

DEVELOPPEMENT DE L'EXPRESSION ORALE EN ALLEMAND LANGUE ETRANGERE EN CLASSE DE PREMIERE AU CAMEROUN

Marie Véronique NKE

Doctorante en sciences de l'éducation, Option : Didactique des disciplines

Université de Yaoundé I, Cameroun

Tél : (+237) 699 887 870 | E-mail : marienke3@gmail.com

Résumé

Le présent article aborde la problématique des pratiques enseignantes favorisant la prise de parole des élèves en langue étrangère (LE), dans le contexte spécifique de l'enseignement de l'allemand langue étrangère (ALE) en classe de première au Cameroun. Ancré dans le cadre théorique de l'anxiété en classe de langue étrangère (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986 ; Dewaele et MacIntyre, 2014 ; Dewaele, 2025) et de la volonté de communiquer Willingness to Communicate (WTC) (MacIntyre, Clément, Dörnyei et Noels, 1998 ; MacIntyre, 2020), l'étude interroge les conditions pédagogiques et didactiques susceptibles d'encourager l'expression orale des apprenants. S'appuyant sur une expérimentation menée auprès de 120 élèves du Lycée de Nsam Effoulan (Yaoundé) au cours de l'année scolaire 2022-2023, cette recherche-action identifie cinq leviers essentiels : la posture de l'enseignant, le climat de classe, le sens attribué aux activités, la gestion positive de l'erreur et le système de valorisation de la prise de parole. Les résultats, fondés sur des questionnaires administrés à quatre reprises, révèlent une évolution de la participation orale déclarée des élèves au fil des interventions, ainsi que l'importance perçue de la confiance des apprenants et de la pertinence des tâches dans leur prise de parole. Ces résultats, fondés principalement sur des données déclaratives, ne permettent toutefois pas d'établir à eux seuls une progression objective de la compétence orale.

Mots-clés : *allemand langue étrangère, expression orale, volonté de communiquer, anxiété langagière, pratiques enseignantes, Cameroun.*

Abstract

This article examines the pedagogical practices that promote oral expression among learners of German as a foreign language (GFL) in secondary education in Cameroon. Grounded in theoretical frameworks of foreign language classroom anxiety (Horwitz, Horwitz and Cope, 1986; Dewaele and MacIntyre, 2014; Dewaele, 2025) and Willingness to Communicate (MacIntyre et al., 1998; MacIntyre, 2020), the study investigates the didactic and pedagogical conditions likely to foster learner oral participation. Based on an action-research study conducted with 120 students at the Lycée de Nsam Effoulan (Yaoundé) during the 2022–2023 academic year, the research identifies five key levers: teacher posture, classroom climate, perceived meaningfulness of tasks, positive error management and oral participation reward systems. Results, drawn from questionnaires administered at four points in time, indicate an evolution in students' self-reported oral participation over the course of the intervention, as well as the perceived importance of learner confidence and task relevance in encouraging oral participation. As these

findings are based primarily on self-reported data, they do not, on their own, establish an objective improvement in oral proficiency.

Keywords: *German as a foreign language, oral expression, willingness to communicate, language anxiety, teaching practices, Cameroon.*

Introduction

L'enseignement des langues étrangères dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone est marqué par une tension persistante entre compétence écrite, traditionnellement valorisée dans les systèmes éducatifs hérités de la colonisation, et compétence orale, fondement pourtant de toute communication vivante (Ahouli, 2018 ; Bento, 2013). Au Cameroun, le contexte éducatif se caractérise par un plurilinguisme complexe le français et l'anglais y sont langues officielles et par des classes à effectifs élevés, où l'enseignement de l'allemand langue étrangère (ALE) est souvent perçu par les élèves comme une discipline abstraite, éloignée de leurs préoccupations quotidiennes (Conseil de l'Europe, 2020). Cette situation pose un enjeu didactique particulier dès lors que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut être pleinement effectif sans que les apprenants disposent d'occasions réelles de la mobiliser dans des situations de communication. Les prescriptions relatives à l'enseignement de l'allemand au Cameroun accordent d'ailleurs une place importante au développement des compétences communicatives et à la capacité des apprenants à utiliser la langue dans des situations significatives. L'expression orale ne constitue donc pas seulement une compétence complémentaire : elle participe directement à la réalisation des finalités communicatives assignées à l'enseignement de la langue.

Dans ce contexte, la pratique de l'oral en classe d'ALE se heurte à des obstacles multiples : inhibitions liées à la crainte du jugement des pairs, peur de l'erreur, faible sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997 ; Horwitz, Horwitz et Cope, 1986), mais aussi pratiques pédagogiques encore largement dominées par le cours magistral et l'évaluation formelle de l'écrit. Cette situation est d'autant plus problématique que la finalité première de l'apprentissage d'une langue est la communication (MacIntyre, Clément, Dörnyei et Noels, 1998 ; Conseil de l'Europe, 2020). Le choix de l'expression orale comme objet de cette étude procède ainsi d'un constat didactique : la présence de la langue dans l'espace scolaire ne suffit pas à garantir son utilisation effective par les apprenants.

Entre les objectifs communicatifs assignés à l'enseignement de l'ALE et la participation effective des élèves aux interactions en classe, un écart peut se créer. Cet écart mérite d'être interrogé, car un apprenant peut disposer de connaissances linguistiques tout en hésitant à les mobiliser oralement en raison de facteurs affectifs, relationnels ou pédagogiques. La classe apparaît dès lors comme un espace déterminant pour créer les conditions de cette prise de parole. La manière dont l'enseignant intervient, la place accordée à l'erreur, la nature des activités proposées, le climat relationnel instauré et les formes de valorisation de la participation sont susceptibles d'influencer la disposition des apprenants à prendre la parole. Dès lors, il ne s'agit plus seulement de se demander si les élèves maîtrisent les ressources linguistiques nécessaires à l'expression orale, mais également de comprendre ce qui les encourage ou, au contraire, les dissuade de les mobiliser dans l'interaction.

