.

L'étude a clairement révélé que l'anxiété liée à la prononciation est une sous-dimension de l'anxiété liée à l'expression orale en langue étrangère, en particulier chez les apprenants ayant une pratique limitée de l'expression orale. La préférence des participants pour l'expression écrite afin de minimiser les risques perçus associés à la communication orale est également considérée comme un mécanisme de défense à leur anxiété de prononciation. Cette situation est conforme aux résultats de nombreuses études. Krashen (1982) a déclaré que les sujets sensibles tels que la prononciation peuvent augmenter le niveau d'anxiété des étudiants et constituer un obstacle au développement des compétences linguistiques. Tanveer (2007) et Aydın (2001) ont déclaré dans leurs études que la peur d'une mauvaise prononciation augmente l'anxiété des étudiants à l'idée d'être jugés et qu'il s'agit d'une source importante d'anxiété à l'oral en langue étrangère. Lipińska (2021), dans son étude sur les lycéens polonais, a constaté que la peur d'être ridiculisé pour une mauvaise prononciation augmentait le niveau d'anxiété des élèves lors des activités orales. De nouveau, Ohata (2005), dans son étude sur l'anxiété des étudiants japonais dans l'apprentissage d'une langue étrangère, a décrit l'anxiété liée à la prononciation comme une source potentielle d'anxiété en LE. Spetz (2018) a montré dans son étude que l'anxiété liée à la prononciation est le facteur d'anxiété important dans la classe de langue étrangère, en particulier pour les débutants. Enfin, Saito et al. (2017) ont remarqué que les apprenants présentant des lacunes en prononciation ont tendance à éviter les échanges linguistiques.

C. Peur de ne pas être compris

Un autre facteur récurrent de l'anxiété des apprenants est la peur de ne pas être compris. Certains participants ont exprimé leur hésitation par peur de ne pas être compris ou de ne pas pouvoir transmettre efficacement leurs pensées, idées ou sentiments dans la langue étrangère, surtout lorsque celle-ci est différente de leur langue maternelle. Ce phénomène met également en évidence les barrières cognitives et émotionnelles auxquelles les apprenants sont confrontés lors d'interactions interculturelles et linguistiques. Les exemples suivants, tirés des réponses des participants, illustrent clairement ce type d'anxiété.

« J'hésite parce que je crains de ne pas pouvoir transmettre mes pensées exactement comme je les pense. Parfois, je n'arrive pas à traduire ce que j'ai dans la tête dans la langue étrangère ». [FLE 1/8]

Ce participant souligne que la différence cognitive entre la conceptualisation des idées dans la langue maternelle et leur expression dans la langue étrangère lui conduit à la frustration et à l'hésitation.

« Parfois, je ressens de la pression lorsque je dois communiquer spontanément dans une langue étrangère. Je ne suis pas sûr que l'autre personne me comprendra, et cela me pousse à m'arrêter et à trop réfléchir avant de parler. » [FLE 3/1]

« Lorsque j'essaie de communiquer, je me demande souvent si mon message est clair et si la personne qui m'écoute me comprend. Cette incertitude me fait hésiter et rend la conversation plus lente ». [FLE 4/2]

« Je me sens souvent tendu lorsque je parle une langue étrangère parce que j'ai peur de ne pas pouvoir exprimer pleinement ce que je veux dire. Cela me rend trop prudent, et parfois j'évite complètement de parler ». [FLE 4/9]

Ces exemples illustrent que, particulièrement dans des situations d'expression spontanée, la pression générée par l'anxiété liée à la crainte de ne pas être compris exerce une influence significative sur le participant et l'empêche de participer activement aux échanges. Cette peur se manifeste par une hésitation marquée et une intensification de l'anxiété, découlant directement de cette appréhension de l'incompréhension.

D'autres recherches ont également montré que la crainte des étudiants d'être mal compris génère une anxiété lors de l'expression orale en LE. Par exemple, Horwitz et al. (1986), Mahmoodzadeh (2012), Ehrman & Oxford, (1995), Ohata (2005) ont constaté que les étudiants en cours de langue étrangère ont peur de ne pas être compris pendant la communication et que cette peur affecte négativement leurs performances dans le processus d'apprentissage de la langue. MacIntyre & Gardner (1991) ont indiqué que la peur de ne pas être compris affecte directement la motivation d'apprentissage et la confiance en soi des étudiants dans le processus d'apprentissage des LEs. De même, Lipińska (2021) signale que les étudiants craignent que leurs erreurs à l'oral ne conduisent à un malentendu et que cette crainte limite leur participation aux activités d'expression orale.

D. Peur d'être jugé

Certains participants ont exprimé leur hésitation à parler une langue étrangère par crainte d'être jugés, ridiculisés ou moqués par les autres, tant dans leur propre communauté que dans le cadre de l'enseignement. Les extraits suivants illustrent l'hésitation des participants à s'engager dans des activités orale, en particulier dans des contextes socialement ou culturellement sensibles, directement liée aux moqueries et aux commentaires négatifs:

« *Depuis l'enfance, les erreurs commises dans une langue étrangère font l'objet de pressions et de moqueries de la part de la société. Même en essayant de prononcer les choses correctement, on se heurte à des remarques telles que : « Regardez-les, ils essaient de parler comme un anglophone ». Cela me décourage de parler ». [FLE 4/1]*

« J'ai peur d'utiliser le mauvais mot ou la mauvaise structure parce que j'ai l'impression qu'on pourrait se moquer de moi. L'idée de devenir l'objet de moqueries me rend excessivement méfiante ». [FLE 4/8]

« J'ai été confronté à des situations où l'on se moquait de mes erreurs, et cela m'a marqué, me faisant hésiter à parler en classe. » [FLE 4/5]

Comme l'illustre ces exemples, la peur d'être critiqué, ridiculisé ou moqué peut décourager les étudiants de participer à des activités d'expression orale et réduir leur confiance en eux, ce qui entraîne une anxiété à parler en LE.

Ces résultats sont en cohérence avec ceux d'autres études menées dans le domaine Par exemple, Horwitz et al. (1986) ont relié l'anxiété liée aux LE à trois dimensions : l'anxiété liée à la communication, l'anxiété liée aux tests et la peur d'une évaluation négative. Ils ont étudié en détail comment la peur de l'évaluation négative limite la participation des étudiants au processus d'apprentissage de la langue. Dans son étude, Ohata (2005) a mis en evidence que l'une des principales causes de l'anxiété à l'oral en LE est la peur d'une évaluation négative lors des interactions en classe. Cette appréhension a pour conséquence de restreindre les performances verbales des étudiants et de diminuer leur engagement dans le processus d'acquisition de la langue étrangère. Par ailleurs, comme l'ont fait remarquer Gregersen & Horwitz (2002), la peur d'une évaluation négative peut conduire les étudiants à adopter une attitude passive en classe de LE et à se montrer réticents à engager des interactions verbales. Dans le cadre de ses recherches, Balemir

(2009) a établi que la peur d'une évaluation négative constitue l'un des principaux facteurs de l'anxiété langagier. Par ailleurs, Krarlova & Petrova (2017), Tanveer (2007) et Aydın (2001) soulignent que le stress généré par une critique constitue un facteur déterminant dans l'accroissement de l'anxiété liée à l'expression orale en LE. Enfin, Pei (2021) met l'accent sur le fait que le silence chez les étudiants en classe de LE est lié à la peur d'être critiqué, ce qui illustre encore davantage l'impact négatif de cette anxiété langagier en production oral.

2. **Recevoir des réaction négatives**

Dans les situations de communication en langue étrangère, les participants ont confié que les réactions négatives de leurs interlocuteurs affectent leur motivation et augmentent leur anxiété liée à l'expression orale de la langue étrangère. En particulier, comme on peut le constater dans les extraits ci-dessous, les gestes, les mimiques et le langage corporel négative créent une réaction d'évitement chez les participants et renforcent leurs hésitations.

« Lorsque je m'exprime spontanément, je suis attentif aux réactions de mon interlocuteur. Même une expression ou un langage corporel légèrement négatif peut me démotiver et me faire hésiter à continuer. » [FLE 3/1]

« Une réaction négative, comme un froncement de sourcils ou une impatience dans les gestes de l'auditeur, me fait perdre confiance et hésiter encore plus. » [FLE 4/2]

« J'ai peur de faire des erreurs et lorsque l'autre personne montre des signes d'impatience ou d'insatisfaction, comme soupirer ou croiser les bras, je me sens découragé et j'ai envie d'arrêter complètement de parler. » [FLE 4/7]

« Les commentaires non verbaux, comme un sourire dédaigneux ou un regard exagéré de confusion, me donnent l'impression que je ne suis pas assez bon et que je ne devrais même pas essayer de parler ». [FLE 3/4]

Ces remarques illustrent le fait qu'un simple geste, une grimace ou une expression du visage qui peuvent traduire un jugement négatif suffisent parfois à freiner les envies des apprenants de s'exprimer oralement. Le sentiment de faiblesse des apprenants, engendré par les gestes, les mimiques, les comportements et les expressions faciales négatives de l'interlocuteur, peut conduire à une réduction significative de leur volonté de participer à la communication verbale.

D'autres études dans ce domaine ont confirmé que les apprenants sont affectés par les gestes et les mimiques négatives de leurs copains de classe ou de leurs enseignants et que cette situation réduit leurs motivations à acquérir une langue (Gregersen & Horwitz, 2002; Gregersen, 2005; Tanveer, 2007). Williams & Andrade (2008) et King (2013) ont également rappelé que les interactions non verbales négatives ont un effet négatif sur les performances des apprenants et augmentent leur niveau d'anxiété langagière en production orale.

3. **Manque de confiance en soi**

Le manque de confiance en soi et la timidité pendant le discours, identifiés comme des facteurs majeurs contribuant aux hésitations et aux réticences parmi d'autres, ont été soulignés par les participants. Ces hésitations trouvent leur origine dans quatre principales raisons, donc chacune joue un rôle déterminant dans l'anxiété langagière en production orale.

A. **Manque de vocabulaire et de compétences linguistiques**

Compte tenu du manque de vocabulaire et de grammaire, les participants ont révélé leur manque de confiance en eux. Comme en témoignent les extraits suivants, cette insuffisance leur donne l'impression de non-maîtrise de LE et les conduisent ainsi à hésiter à s'exprimer dans une LE.

« J'ai souvent l'impression de ne pas avoir assez de mots pour exprimer ce que je veux dire, alors j'hésite avant de parler. J'ai peur de faire des phrases grammaticalement incorrectes, ce qui me fait perdre confiance en moi ». [FLE 1/4]

« Lorsque je ne me souviens pas du mot ou de la structure adéquate, j'ai l'impression de ne pas connaître la langue du tout. Cela me rend nerveux et me fait hésiter à parler, surtout devant les autres. » [FLE 1/7]

Ces exemples mettent en évidence le lien direct que les participants établissent entre leurs compétences limitées en vocabulaire et en grammaire, d'une part, et leur hésitation ainsi que leur perte de confiance, d'autre part. L'incapacité à mobiliser les mots ou les structures grammaticales appropriées accentue le sentiment d'incompétence, ce qui, à son tour, décourage davantage les participants à s'engager dans la communication orale.

Horwitz et al. (1986) ont également souligné que le manque de compétences en grammaire et en vocabulaire constitue l'une des principales causes de l'anxiété des apprenants dans l'expression orale en LE. De même, Tanveer (2007) a signalé que les apprenants de LE éprouvent une anxiété liée à leur manque de maîtrise en grammaire et en vocabulaire. Young (1990) a observé que le manque de vocabulaire chez les étudiants augmente leur anxiété linguistique et leur peur de participer, notamment dans des tâches d'expression orale spontanée. Enfin, MacIntyre & Gardner (1991) ont également mis en évidence que les lacunes des étudiants en grammaire et en vocabulaire réduisent leur confiance en eux dans l'apprentissage des langues.