La présente étude vise à documenter et analyser, dans une perspective de recherche-action, les conditions pédagogiques et didactiques favorisant l'expression orale des élèves de première en ALE au Lycée de Nsam Effoulan (Yaoundé, Cameroun). **Elle répond à la nécessité d'identifier, dans ce contexte scolaire précis, les conditions susceptibles de transformer la classe en un espace effectif de participation et d'engagement oral.** Elle s'inscrit dans une double tradition : celle des travaux francophones sur la didactique de l'oral (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Gausse, 2017 ; Plane, 2015 ; Bucheton et Soulé, 2009) et celle des recherches internationales sur l'anxiété langagière (Horwitz et al., 1986 ; Dewaele et MacIntyre, 2014 ; Dewaele, 2025), la volonté de communiquer *Willingness to Communicate*, WTC (MacIntyre et al., 1998 ; MacIntyre, 2020) et la psychologie positive appliquée à l'acquisition des langues secondes (Dewaele, Chen, Padilla et Lake, 2019 ; Piccardo et North, 2019). Afin de mieux faire apparaître la motivation scientifique de l'étude, ce passage peut être légèrement renforcé : notre question centrale est la suivante : à quelles conditions pédagogiques et didactiques peut-on développer l'expression orale en classe d'ALE de première au Cameroun ? Nous postulons que deux facteurs jouent un rôle déterminant : d'une part, la confiance de l'apprenant en lui-même et dans l'environnement classe ; d'autre part, la pertinence perçue des situations d'apprentissage, c'est-à-dire leur capacité à créer du sens pour les élèves (Krashen, 1982 ; Vygotski, 1978 ; Dörnyei, 2001 ; Puren, 2006). L'article se structure en trois temps : une

contextualisation théorique mobilisant les cadres de référence pertinents ; la présentation du dispositif expérimental et des données recueillies ; enfin, une discussion articulant les résultats aux travaux scientifiques existants, assortie de recommandations pratiques.

1. Cadre théorique

1.1. L'expression orale dans l'enseignement des langues étrangères : définition et enjeux

L'expression orale constitue, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), l'une des activités de production langagière fondamentales (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2020). Elle mobilise simultanément des compétences phonologique, lexicale, syntaxique et pragmatique, mais aussi des dimensions paraverbales (intonation, rythme, débit) et non verbales (gestuelle, regard, proxémique) essentielles à la communication (Gaussel, 2017 ; Gagnon et Dolz, 2016). Dans l'enseignement d'une langue étrangère, l'expression orale ne renvoie toutefois pas uniquement à la capacité de produire des énoncés grammaticalement corrects. Elle suppose également que l'apprenant soit en mesure de mobiliser ses ressources linguistiques dans une situation d'interaction, d'adapter son discours à son interlocuteur et de prendre part à un échange. Elle constitue ainsi à la fois une compétence à construire et un espace d'interaction dans lequel l'apprenant met à l'épreuve ses connaissances linguistiques et développe progressivement son autonomie communicative.

Dans la mise à jour du CECRL publiée en 2020, le Conseil de l'Europe réaffirme et enrichit la perspective actionnelle : l'apprenant est envisagé comme un *acteur social* qui accomplit des tâches communicatives dans des contextes variés (Piccardo et North, 2019 ; Conseil de l'Europe, 2020). Cette vision dépasse l'approche communicative classique en insistant sur le sens authentique des échanges on communique non seulement *pour* communiquer, mais *pour agir* dans le monde (Puren, 2006 ; Bento, 2013). Dolz et Schneuwly (1998) ont établi la distinction fondamentale entre l'oral en tant qu'*outil* vecteur des apprentissages disciplinaires et l'oral en tant qu'*objet* d'enseignement à part entière, avec ses propres genres, conventions et critères d'évaluation. Cette distinction demeure opérante (Plane, 2015 ; Laparra, 2008) et implique que l'enseignant ne se contente pas de laisser parler les élèves, mais construit

délibérément des situations propices à l'acquisition de compétences orales spécifiques. Cette conception conduit à considérer la prise de parole comme un processus situé, qui dépend à la fois des ressources linguistiques de l'apprenant et de l'environnement dans lequel l'interaction se déroule. En classe de langue étrangère, l'élève peut ainsi disposer de connaissances linguistiques suffisantes sans nécessairement oser les mobiliser à l'oral. L'étude de l'expression orale nécessite dès lors de prendre en compte non seulement ce que l'apprenant sait faire avec la langue, mais également les conditions susceptibles de favoriser ou de freiner son engagement dans l'interaction.

En classe d'ALE, la complexité est redoublée : l'élève doit non seulement formuler une pensée, mais le faire dans un système phonologique, grammatical et lexical souvent très éloigné de sa langue maternelle. Krashen (1982, 1985) a montré que l'acquisition d'une langue seconde requiert des *input comprehensibles* légèrement supérieurs au niveau actuel de l'apprenant (formule $i+1$), tandis que Swain (1985) a démontré que la production contrainte (*comprehensible output*) constitue, en elle-même, un moteur d'acquisition. Vygotski (1978), quant à lui, a mis en lumière le rôle fondateur des interactions sociales et de la Zone Proximale de Développement (ZPD) dans la construction des connaissances, posant ainsi les bases d'une pédagogie scaffoldée de l'oral en langue étrangère. Ces apports permettent de considérer l'interaction orale comme un espace privilégié de développement des apprentissages langagiers : l'exposition à la langue fournit des ressources, la production permet à l'apprenant de mettre à l'épreuve et d'ajuster ses connaissances, tandis que l'interaction avec l'enseignant et les pairs peut soutenir progressivement la construction des compétences. L'expression orale apparaît ainsi comme un processus qui ne relève pas uniquement des compétences individuelles, mais également des possibilités d'interaction offertes par le contexte pédagogique. Dans cette dynamique, les programmes de l'enseignement-apprentissage d'allemand au Cameroun prévoient de la 4^{ème} en 3^{ème} comme cycle d'initiation dont les activités amènent l'apprenant à interagir à l'oral à travers des minis dialogues portant sur les présentations « *mein Name ist* », « *das ist meine Mutter* ». À partir de la seconde jusqu'en terminale, cycle d'orientation et d'approfondissement, l'élève est appelé à exprimer son opinion « *meiner Meinung nach ist...* » et à participer aux débats « *Ich bin dafür/ dagegen* ». Cette progression curriculaire traduit une attente institutionnelle de

développement graduel de la compétence orale, depuis des interactions simples jusqu'à des prises de position et des échanges plus élaborés. Elle confère ainsi à la participation orale une place importante dans l'enseignement de l'ALE au secondaire camerounais. Dès lors, l'enjeu ne réside pas seulement dans la prescription de situations de communication, mais également dans la capacité effective des dispositifs pédagogiques à amener les apprenants à y prendre part.

Cette dernière considération conduit à dépasser une approche exclusivement linguistique de l'expression orale. Si l'apprenant peut être appelé à communiquer sans pour autant prendre effectivement la parole, il devient nécessaire d'interroger les facteurs affectifs susceptibles de faciliter ou d'entraver cette participation. C'est dans cette perspective que la notion d'anxiété en classe de langue étrangère (*Foreign Language Classroom Anxiety*) constitue un premier cadre explicatif pertinent.

1.2. L'anxiété en classe de langue étrangère (Foreign Language Classroom Anxiety)

L'anxiété en classe de langue étrangère (FLCA : *Foreign Language Classroom Anxiety*) a été conceptualisée par Horwitz, Horwitz et Cope (1986) comme un construit spécifique, distinct de l'anxiété générale, comprenant trois composantes : l'appréhension communicative, la peur de l'évaluation négative et l'anxiété liée aux tests. La *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), instrument de mesure associé à ce modèle, est aujourd'hui l'un des outils les plus utilisés dans la recherche sur l'acquisition des langues secondes (Dewaele, 2022 ; Botes, Dewaele et Greiff, 2020). Dans le contexte de l'expression orale en langue étrangère, la FLCA revêt une importance particulière, car la prise de parole expose directement l'apprenant au regard de l'enseignant et de ses pairs. L'oral peut ainsi constituer une situation de forte vulnérabilité lorsqu'il est associé à la peur de commettre une erreur, d'être jugé ou de ne pas parvenir à produire un énoncé satisfaisant. L'anxiété ne constitue donc pas seulement un état émotionnel général : elle peut influencer concrètement la décision de prendre ou non la parole et, par conséquent, la participation aux interactions en classe.

Les recherches menées depuis lors confirment de manière convergente que des niveaux élevés de FLCA sont associés à de moindres performances orales, à une réduction de la volonté de communiquer (WTC) et à un évitement systématique de la prise de parole

(MacIntyre, 2017 ; Teimouri, Goetze et Plonsky, 2019 ; Botes et al., 2020). Ces travaux invitent ainsi à considérer la FLCA comme un facteur susceptible de limiter l'engagement oral de l'apprenant. Lorsque la situation de communication est perçue comme menaçante, celui-ci peut privilégier l'évitement, réduire ses interventions ou attendre d'être explicitement sollicité par l'enseignant. À l'inverse, un environnement perçu comme sécurisant peut contribuer à réduire le coût affectif associé à la prise de risque langagier et favoriser davantage la participation. Dewaele et MacIntyre (2014), pionniers de l'approche par la psychologie positive dans ce domaine, ont introduit le concept de *Foreign Language Enjoyment* (FLE) comme pendant positif de la FLCA. Leurs travaux, ainsi que de nombreuses études ultérieures (Dewaele, 2025 ; Dewaele et Pavelescu, 2021 ; Jin et Dewaele, 2018), montrent qu'un niveau élevé de plaisir ressenti en cours de langue prédit positivement la WTC et les performances scolaires.

Dans le contexte africain et camerounais en particulier, ces phénomènes peuvent être renforcés par le statut sociolinguistique spécifique de l'allemand : langue étrangère apprise dans un environnement où les apprenants disposent déjà de plusieurs ressources linguistiques, notamment le français, l'anglais et, selon les trajectoires individuelles, une ou plusieurs langues locales. La prise de parole en allemand peut alors représenter une difficulté supplémentaire, notamment lorsque l'apprenant anticipe une erreur ou une évaluation négative de la part de ses pairs. La prise en compte de cette dimension affective apparaît dès lors comme un enjeu important pour l'enseignement de l'ALE. Dans cette perspective, agir sur les conditions de participation orale suppose notamment de créer un environnement dans lequel l'erreur peut être considérée comme une étape normale de l'apprentissage, où les tentatives de communication sont encouragées et où l'apprenant peut progressivement développer un sentiment de sécurité et de compétence. Ces conditions sont susceptibles d'influencer non seulement le niveau d'anxiété ressenti, mais également la disposition de l'apprenant à entrer effectivement en interaction.

La FLCA permet ainsi d'expliquer pourquoi la maîtrise, même partielle, de ressources linguistiques ne conduit pas nécessairement à leur mobilisation effective dans une situation de communication. Pour comprendre plus précisément le passage entre la possibilité de parler et

la décision de prendre la parole, il convient dès lors d'examiner la notion de **volonté de communiquer** (*Willingness to Communicate*, WTC).

1.3. La volonté de communiquer (Willingness to Communicate, WTC)

La *Willingness to Communicate* (WTC), définie par MacIntyre, Clément, Dörnyei et Noels (1998, p. 547) comme « *a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using an L2* », constitue un construit dynamique articulant des variables individuelles (confiance en soi, anxiété, motivation intrinsèque) et contextuelles (atmosphère de classe, caractéristiques des interlocuteurs, nature des tâches). Ce modèle hiérarchique à six niveaux intégrant attitudes, motivations, confiance communicative et volonté situationnelle a orienté plusieurs décennies de recherche en didactique des langues secondes.