B. **Se comparer aux autres**

Outre le manque de vocabulaire et de compétences linguistiques, un autre facteur contribuant au manque de confiance en soi chez les participants est la tendance à se comparer aux autres. Les extraits suivants illustrent cette tendance, révélant que les participants se comparent continuellement à des locuteurs plus compétents. Ce phénomène les décourage et les amène à penser qu'ils ne pourront jamais atteindre le même niveau de performance

« Je me compare souvent à mes camarades de classe qui sont meilleurs que moi à l'oral, et j'ai l'impression de ne pas être assez bon. Je commence à penser que, quels que soient mes efforts, je ne m'améliorerai pas autant qu'eux ». [FLE 1/6]

« Le fait d'être dans le même milieu que des gens qui parlent mieux que moi me donne l'impression que je ne devrais même pas essayer. Je me dis toujours : « À quoi bon si je ne peux pas être aussi bon qu'eux ? ». [FLE 4/9]

Ces témoignages mettent en évidence l'effet démoralisant de la surestimation des compétences d'autrui et de la sous-estimation de ses propres progrès. Ils illustrent comment la présence de locuteurs plus expérimentés peut engendrer un sentiment d'inutilité et mener certains apprenants à renoncer à la pratique de la langue.

D'autres recherches dans ce domaine indiquent également que l'anxiété et le manque de confiance en soi des étudiants dans le processus d'apprentissage des langues sont étroitement liés à leur tendance à se comparer à des pairs plus compétents. Dörnyei (2005) a souligné que les comparaisons sociales entraînent une augmentation significative des niveaux d'anxiété des apprenants en LE. Aydın (2001) affirme que ces comparaisons accentuent la compétition en classe et exacerbent

l'anxiété linguistique. De même, Yan & Horwitz (2008) soulignent que la comparaison des compétences linguistiques des étudiants avec celles de leurs camarades constitue une source majeure d'anxiété, ce qui, en retour, entraîne une diminution de la confiance en soi. Par ailleurs, Gregersen & Horwitz (2002) ont observé que les élèves perfectionnistes, en focalisant excessivement sur leurs erreurs et en évaluant constamment leurs performances par rapport à celles des autres, voient leur niveau d'anxiété s'intensifier, ce qui a un impact direct sur leur confiance en eux.

C. **Manque de pratique**

Un manque d'expérience pratique a également été identifié dans cette étude comme une autre cause de l'anxiété liée à l'expression orale en langue étrangère, résultant d'un manque de confiance en soi. Les participants ont mis en évidence que l'insuffisance de pratique orale a eu un impact négatif sur leur fluidité linguistique et a contribué à un vocabulaire restreint. Les occasions limitées de pratique ont joué un rôle déterminant dans leur hésitation à s'exprimer dans une langue étrangère. Les entretiens ont révélé que le manque d'opportunités pour pratiquer l'expression orale, tant dans le cadre de l'éducation formelle que dans leur environnement social, a exacerbé leur crainte de commettre des erreurs et renforcé leur réticence à s'engager dans des interactions verbales.

« J'ai du mal à parler couramment parce que j'ai rarement l'occasion de m'exercer. Comme je n'utilise pas la langue régulièrement, j'ai l'impression de l'oublier et chaque fois que j'essaie de parler, j'hésite » [FLE 1/7]

« Comme je ne m'entraîne pas à parler, je n'ai pas confiance en moi, je dois vérifier mes mots encore et encore et je ne peux pas tenir une conversation correcte. » [FLE 4/8]

« Je connais bien la grammaire et le vocabulaire, mais quand il s'agit de parler, je me sens bloqué. Comme je n'ai pas l'habitude de faire des phrases rapidement dans de vraies conversations, j'hésite beaucoup. » [FLE 3/3]

Ces témoignages des participants mettent en évidence que l'insuffisance de pratique de l'oral impacte négativement leur fluidité et conduit un manque de confiance en soi. Cette observation a également été révélée par d'autres recherches menées dans ce domaine. À titre d'exemple, Tanveer (2007) affirme qu'une exposition limitée à l'écoute et à l'expression orale conduit les apprenants à hésiter et à éprouver une perte de confiance lorsqu'ils prennent la parole. De même, Shumin (1997) souligne que l'absence d'une pratique régulière de l'oral entrave l'aisance des étudiants à s'exprimer, ce qui affecte négativement leur fluidité. Par ailleurs, MacIntyre & Gardner (1994) révèlent que le manque d'input linguistique affecte directement la compétence orale et engendre un manque de confiance en soi qui augmente l'anxiété. Dans cette même perspective, Saito & Samimy (1996) observent que le manque d'entraînement à l'expression orale suscite de l'anxiété et altère la fluidité, y compris chez les apprenants de niveau avancé.

D. Expériences précédentes négatives

Enfin, les participants ont également justifié leur manque de confiance en eux par des expériences négatives antérieures. Cela crée un filtre cognitif qui rend les participants plus sensibles aux erreurs et au feedback social et augmente leur niveau de stress lors de l'utilisation de la langue, comme l'illustrent les extraits suivants :

« Avant, j'étais plus confiant, mais après plusieurs situations où je me sentais gêné en parlant, j'ai commencé à éviter les conversations en langue étrangère. » [FLE 4/10]

« Une fois, alors que j'essayais de parler en classe, j'ai fait une erreur et mes camarades ont ri. Depuis, je me sens nerveuse chaque fois que je dois parler devant d'autres personnes ». [FLE 1/1]

« Autrefois, lorsque je cherchais les mots justes, mon interlocuteur s'impatientait. Aujourd'hui, je me sens stressé dès que je dois parler, craignant d'avoir la même réaction ». [FLE 3/4]

Ces témoignages montrent bien que des expériences négatives peuvent engendrer un manque de confiance en soi chez les participants. Ce constat rejoint les conclusions d'autres recherches. C'est le cas, par exemple, de l'étude menée Horwitz et al. (1986) qui indique que l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère peut être influencée par des expériences négatives des étudiants. De même, Tanveer (2007) souligne que les expériences antérieures d'échec des étudiants augmentent l'anxiété qui devient plus prononcée, en particulier lors des activités d'expression orale. Daly (1991) a révélé que les personnes qui reçoivent constamment des commentaires négatifs pendant l'enfance éprouvent une plus grande anxiété pendant l'apprentissage des langues a cause d'affaiblissement de leur confiance en soi. MacIntyre & Gardner (1994) ont montré également que les expériences d'apprentissage négatives antérieures affectent négativement les processus cognitifs, ce qui affaiblit encore la confiance en soi des étudiants et rend le processus d'apprentissage des langues plus difficile.