Des travaux récents soulignent le caractère dynamique et fluctuant de la WTC selon les tâches, les interactions et les moments d'une même séance (MacIntyre, 2020 ; Dörnyei, 2001). Les études de Nakata (2026) et de Wang et al. (2021) ont mis en évidence le rôle central du soutien perçu de l'enseignant et de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux autonomie, compétence, appartenance dans l'activation de la WTC, rejoignant ainsi la Théorie de l'Autodétermination (Deci et Ryan, 2000 ; Ryan et Deci, 2017). Ces travaux permettent ainsi de comprendre que la WTC se construit à l'intersection de facteurs personnels et environnementaux. La confiance communicative, le niveau d'anxiété ou la motivation de l'apprenant interagissent avec la perception du soutien offert par l'enseignant, les relations avec les pairs et les caractéristiques de la tâche. Dans cette perspective, favoriser la WTC ne relève pas uniquement d'une intervention sur l'apprenant : cela suppose également d'interroger les conditions pédagogiques et interactionnelles susceptibles de rendre la prise de parole plus accessible et plus sécurisante.

La WTC se révèle particulièrement pertinente pour analyser nos données, car elle intègre à la fois la dimension affective (confiance, anxiété, plaisir), la dimension motivationnelle (sens des activités, engagement) et la dimension situationnelle (contexte de classe, posture de l'enseignant) précisément les variables sur lesquelles notre dispositif expérimental a agi. Dans la présente étude, la WTC peut ainsi être considérée comme un **concept intégrateur** permettant de relier les

différents facteurs susceptibles d'influencer la participation orale. La réduction de l'anxiété et le développement d'un climat sécurisant peuvent renforcer la confiance communicative ; des tâches perçues comme pertinentes peuvent accroître l'engagement ; le soutien et les encouragements de l'enseignant peuvent, quant à eux, faciliter la décision de prendre la parole. Ces différents éléments convergent vers une même question : dans quelles conditions l'apprenant devient-il effectivement disposé à entrer dans l'interaction en allemand ?

Cette conception de la WTC conduit naturellement à interroger le rôle du contexte pédagogique dans lequel la communication se réalise. Si la volonté de communiquer dépend en partie de la perception que l'apprenant a de la situation, alors la posture de l'enseignant et le climat instauré dans la classe constituent des dimensions importantes à examiner. C'est pourquoi la section suivante s'intéresse à **l'effet-maître, à la posture enseignante et au climat de classe**.

1.4. Effet-maître, posture enseignante et climat de classe

L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions et comportements des élèves désignée sous le terme d'« effet-maître » (Bressoux, 2012) est l'un des constats établis en recherche éducative. Alexandre (2021) précise que la posture de l'enseignant, loin d'être un talent inné, constitue un ensemble de gestes professionnels appris et perfectibles, organisant le multi-agenda de l'enseignant (Bucheton et Soulé, 2009). Dans l'enseignement des langues étrangères, cette influence prend une importance particulière lorsque l'objectif est de favoriser la prise de parole. La manière dont l'enseignant organise les interactions, distribue la parole, accueille les erreurs et accompagne les productions des élèves contribue à construire un environnement dans lequel ceux-ci peuvent se sentir plus ou moins autorisés à prendre des risques langagiers. La posture enseignante constitue ainsi une dimension susceptible d'influencer les conditions dans lesquelles la volonté de communiquer peut s'exprimer (Alexandre, 2021 ; Bucheton et Soulé, 2009).

Bucheton et Soulé (2009) ont modélisé les gestes professionnels en distinguant les gestes d'*atmosphère* (gestion du climat relationnel), les gestes de *pilotage* (organisation de la séance), les gestes d'*étayage* (aide à la compréhension et à la production) et les gestes de *tissage* (construction de la cohérence du savoir). Dans le domaine oral, les gestes d'atmosphère

sont particulièrement déterminants : ils conditionnent la sécurité affective des élèves, prérequis à toute prise de risque langagier (Jin et Dewaele, 2018 ; Nakata, 2026). Dans cette perspective, le climat de classe ne constitue pas un simple arrière-plan des apprentissages. Il participe aux conditions dans lesquelles l'élève évalue la possibilité de prendre la parole sans s'exposer à une expérience négative. Un climat relationnel sécurisant, associé à des gestes d'étayage et à une organisation favorisant les interactions, peut ainsi soutenir la confiance communicative et limiter les comportements d'évitement liés à la peur de l'erreur ou du jugement (Bucheton et Soulé, 2009 ; Jin et Dewaele, 2018 ; Nakata, 2026). Des études récentes confirment que les comportements de l'enseignant feedback bienveillant, encouragement explicite, valorisation des tentatives plutôt que des résultats réduisent significativement la FLCA et augmentent la WTC (Toyama et Yamazaki, 2021 ; Nakata, 2026). La notion de *renforcement positif*, héritée de la psychologie comportementaliste mais réinterprétée à la lumière de la psychologie positive (Dewaele et al., 2019 ; Dewaele, 2025), joue un rôle central dans ce processus. Ces éléments permettent de comprendre pourquoi la posture enseignante et le climat de classe constituent deux dimensions importantes du dispositif étudié. Encourager les tentatives, reconnaître les efforts, accompagner les erreurs et instaurer des interactions moins menaçantes peuvent contribuer à créer les conditions affectives favorables à la participation. Dans cette logique, le rôle de l'enseignant ne consiste pas uniquement à transmettre des connaissances linguistiques, mais également à organiser un environnement interactionnel susceptible de soutenir l'engagement oral des apprenants (Toyama et Yamazaki, 2021 ; Nakata, 2026). La posture enseignante apparaît ainsi étroitement liée à la WTC : en agissant sur la perception que l'apprenant a du climat relationnel, du soutien dont il bénéficie et du risque associé à la prise de parole, l'enseignant peut contribuer à rendre l'entrée dans l'interaction plus accessible. Les gestes professionnels, le feedback et le renforcement positif constituent dès lors des médiations pédagogiques susceptibles de soutenir la volonté de communiquer et, par conséquent, la participation orale (Bucheton et Soulé, 2009 ; Toyama et Yamazaki, 2021 ; Nakata, 2026).

Toutefois, un climat sécurisant et une posture enseignante favorable ne suffisent pas nécessairement à susciter une participation orale durable. La volonté de communiquer dépend également de la manière dont l'apprenant perçoit l'activité qui lui est proposée et du sens

qu'il lui attribue. Il convient donc d'examiner les caractéristiques des **tâches signifiantes et de l'approche actionnelle**, qui constituent le second versant pédagogique et didactique de notre cadre théorique.