4. **Présence d'une autorité**

L'une des principales sources d'anxiété pour les participants lorsqu'ils parlent une LE est la présence de figures d'autorité ou le fait d'évoluer dans un cadre formel. D'après les résultats, ils se sentent souvent en décalage et leur stress est particulièrement marqué dans les situations d'évaluation, comme lors des examens ou dans un environnement scolaire. La présence d'un enseignant, par exemple, peut accentuer cette pression et nuire à leur performance. Cette anxiété des participants se confirme dans les extraits de réponses suivantes:

« Lorsque je parle à mes camarades de classe, je me sens beaucoup plus à l'aise, mais lorsque je dois parler devant un professeur ou un superviseur, je suis tendu et je commence à remettre en question chaque mot. » [FLE 1/4]

«J'ai toujours l'impression qu'en présence de représentants de l'autorité, je dois être parfait. Cette pression m'empêche de parler couramment, car je cherche trop à éviter les erreurs.» [FLE 4/9]

«Parler en classe est déjà difficile pour moi, mais lorsque je dois répondre directement à un professeur, je me sens paralysé. J'ai trop peur de faire des erreurs devant quelqu'un qui m'évalue.» [FLE 1/4]

« J'ai du mal à parler dans des situations officielles, comme des présentations ou des examens oraux, parce que je me sens sous pression. Plus le contexte est officiel, plus je suis nerveux et j'oublie ce que je veux dire."» [FLE 3/2]

Ces témoignages montrent clairement que les participants ressentent une forte appréhension face à l'évaluation en présence de figures d'autorité. Cela les pousse à un contrôle excessif de soi, ce qui surcharge leur esprit et peut provoquer des trous de mémoire, des hésitations dans la parole ou même une forme d'autocensure. Dans ce processus, les contextes académiques ou professionnels dominés par des dynamiques formelles et hiérarchiques, par opposition aux interactions entre pairs, renforcent la pression créée par le déséquilibre de pouvoir et perturbent la fluidité linguistique en aggravant l'anxiété

Tableau 1.
Moyennes et écarts pour les échelles de l'ACL

		Moyenne	Ecart type
Modus Operandi	Nombre total d'adjectifs cochés	45,86	11,51
	Nombre d'adjectifs favorable cochés	46,37	8,98
	Nombre d'adjectifs défavorables cochés	48,05	6,77
	Conformité	51,77	8,25
Échelles des besoins	Réalisation	45,47	11,92
	Dominance	47,53	9,99
	Endurance	47,02	9,29
	Ordre	48,84	7,46
	Introspection	49,50	9,73
	Serviabilité	51,08	9,23
	Affiliation	48,81	9,57
	Hétérosexulité	48,98	8,36
	Exhibition	49,81	7,77
	Autonomie	52,90	10,05
	Agression	49,69	11,23
	Changement	53,45	8,69
	Besoin de soutien	45,81	13,33
	Sentiment d'infériorité	53,11	11,47
	Déférence	47,87	9,36
Échelles diverses	Susceptible de profiter d'un conseil psychologiue	52,14	9,46
	Contrôle de soi	49,18	10,52
	Confiance en soi	45,65	9,07
	Adaptation personnelle	46,54	8,66
	Accord avec le soi idéal	47,47	8,11
	Personnalité créative	53,25	10,57
	Aptitude au commandement militaire	43,69	7,84
	Caractéristiques masculines	42,12	8,82
	Caractéristiques féminines	52,71	12,66
Échelles d'Analyse Transactionnelle	Parent critique	47,47	10,02
	Parent affectueux	47,68	8,85
	Adulte	46,86	8,39
	Enfant libre	48,14	7,57
	Enfant adapté	55,56	8,76
Échelles d'intelligence éducative et d'originalité	A-1 (Imaginatif)	48,60	10,19
	A-2 (Intuitif)	54,10	10,71
	A-3 (Traditionnel)	49,94	9,99
	A-4 (Analytique)	45,86	6,94

liée à la performance. Cette observation a été faite également dans de nombreuses études. Par exemple Horwitz et al. (1986) ont mis en évidence que l'anxiété langagière est augmentée par la peur des étudiants d'être évalués par les enseignants ou d'autres figures d'autorité entraînant une surcharge cognitive due à un contrôle excessif ce qui affectait négativement les performances verbales des étudiants. De plus MacIntyre & Gardner (1991) soulignent aussi l'anxiété accentuée par la pression exercée par les enseignants en matière d'évaluation lorsque les étudiants sont amenés à s'exprimer devant des figures d'autorité. Ces observations sont également confirmées par Tanveer (2007) qui indique que l'anxiété des étudiants s'intensifie lorsqu'ils prennent la parole en présence de l'enseignant ou d'autres figures officiels, ce qui peut nuire à leur aisance orale et limite leur capacité à mobiliser efficacement leurs ressources cognitives. En outre, les études de Balemir (2009), Ohata (2005) et Lipińska (2021) ont également prédit que la présence de figures d'autorité pourrait provoquer une surcharge cognitive en augmentant le contrôle de soi des apprenants, ce qui peut déclencher une anxiété langagière chez les apprenants.

Résultats d'ACL

Après avoir obtenu les scores standard des sous-échelles de l'ACL, les moyennes arithmétiques et les écarts-types (statistiques descriptives) ont été calculé pour chaque échelle, puis les résultat ont consigné le tableau 1. L'interprétation de ces résultats s'est appuyée sur le manuel des listes d'adjectifs (Gough & Heilbrun, 1965).

La faible moyenne du Nombre d'Adjectifs Favorables Cochés suggère que les participants présentent une faible estime de soi, se montrent excessivement autocritiques et perfectionnistes, et adoptent une attitude introvertie, timide et hésitante. Ne se sentant pas à l'aise dans les environnements sociaux et redoutant de ne pas être acceptés par autrui, ils tendent à abandonner rapidement lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés. Par ailleurs, l'écart-type relativement faible (8,98) indique que le groupe présente une répartition homogène sur cette échelle, sans écarts majeurs entre les participants.

Les participants ont obtenu un score inférieur à 50 pour le Nombre d'Adjectifs Défavorables Cochés (M=48,05). Les caractéristiques générales de ce groupe peuvent être décrites ainsi : ils font preuve de bon sens, émettent moins de jugements et manifestent une moindre susceptibilité. Leur perception d'eux-mêmes est réaliste et équilibrée. En outre, le faible écart-type (6,77) indique qu'il existe très peu de différences entre les participants quant à cette échelle.

En moyenne, les participants ont obtenu 51,77 points à l'échelle Conformité, soit le score le plus élevé parmi les échelles du groupe Modus Operandi. Les personnes affichant un score élevé à cette échelle sont décrites comme franches, sincères et à l'aise dans le dialogue. Leur vision du monde est optimiste, et elles entretiennent des relations harmonieuses avec elles-mêmes et avec la société. De plus, l'écart-type relativement faible (8,25) montre que le groupe présente une distribution homogène en matière d'agréabilité.

Lorsque les échelles de Mondus Operandi sont analysées dans leurs ensemble, les traits de personnalité les plus marquants apparaissent comme introvertis, réservés, perfectionnistes et émotionnellement vigilants. Par ailleurs, les participants ont tendance à s'adapter aux normes sociales tout en adoptant une attitude critique envers eux-mêmes.

Dans la catégorie « Échelles des Besoins », celles dont la moyenne dépasse 50 sont les suivantes : Changement (53,45), Sentiment d'infériorité (53,11), Autonomie (52,90) et Serviabilité (51,08).

Étant donné que les participants ont obtenu des scores supérieurs à la moyenne sur l'échelle du Changement, ils présentent les traits de personnalité suivants : ils possèdent un sens esthétique développé, comprennent rapidement les problèmes et les situations, font preuve d'assurance et surmontent aisément les difficultés. Ils sont ouverts aux innovations et adoptent des comportements dynamiques et expressifs. Ils n'apprécient pas une vie ordinaire et monotone et ont tendance à prendre des risques. Toutefois, leur inclination excessive au changement peut parfois engendrer certaines difficultés, telles que l'instabilité et l'indécision. Par ailleurs, l'écart-type relativement faible (8,69) indique que le groupe présente une distribution homogène sur cette échelle et qu'il n'existe pas de différences majeures entre les participants à cet égard.

En raison de leurs scores élevés sur l'échelle du Sentiment d'Infériorité, les participants présentent une faible estime de soi, une autocritique excessive et un perfectionnisme marqué. Ils ont tendance à se focaliser sur leurs erreurs et leurs défauts et adoptent généralement un point de vue pessimiste. Ils se comparent fréquemment aux autres, exagérant les réussites d'autrui tout en sous-estimant leurs propres accomplissements. De nature timide et introvertie, ils recherchent l'approbation et la reconnaissance des autres et éprouvent une forte

crainte de la critique. Le manque de motivation ainsi que les niveaux de stress et d'anxiété sont élevés. Ils sont particulièrement sujets à l'anxiété, notamment dans des situations sociales ou de performance, et manifestent une peur marquée de l'échec. Cependant, l'écart-type relativement élevé (11,57) indique que les participants présentent une distribution hétérogène sur cette échelle, suggérant des différences significatives entre eux. Les personnes ayant un score élevé sur l'échelle de l'**Autonomie** sont indépendantes et se contrôlent elles-mêmes. Elles sont égoïstes et têtues. Elles sont indifférentes aux sentiments des autres. Elles ont une structure de personnalité innovante. L'écart-type relativement élevé (10,05) indique que les participants ont une structure hétérogène sur la base de cette échelle et que les individus du groupe font preuve de diversité.

Une moyenne supérieure à 50 sur l'échelle de Serviabilité indique que les participants sont serviables et généreux sur le plan des traits de personnalité. Ils manifestent des qualités telles que l'amour des autres, la recherche d'harmonie, la compréhension et l'attention portée à autrui. L'écart-type de 9,23 suggère que les scores du groupe sur cette échelle présentent une dispersion modérée autour de la moyenne (51,08), ce qui indique une structure relativement homogène au sein du groupe.

Parmi les échelles des besoins, celle de la Réalisation est celle qui obtient le score le plus bas (45,47). Un score faible sur cette échelle indique une orientation réduite vers la réussite ainsi qu'un manque de détermination et de motivation. L'écart-type élevé (11,92) suggère une hétérogénéité importante parmi les participants en ce qui concerne ce trait de personnalité.

Lorsqu'on considère les Échelles des Besoins dans leur globalité, il apparaît que les participants ont tendance à être optimistes, mais indécis ; indépendants, mais parfois égoïstes ; perfectionnistes, tout en présentant une faible estime d'eux-mêmes. Bien qu'ils affichent des niveaux élevés de bénévolat et d'empathie, leur orientation vers l'accomplissement demeure globalement faible.

Parmi les Échelles Diverses, les scores les plus élevés ont été obtenus sur les échelles de la Personnalité Créative (53,25), des Caractéristiques Féminines (52,71) et de la Propension à Bénéficier d'un Conseil Psychologique (52,14).

Les personnes obtenant un score élevé sur l'échelle de la Personnalité Créative se distinguent par leur créativité, leur sens de l'innovation et leur capacité à développer des idées originales. Elles semblent posséder une capacité intellectuelle élevée et font preuve d'une grande imagination. Leur discours est fluide et elles parviennent à exprimer leurs idées de manière claire et articulée. Toutefois, un écart-type relativement élevé (10,57) suggère une hétérogénéité marquée au sein du groupe.