1.5. Tâches signifiantes et approche actionnelle

Depuis la publication initiale du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et sa mise à jour de 2020 (Conseil de l'Europe, 2020 ; Piccardo et North, 2019), la notion de *tâche* définie comme toute visée actionnelle impliquant l'usage de la langue à des fins communicatives authentiques est au cœur des réflexions didactiques sur l'oral. Puren (2006) et Bento (2013) ont conceptualisé la *perspective co-actionnelle*, qui étend la notion de tâche à la dimension collective et sociale de l'apprentissage. Dans cette perspective, une tâche signifiante ne se limite pas à faire produire des énoncés à l'apprenant : elle lui donne une raison de communiquer et l'inscrit dans une situation où l'usage de la langue répond à une intention identifiable. Les tâches contextualisées peuvent ainsi favoriser l'engagement de l'apprenant et créer des occasions de communication orale porteuses de sens (Puren, 2006 ; Bento, 2013). Dans la lignée des travaux en Task-Based Language Teaching (TBLT) (Ellis, 2003 ; Nunan, 2004), la recherche montre que les tâches contextualisées, porteuses de sens pour l'apprenant, activent plus fortement la WTC et génèrent davantage d'interactions orales spontanées que les exercices décontextualisés (Dörnyei, 2001 ; Krashen, 1985 ; Nakata, 2026). La pertinence perçue des activités constitue ainsi une dimension didactique susceptible d'agir sur l'engagement et la volonté de communiquer. Elle complète les dimensions affectives et relationnelles examinées précédemment en montrant que la participation orale dépend également des situations dans lesquelles l'apprenant est invité à utiliser la langue.

L'expression orale apparaît dès lors comme le résultat d'une interaction entre les ressources langagières, les dispositions affectives de l'apprenant, les conditions relationnelles de la classe et les caractéristiques des tâches proposées. La section suivante synthétise cette articulation dans le cadre théorique retenu par la présente étude.

1.6. Synthèse et actualisation du cadre théorique

Les cadres théoriques mobilisés expression orale, anxiété langagière (FLCA), volonté de communiquer (WTC), gestes professionnels et approche actionnelle sont envisagés ici de manière complémentaire. La FLCA permet de comprendre comment les

dimensions émotionnelles peuvent freiner la prise de parole, tandis que la WTC permet d'appréhender la disposition de l'apprenant à entrer dans l'interaction. La posture enseignante et le climat de classe renvoient aux conditions relationnelles susceptibles de soutenir cette disposition, alors que les tâches signifiantes et l'approche actionnelle permettent d'interroger la pertinence des situations dans lesquelles la communication est sollicitée (Dewaele et MacIntyre, 2014 ; MacIntyre, 2020 ; Bucheton et Soulé, 2009 ; Puren, 2006 ; Bento, 2013). Cette lecture intégrée conduit la présente étude à considérer que la participation orale se construit à l'intersection de ces différentes dimensions. Le dispositif expérimental s'appuie ainsi sur cinq leviers complémentaires : **la posture enseignante, le climat de classe, la gestion positive de l'erreur, la pertinence des activités et la valorisation de la participation**. Ces leviers visent à créer des conditions favorables à l'engagement oral des apprenants en agissant simultanément sur les dimensions affectives, relationnelles et didactiques.

Ainsi, plutôt que de considérer l'anxiété, la WTC, le climat de classe et les tâches comme des variables indépendantes, cette étude les appréhende comme des dimensions interdépendantes susceptibles d'influencer la participation orale. Ce cadre théorique constitue le point d'appui pour analyser les données recueillies et discuter les conditions pédagogiques et didactiques susceptibles de favoriser l'expression orale en classe d'ALE.

2. Méthodologie

2.1. Site et population

Cette recherche-action a été conduite au Lycée de Nsam Effoulan (Yaoundé, Cameroun), établissement public disposant de deux classes de Terminale ALE (désignées ici « classe de première » au sens du curriculum camerounais) comptant respectivement 74 et 82 élèves inscrits pour l'année scolaire 2022-2023. Ces élèves bénéficient de trois heures d'ALE hebdomadaires. Le choix de ce terrain se justifie par sa représentativité du contexte camerounais d'enseignement des langues étrangères : effectifs élevés, hétérogénéité des niveaux, plurilinguisme des apprenants.

Par un échantillonnage raisonné (Cohen, Manion et Morrison, 2018), nous avons constitué quatre groupes de 30 élèves chacun deux par

classe sur la base de leur niveau oral initial évalué par l'enseignant : un groupe de niveau avancé et un groupe de niveau limité par classe, soit **N = 120 participants** au total. Les mardis et vendredis ont été retenus comme jours d'expérimentation conformément à leur emploi de temps hebdomadaire.

2.2. Dispositif expérimental (variables indépendantes)

Le dispositif expérimental, articulé sur cinq axes, a été progressivement mis en place dès septembre 2022 en s'appuyant sur les recommandations de la littérature :

(a) Modification de la posture enseignante

Inspiré des travaux de Bucheton et Soulé (2009) et d'Alexandre (2021), le passage d'une posture magistrale vers une posture d'accompagnateur a été opéré progressivement : encouragement au travail de groupe, dialogue direct et authentique avec les élèves, valorisation explicite des efforts individuels.

(b) Gestion positive de l'erreur

Conformément aux préconisations de Laparra (2008) et de Toyama et Yamazaki (2021), les enseignants ont été invités à repositionner l'erreur comme outil d'apprentissage plutôt que comme motif de sanction. Des stratégies de correction implicite et de *recast* (correction discrète par reformulation) ont été privilégiées, réduisant la peur de l'évaluation négative (Horwitz et al., 1986 ; Dewaele, 2025).

(c) Tâches orales signifiantes

Des activités ancrées dans la réalité quotidienne des élèves ont été conçues (débat, jeux de rôles, discussions thématiques liées à leur environnement culturel) en accord avec la perspective actionnelle du CECRL (Conseil de l'Europe, 2020 ; Puren, 2006) et les principes du TBLT (Ellis, 2003).