Les personnes obtenant des scores élevés sur l'échelle des Caractéristiques Féminines (52,71) se distinguent par un sens élevé de l'empathie, une ouverture à la coopération, une expression émotionnelle spontanée et un fort esprit de partage. L'écart-type de 8,82 sur cette échelle suggère une relative homogénéité des participants en ce qui concerne ce trait de personnalité.

Les personnes obtenant un score supérieur à 50 sur l'échelle de la Propension à Bénéficier d'un Conseil Psychologique sont généralement timides, réservées et enclines à l'autodépréciation. Elles ont souvent le sentiment d'être exclues de la société. L'écart-type modéré (9,46) associé au score moyen sur cette échelle suggère une relative homogénéité des participants à cet égard.

Parmi les Échelles Diverses, celle présentant le score moyen le plus bas est celle des Caractéristiques Masculines (42,12). Les personnes obtenant un score faible sur cette échelle sont généralement décrites comme douces, fatalistes face à l'adversité et enclines à privilégier les rêves et les fantasmes aux expériences directes ou concrètes.

De manière générale, en se référant aux Échelles Diverses, il apparaît que les participants possèdent une structure créative et empathique, mais également timide et introvertie. Bien que leur harmonie émotionnelle soit élevée, ils ne se distinguent pas par un esprit compétitif. Ils se caractérisent par leur bienveillance et une orientation vers leur monde intérieur, se montrant rêveurs et éprouvant un sentiment d'exclusion sociale.

Dans l'échelle de l'Analyse Transactionnelle, les participants ont obtenu le score le plus élevé sur l'échelle de l'Enfant Adapté, avec une moyenne arithmétique de 55,56. Ce résultat suggère que les participants ont tendance à adopter des rôles de dépendance. Les personnes obtenant un score élevé sur cette échelle manquent de confiance en leur capacité à assumer les responsabilités de la vie adulte et abandonnent rapidement face aux difficultés. Elles expriment leurs besoins à travers le rêve et le fantasme, tout en manifestant une forte inclination à se conformer aux règles et à l'autorité. Leur attitude est généralement passive et timide, accompagnée d'une faible estime de soi.

Parmi les Échelles d'Intelligence Éducative et d'Originalité, celle présentant la moyenne arithmétique la plus élevée est l'échelle A-2 (Intuitif), avec un score de 54,10. Les personnes obtenant des scores élevés sur cette échelle sont décrites comme artistiques et insatisfaites. Leur créativité est particulièrement marquée. Elles se distinguent également par leur sensibilité et leur nature changeante.

En conséquence, lorsque l'on évalue les tendances générales des enseignants en formation, on peut relever qu'ils sont introvertis, timides et réservés émotionnellement. Leur faible estime de soi ainsi que leurs caractéristiques excessivement critiques et perfectionnistes expliquent également leur malaise dans les environnements sociaux et leur tendance à abandonner rapidement. Bien qu'ils soient ouverts à la nouveauté et qu'ils aient développé des capacités de réflexion créative, ils présentent en même temps certaines contradictions, notamment un manque de motivation et une faible détermination à poursuivre l'accomplissement de leurs objectifs. Cependant, ils se distinguent aussi par leur empathie, leur générosité et leur bienveillance. Bien qu'ils possèdent un caractère harmonieux, ils peuvent parfois manifester des comportements égoïstes et têtus. Par ailleurs, on observe qu'ils adoptent souvent des rôles de dépendance, rencontrent des difficultés à partager les responsabilités et manquent de confiance en eux. Ces résultats suggèrent enfin que les tendances de ces participants à se conformer à l'autorité, à respecter les règles et à résoudre les problèmes de manière instinctive s'avèrent dominantes.

Conclusions et discussion

Les résultats de l'étude thématique mettent en évidence quatre domaines principaux de l'anxiété chez les participants : *peur, recevoir des réactions négatives, manque de confiance* et *présence de l'autorité*. Dans ce cadre, plusieurs sous-dimensions émergent comme des facteurs déterminants ceux qui influencent aussi bien la performance linguistique que l'anxiété sociale des participants. Parmi celles-ci, *la peur d'utiliser des mots incorrects, la peur d'utiliser des faux mots, la peur de mal prononcer, la peur de ne pas être compris* ainsi que *la peur d'être jugé* apparaissent comme des facteurs significatifs. En particulier, la dimension de *la peur* est étroitement corrélée au besoin d'approbation et d'acceptation sociale, dépassant ainsi la seule maîtrise linguistique et se positionnant comme un facteur central dans l'augmentation du niveau d'anxiété des participants. Par ailleurs, *le manque de confiance en soi* trouve principalement son origine dans *le manque de vocabulaire* et *des compétences linguistiques*, mais

également dans la tendance *se comparer aux autres* et le *manque de pratique*. Cependant, la présence de figures d'autorité (par exemple, des enseignants, des experts ou des personnes autorisées) exerce également une pression supplémentaire sur les apprenants, renforçant encore la peur de *faire des erreurs* ou d*'être évalué négativement.*

Afin de déterminer les traits de personnalité des participants, ACL composée de 300 adjectifs et 37 échelons, dont l'équivalence linguistique, la validité, la fiabilité et les études de normalité ont été adaptées au contexte turques par Savran (1993), a été utilisée (Tableau 1).

D'après les résultats d'ACL, la moyenne élevée de l'échelle « Enfant Adapté » indique que les enseignants en formation sont hypersensibles aux normes sociales et aux figures d'autorité. Le fait que l'écart-type soit peu élevé pour cette échelle suggère que les participants ayant ce trait de personnalité présentent une distribution homogène. On peut supposer que ce trait de personnalité peut conduire à une paralysie de la parole en renforçant la peur de faire des erreurs chez les participants. En conséquence, les enseignants en formation présentant ce trait de personnalité risquent de voir leur anxiété s'accroître lors des activités d'expression orale, notamment en raison de la présence d'une autorité et de la crainte d'être jugés.