(d) Note de participation encourageant la prise de risque

Un système de bonus de participation, valorisant les tentatives plutôt que la correction formelle, a été instauré. Ce dispositif s'appuie sur les recherches montrant que la réduction du risque perçu de l'échec

augmente significativement la WTC (Dörnyei, 2001 ; MacIntyre, 2020 ; Nakata, 2026).

(e) Construction d'un climat de classe sécurisant

Des stratégies explicites ont été mises en œuvre pour construire une ambiance de classe bienveillante : règles co-construites sur le respect de la parole de l'autre, interdiction des moqueries, valorisation collective des progrès (Nonnon, 2004 ; Charlot et Reuter, 2012 ; Jin et Dewaele, 2018).

2.3. Instruments de collecte des données

Deux questionnaires ont été administrés à quatre reprises (13 septembre 2022 ; 13 décembre 2022 ; 21 février 2023 ; 24 février 2023) :

- Un **questionnaire fermé** (QF) mesurant l'auto-évaluation de la fréquence de prise de parole et ses déterminants perçus, selon quatre modalités graduées.
- Un **questionnaire semi-ouvert** (QSO) interrogeant les raisons situationnelles de la prise de parole (ou de l'absence de prise de parole) dans la séance du jour, et les leviers potentiels identifiés par les élèves eux-mêmes.

Cette approche triangulant données longitudinales et données situationnelles s'inscrit dans une logique de *mixed-methods* cohérente avec les standards actuels de la recherche en didactique des langues (Cohen et al., 2018). Il convient toutefois de souligner la limite principale de ce dispositif : l'absence de mesures de performances objectives (tests de production orale standardisés) ne permet pas d'établir avec certitude un lien causal entre l'évolution perçue et une amélioration réelle des compétences. Des études ultérieures intégrant des évaluations de performance seront nécessaires pour consolider ces résultats.

3. Résultats

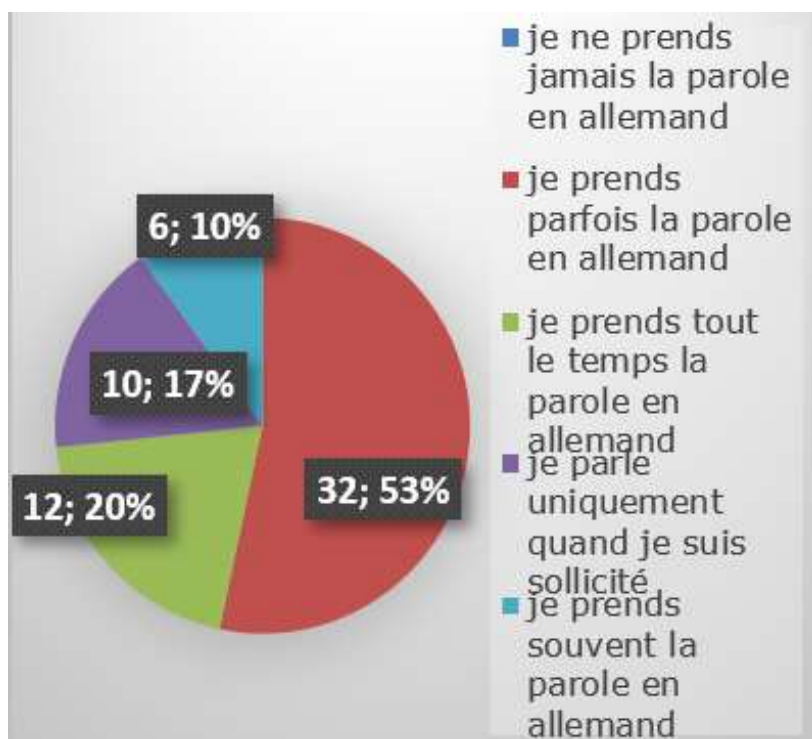
3.1. Évolution de la fréquence de prise de parole

L'analyse des questionnaires fermés révèle une évolution positive et convergente dans les deux groupes classes entre septembre et décembre 2022 (voir Figures 1 et 2).

Dans le **groupe 1** (niveau avancé), la proportion d'élèves déclarant ne prendre la parole que si sollicités a chuté de 10/60 (16,7 %) à 3/60 (5

%), tandis que la catégorie « souvent » est passée de 6/60 (10 %) à 24/60 (40 %). En **groupe 2** (niveau limité), le même indicateur d'exclusivité de la parole sollicitée est passé de 21/60 (35 %) à 15/60 (25 %), et la prise de parole « parfois » a progressé de 30 à 33 élèves. Ces tendances rejoignent les résultats de Toyama et Yamazaki (2021), qui documentent des effets positifs significatifs d'interventions similaires sur la réduction de la FLCA et l'augmentation de la participation orale.

La *Figure 1* et la *Figure 2* ci-dessous illustrent ces distributions par modalité et par période.



Groupe 1a, 13/9/22 début d'année



Groupe 1b, 13/12/22 à ce jour

Figure 1 : Évolution de la prise de parole au cours de l'année (groupe 1)

À la question « *En début d'année, comment évalues-tu ta prise de parole en allemand?* », 10 élèves sur 60 disent avoir uniquement parlé quand ils étaient sollicités. 32 estiment qu'ils ont parfois pris la parole et 6 disent avoir souvent pris la parole. 12 élèves ont coché « *Je prends tout le temps la parole en allemand* » (groupe 1a). À la question « *À ce jour, comment évalues-tu ta prise de parole en allemand?* », 3 élèves sur 60 disent parler uniquement quand ils sont sollicités. 24 estiment qu'ils prennent parfois la parole et 24 disent prendre souvent la parole et 9 élèves ont coché « *Je prends tout le temps la parole en allemand* » (groupe 1b).

[Figure 2 : Évolution de la prise de parole au cours de l'année — Groupe 2]



Groupe 2a, 13/9/22 début d'année



Groupe 2b, 13/12/22 à ce jour

Figure 2 : Évolution de la prise de parole au cours de l'année (groupe 2)

À la question « *En début d'année, comment évalues-tu ta prise de parole en allemand?* », 21 élèves sur 60 disent avoir uniquement parlé quand ils étaient sollicités. 30 estiment qu'ils ont parfois pris la parole et 9 disent avoir souvent pris la parole. (Figure 2, groupe 2a).