Un score élevé à l'échelle « A-2 Intuitif » suggère que les enseignants en formations ont tendance à suranalyser les règles de grammaire. Cette suranalyse alourdit la charge cognitive lors des situations d'expression orale et entraîne des pauses fréquentes, ce qui peut favoriser l'émergence de différentes formes d'anxiété. Ce profil de personnalité, combiné au traits « Enfant Adapté », reflète également une sensibilité accrue à la présence de l'autorité. De surcroît, le perfectionnisme et le contrôle excessif de soi sont également considérés comme des attitudes issues de ces deux profiles, et ils sont susceptibles d'alimenter l'anxiété décrite ci-dessus. Enfin, ces résultats s'inscrivent en cohérence avec l'étude de Gregersen & Horwitz (2002) qui ont montré que les perfectionnistes fixent des normes de performance élevées, font preuve d'autocritique intense et aspirent à une maîtrise de la langue seconde exempte d'erreurs de prononciation et d'hésitations.

Les scores élevés à l'échelle du « Sentiment d'Infériorité » suggèrent qu'une part importante des enseignants en formation se sent inadéquate. Cette situation renforce leur crainte de faire des erreurs et d'être comparés aux autres.

Les scores élevés des enseignants en formation initiale à l'échelle « Personnalité Créative » pourraient indiquer qu'ils s'efforcent de trouver des expressions originales dans diverses situation de communication langagière. Le souci d'être original pourrait accentuer la perception d'un « manque de vocabulaire » et de « compétences linguistiques ». Par ailleurs, un manque de motivation associé à des traits de personnalité qui incitent à abandonner rapidement l'échange, risque de les conduire au silence. Dans la même perspective, Erzhanova (2024) a montré que la personnalité créative prédit l'ensemble des composantes de l'anxiété en classe de langue étrangère

Bien que les scores élevés à l'échelle « Changement » mettent en évidence une ouverture prononcée à la nouveauté et une propension à prendre des risques chez les participants, une orientation extrême vers le changement peut parfois se traduire par des difficultés telles que l'instabilité et l'indécision. Plus particulièrement, lorsque ce trait de personnalité interagit avec celui de l'« Enfant Adapté », l'instabilité et l'indécision risquent d'accentuer le sentiment d'anxiété.

Par ailleurs, le niveau élevé à l'échelle « Caractéristiques féminines » s'explique par le fait que la majorité des enseignants en formation initiale participant à l'étude étaient des femmes. Cette situation montre que leur sensibilité et leurs traits perfectionnistes renforcent la peur de faire des erreurs lors des situations de communication orale en langue étrangère.

Le niveau élevé de la caractéristique « Autonomie » souligne un fort potentiel de prise de risque chez les enseignants en formation, en cohérence avec les échelles « Personnalité créative » et «Changement».

Cependant, on peut supposer que cette situation suscite une tension intérieure, car elle entre en contradiction avec la dimension « Susceptible de profiter d'un conseil psychologique ».

En effet, bien que les participants aient le désir de communiquer librement, leur besoin d'un soutien extérieur peut les rendre plus timides et hésitants. Cette contradiction est alors susceptible de provoquer une anxiété liée à la « Peur d'être jugé » et au « Manque de confiance».

Les traits de personnalité « Généralité », caractérisés par un faible écart-type, suggèrent que le groupe présente une homogénéité en termes d'optimisme et de respect des règles. Par ailleurs, il est possible que cette structure homogène se manifeste sous la forme d'une anxiété de performance collective dans le contexte de l'anxiété en production orale. En outre, l'exigence de parler « correctement » au sein du groupe pourrait avoir incité les enseignants en formation à adopter une stratégie de silence.

Ces résultats ouvrent la voie à une discussion plus approfondie sur les enjeux soulevés par cette étude qui a mis en évidence une relation significative entre l'anxiété ressenti à l'oral en langue étrangère ressentie par les futurs enseignants du français et leurs traits de personnalité. En particulier, la conformité à l'autorité, la vulnérabilité analytique et les conflits internes ont été identifiés comme des facteurs susceptibles de provoquer l'anxiété liée à l'expression orale. Par ailleurs, les caractéristiques communes relevées chez les participants ayant éprouvé cette forme d'anxiété soulignent la nécessité d'aborder ces problématiques à la fois sur un plan macro (c'est-à-dire culturel et sociétal) et au niveau personnel. On pourrait également avancer que les traits de personnalité à l'origine de ces anxiétés sont étroitement associés, au niveau micro, à la communauté socio-économique à laquelle appartiennent les individus et, au niveau macro, à la culture de la région géographique dans laquelle ils vivent. À cet égard, dans de futures études, l'analyse de la manière dont la culture et le partage de valeurs communes façonnent les types de personnalité dans différents contextes micro et macro, ainsi que l'examen de la relation entre ces types de personnalité et l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère, pourraient ouvrir la voie à une personnalisation de l'enseignement des LEs sur les plans individuel, régional et national.

À la lumière de ces résultats, les mesures suivantes pourraient être envisagées afin de réduire l'anxiété liée aux LEs chez les apprenants présentant les traits de personnalité révélés par cette étude :

1. Pour les étudiants présentant un profil « Enfant Adapté », les enseignants pourraient atténuer leur anxiété en mettant en place des dispositifs de soutien et une rétroaction constructive.
2. Afin de limiter les tendances perfectionnistes chez les étudiants, les enseignants pourraient organiser des activités en classe favorisant une haute tolérance à l'erreur, telles que des jeux de rôle ou des exercices théâtraux, etc.
3. Dans des contextes hétérogènes, tels que les caractéristiques féminines, comme dans cette étude, des stratégies de communication individualisées pourraient être adoptées pour réduire l'anxiété liée au rôle du genre.
4. Chez les étudiants dotés d'une forte personnalité créative, l'élaboration de plateformes d'expression artistique (p. ex. théâtre, récits originaux) pourrait encourager la prise de risque dans les tâches linguistiques.