À la question « *À ce jour, comment évalues-tu ta prise de parole en allemand?* », 15 élèves sur 60 disent "parler uniquement quand il est sollicité." 33 estiment qu'ils prennent parfois la parole et 12 disent prendre souvent la parole (Figure 2, groupe 2b).

Nous constatons qu'il n'y a que peu d'écarts entre les résultats et que ces derniers pointent dans le même sens. Selon les élèves, il y a bien une évolution positive de leur pratique entre le début de l'année et ce jour. La seule différence notable apparaît pour les élèves qui estiment prendre tout le temps la parole, qui sont présents dans le groupe 1 et absents dans le groupe 2. Dans les deux classes, la prise de parole a bien changé en presque quatre mois de travail. Il y a un glissement d'une catégorie à l'autre. On constate que dans les deux classes, le nombre d'élèves qui ne parlent que quand ils sont sollicités diminue au profit d'une prise de parole « parfois ».

3.2. Les raisons de l'évolution de la prise de parole

Les résultats de la deuxième partie du questionnaire 1 nous apportent des pistes d'analyses sur nos dispositifs mis en place. Ainsi, à la question « Qu'est-ce qui t'a fait évoluer? », 4 réponses fermées et une ouverte (autre) au choix étaient possibles.



Figure 3 : Raisons de l'évolution de la prise de parole (groupe 1)

Dans le groupe 1, 23 des 60 élèves estiment que l'ambiance de la classe les a aidés et autant disent que c'est la note de participation. 4 estiment que c'est l'attitude du professeur, 5 estiment que ce sont les activités proposées. 5 estiment que ce sont d'autres raisons à savoir : « *quand je comprends* », « *les sites de traduction* », « *l'envie d'apprendre et de pratiquer* », « *les leçons de grammaire* » et enfin « *les petits quiz* ».

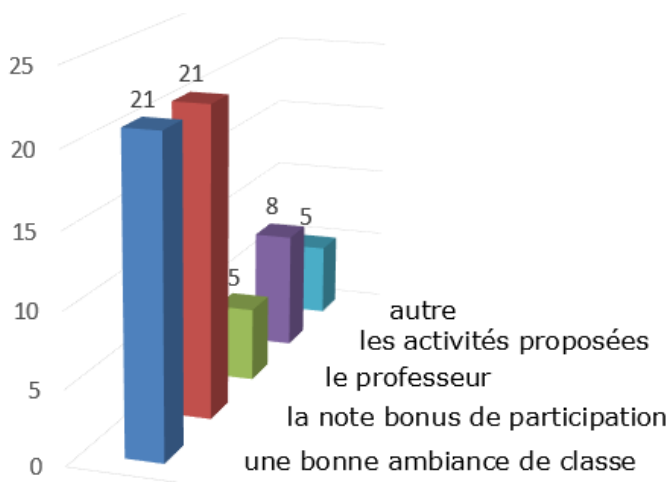


Figure 4 : Raisons de l'évolution de la prise de parole (groupe 2)

3.3. Facteurs déterminants de l'évolution : perception des élèves

À la question « Qu'est-ce qui t'a fait évoluer ? », les élèves de **groupe 1** citent en première position l'ambiance de classe (23/60, 38,3 %) et la note de participation (23/60, 38,3 %), suivis des activités proposées (5/60, 8,3 %) et de l'attitude du professeur (4/60, 6,7 %). Le **groupe 2** présente une distribution quasi identique : ambiance (21/60, 35 %) et note de participation (21/60, 35 %) dominent, les activités (8/60, 13,3 %) et la posture enseignante (5/60, 8,3 %) arrivant derrière.

Ces résultats s'articulent significativement avec les travaux de Dewaele et MacIntyre (2014), Dewaele et Pavelescu (2021) et Nakata (2026) : le plaisir ressenti en classe (*Foreign Language Enjoyment*) et le sentiment de sécurité affective y sont présentés comme les premiers prédictors de la WTC. La convergence remarquable entre les deux

groupes, de niveaux initiaux différents, suggère l'existence d'un effet de dispositif robuste, dépassant les variables individuelles de compétence.

[Figure 3 : Raisons de l'évolution de la prise de parole — Groupe 1]

[Figure 4 : Raisons de l'évolution de la prise de parole — Groupe 2]

3.4. Déterminants situationnels de la prise de parole

L'analyse des questionnaires semi-ouverts (QSO) administrés en février 2023 révèle des profils différenciés selon les deux journées d'observation. En groupe 1, le fait de *connaître la réponse* constitue le premier moteur de prise de parole (36/60 et 36/60 respectivement les 21 et 24 février), suivi de la posture de l'enseignante, de l'envie intrinsèque et de l'ambiance. Cette hiérarchie illustre le modèle WTC de MacIntyre et al. (1998) : la confiance communicative ici, la certitude de la réponse constitue une condition nécessaire, mais non suffisante, de la prise de parole.

En groupe 2, l'absence de prise de parole est essentiellement attribuée à l'ignorance de la réponse (29/60) et à la réticence à être interrogé (15/60). De manière frappante, 40 élèves du groupe 2 demandent explicitement davantage l'utilisation du français comme langue d'appui signe d'une anxiété langagière élevée (Horwitz et al., 1986 ; Algazo, 2023), mais aussi d'une stratégie de compensation métalinguistique cohérente avec les travaux sur le recours à la langue première en classe de LE (Bruen et Kelly, 2017).

La variation inter-séances notamment l'effet de levier des activités de groupe le 24 février 2023 en groupe 2 (21/60 prises de parole liées au travail collaboratif) confirme le caractère dynamique et contextuel de la WTC (MacIntyre, 2020) et l'impact positif des activités de Task-Based Language Teaching (Ellis, 2003 ; Dörnyei, 2001).

4. Discussion

Nos résultats s'inscrivent en cohérence avec un corpus de recherches désormais dense sur les conditions d'activation de la WTC en classe de langue étrangère (MacIntyre et al., 1998 ; Dörnyei, 2001 ; MacIntyre, 2020 ; Nakata, 2026) et sur les effets positifs du plaisir langagier (Dewaele et MacIntyre, 2014 ; Dewaele, 2025 ; Dewaele et Pavlescu, 2021).