5. Afin de réduire la tendance des apprenants trop perfectionnistes et intuitifs à faire des pauses fréquentes en se référant constamment à des connaissances grammaticales et structurelles, l'emploi plus intensif de méthodes telles que les approches communicatives et cognitives de l'enseignement des langues étrangères, qui accordent une priorité à la pratique orale, pourrait s'avérer particulièrement efficace.

Data Availability Statement: The data that support the findings of this study are available on request from the corresponding author.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of İstanbul University-Cerrahpaşa (Approval no: 2025/224; Date: 08.04.2025).

Informed Consent: Written informed consent was obtained from the pre-service teachers who participated in this study.

Peer-review: Externally peer reviewed.

Author Contributions: Concept – A.Ö.; Design – A.Ö.; Supervision – A.Ö.; Resources – A.Ö.; Materials – A.Ö.; Data Collection and/or Processing – A.Ö.; Analysis and/or Interpretation – A.Ö.; Literature Search – A.Ö.; Writing Manuscript – A.Ö.; Critical Review – A.Ö.

Declaration of Interests: The authors declare that they have no competing interests.

Funding: The authors declare that this study did not receive financial support from any institution or organization.

Déclaration de disponibilité des données: Les données qui soutiennent les résultats de cette étude sont disponibles sur demande auprès de l'auteur correspondant Alaskar Özperçin.

Approbation du comité d'éthique: Autorisation du comité d'éthique de l'Université d'İstanbul-Cerrahpaşa (Décision 2025/224) obtenue le 08.04.2025.

Consentement éclairé: Un consentement éclairé écrit a été obtenu pour tous les participants à cette étude.

Évaluation par les pairs: Évaluation par des pairs externe.

Contributions des auteurs: Conception – A.Ö.; Supervision – A.Ö.; Ressources – A.Ö.; Matériel – A.Ö.; Collecte et/ou traitement des données – A.Ö.; Analyse et/ou interprétation – A.Ö.; Recherche bibliographique – A.Ö.; Rédaction du manuscrit – A.Ö.; Revue critique – A.Ö.

Conflit d'intérêts: L'auteur déclare ne pas avoir de conflits d'intérêts.

Soutien financier: L'auteur déclare que cette étude n'a reçu aucun soutien financier.

References

Abu-Rabia, S., Peleg, Y., & Shakkour, W. (2014). The relation between linguistic skills, personality traits, and language anxiety. *Open Journal of Modern Linguistics*, *4*(1), 118–141. [CrossRef]

Aydın, B. (2001). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri: A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes* (Yay. No. 1265; Eğitim Fakültesi Yay. No. 74). Anadolu üniversitesi yayınları. [CrossRef]

Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2000). Study habits and anxiety about learning foreign languages. *Perceptual and Motor Skills*, *90*(3 Pt 2), 1151–1156. [CrossRef]

Balemir, S. H. (2009). The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety [Doctoral dissertation, Bilkent University]. http://hdl.handle.net/11693/14917.

Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry*. Grove Press. [CrossRef]

Cope, B., & Kalantzis, M. (2019). Education 2.0: Artificial intelligence and the end of the test. *Beijing International Review of Education*, *1*(2–3), 528–543. [CrossRef]

Cope, B., & Kalantzis, M. (2023). A little history of e-learning: finding new ways to learn in the PLATO computer education system, 1959–1976. *History of Education*, *52*(6), 905–936. [CrossRef]

Daly, J. A. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, *3*(1), 3–13.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.

Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, *79*(1), 67–89. [CrossRef]

Erzhanova, A. K. (2024). The big five personality traits as a moderator between foreign language classroom anxiety and creative personality. *Psychological Science and Education*, *29*(3), 31–53. [CrossRef]

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, *43*(2), 157–194. [CrossRef]

Gough, H. G., & Heilbrun, A. B. (1965). *The Adjective Check List manual*. Consulting Psychologists Press. [CrossRef]

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, *86*(4), 562–570. [CrossRef]

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, *21*(1), 112–126. [CrossRef]

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroo anxiety. *Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132. [CrossRef]

Joines, V., & Stewart, I. (2002). *TA today: A new introduction to transactional analysis*. Lifespace Publishing.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). *Adding sense: Context and interest in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge University Press. [CrossRef]

Katsara, O. (2024). Greek university students' foreign language learning classroom anxiety. *Journal of Research in Social Sciences and Language*, *4*(1), 1–20. [CrossRef]

Kralova, Z., & Petrova, G. (2017). Causes and consequences of foreign language anxiety. *XLinguae*, *10*(3), 110–122. [CrossRef]

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Lipińska, J. (2021). L'anxiété langagière en classe de français : Les attitudes des lycéens polonais envers l'enseignement/apprentissage de l'oral. *Neofilolog*, *41*(57/1), 101–117. [CrossRef]

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, *15*(1), 3–26. [CrossRef]

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. [CrossRef]

Mahmoodzadeh, M. (2012). Investigating foreign language speaking anxiety within the EFL learner's interlanguage system: The case of Iranian learners. *Journal of Language Teaching and Research*, *3*(3), 466–476. [CrossRef]

Melouah, A. (2013). Foreign language anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. *Arab World English Journal*, *4*(1), 64–76.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press.

Öhman, A. (2008). Fear and anxiety: Overlaps and dissociations. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 709–728). The Guilford Press.

Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2017). Second language pronunciation proficiency and comprehensibility: A longitudinal study. *Journal of Second Language Pronunciation*, *3*(1), 55–75.

Savran, C. (1993). *Sıfat Listesinin (Adjective Check List) Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması ve Örnek*

Bir Uygulama [Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. *Anxiety*, *1*, 23–49.

Suleimenova, Z. (2012). Speaking anxiety in a Kazakhstani foreign language classroom. IX KIMEP International Research Conference (KIRC2012) "Central Asia: Regionalization vs. Globalization", 19–21, p. 65.

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. University of Glasgow.

Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, *2*(4), 39–44. [CrossRef]

Viau, R. (1995). L'anxiété: Définition et manifestations. *Revue Canadienne de Psychologie*, *50*(4), 377–394.

Welsh, G. S. (1975). Creativity and personality: A factor analytic study. *Journal of Personality Assessment*, *39*(3), 287–299.