Premièrement, la **primauté du climat de classe** et de la note de participation dans les perceptions des élèves confirme l'hypothèse que la *sécurité affective* est un prérequis à la prise de risque oral. Ce résultat est cohérent avec les travaux de Jin et Dewaele (2018) sur le soutien émotionnel perçu de l'enseignant, de Bucheton et Soulé (2009) sur les gestes d'atmosphère, et avec la Théorie de l'Autodétermination (Deci et Ryan, 2000) selon laquelle la satisfaction du besoin de *compétence* et d'*appartenance* conditionne la motivation intrinsèque.

Deuxièmement, la **variation inter-séances** dans les déterminants de la prise de parole notamment l'effet amplificateur des activités de groupe corrobore le caractère dynamique et situationnel de la WTC (MacIntyre, 2020) et illustre concrètement la formule de Vygotski (1978) : l'interaction sociale comme moteur de la Zone Proximale de Développement.

Troisièmement, la **demande de recours au français** par les élèves du groupe 2 met en lumière une tension fondamentale de l'enseignement des langues en contexte plurilingue : l'efficacité immédiate versus la progression à long terme. La littérature récente suggère qu'un recours limité et stratégique à la L1 peut réduire la FLCA sans compromettre l'acquisition (Algazo, 2023 ; Bruen et Kelly, 2017), à condition de maintenir l'allemand comme langue cible dominante.

Quatrièmement, les **limites méthodologiques** de cette étude doivent être explicitement reconnues. L'auto-évaluation par questionnaire est susceptible de biais déclaratifs (désirabilité sociale, mémoire imprécise de la pratique orale). L'absence de mesures de performances orales objectives et standardisées ne permet pas de conclure à une progression avérée de la compétence linguistique. Les résultats doivent donc être interprétés principalement comme une évolution de la participation orale déclarée et de ses déterminants perçus.

Au-delà de leur intérêt théorique, ces résultats revêtent une portée utilitaire directe pour les acteurs du système éducatif camerounais. Pour les enseignants d'ALE, le dispositif à cinq leviers testés ici constitue un protocole reproductible et peu coûteux, transférable à d'autres classes de langue (anglais, espagnol) sans moyens matériels supplémentaires : il suffit de modifier la posture d'accompagnement, le rapport à l'erreur, la nature des tâches, le système de valorisation et le climat relationnel. Pour les formateurs et les concepteurs de programmes, ces résultats plaident pour l'intégration, dès la formation initiale, d'un volet consacré à la

gestion de l'anxiété langagière et à l'activation de la volonté de communiquer. Pour les responsables d'établissement enfin, l'étude fournit des indicateurs simples et peu coûteux (fréquence déclarée de prise de parole, raisons perçues de l'évolution) permettant un suivi régulier de la dynamique orale des classes, sans recourir à des outils de mesure sophistiqués. Cette portée utilitaire doit toutefois être comprise comme une **piste d'application pédagogique** plutôt que comme la démonstration d'une efficacité généralisable. Une expérimentation menée dans un établissement et fondée principalement sur des données déclaratives appelle en effet des répliques dans d'autres contextes avant toute généralisation.

Conclusion

Cette étude a mis en évidence que **le renforcement de la participation orale** en classe d'ALE de première au Cameroun ne résulte pas d'une seule intervention isolée, mais de la mise en œuvre cohérente et simultanée de plusieurs leviers interdépendants : une posture enseignante bienveillante et encourageante, un climat de classe sécurisant, des tâches communicatives ancrées dans le quotidien des apprenants, une gestion positive de l'erreur et un système de valorisation de la prise de risque langagier. Ces résultats rejoignent les grandes conclusions des travaux sur la WTC (MacIntyre et al., 1998 ; MacIntyre, 2020), sur le plaisir en langue étrangère (Dewaele et MacIntyre, 2014 ; Dewaele, 2025) et sur l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2020 ; Piccardo et North, 2019 ; Puren, 2006). Les résultats montrent que les pratiques enseignantes peuvent soutenir l'expression orale conformément aux orientations des programmes de l'enseignement de l'allemand au Cameroun. Ils invitent également à repenser les pratiques évaluatives de l'oral à l'école camerounaise, afin de mieux valoriser la prise de parole et la prise de risque langagier, au-delà des seuls critères formels. Sur le plan social, favoriser une expression orale plus assurée en langue étrangère dépasse le seul cadre scolaire : une meilleure maîtrise de la communication orale en allemand peut contribuer à préparer les élèves camerounais à une mobilité académique et professionnelle dans l'espace germanophone et à renforcer leurs possibilités d'insertion dans des secteurs où le plurilinguisme constitue un atout, notamment le tourisme, la coopération internationale ou la diplomatie. Des pistes de

prolongement s'imposent : d'une part, conduire des études similaires sur des populations plus larges et dans d'autres établissements camerounais ; d'autre part, intégrer des mesures de performances orales objectives (grilles d'évaluation CECRL, tests standardisés) afin de mieux établir la relation entre les dispositifs pédagogiques mis en œuvre et les acquisitions linguistiques effectives. L'exploration des effets différenciés selon le genre, le niveau socioéconomique et les pratiques langagières familiales ouvrirait également des perspectives fécondes. Enfin, la formation initiale et continue des enseignants d'ALE au Cameroun pourrait bénéficier de l'intégration explicite des résultats de la recherche internationale sur l'anxiété langagière et la WTC. Dans cette perspective, la réflexion entamée dans cette étude sera approfondie dans le cadre de la rédaction de notre thèse de Doctorat Ph D.

Références bibliographiques

- AHOULI Akila**, 2018. « L'allemand langue tertiaire au niveau universitaire en Afrique subsaharienne », in *Didactique de la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en Afrique*, L'Harmattan, Paris, 2018, pp. 153-172.
- Albert Bandura** *Self-efficacy: The Exercise of Control*, W. H. Freeman, New York, 1997.
- ALGAZO**, 2023. « L1 use in the L2 classroom: Attitudes and practices of EFL teachers », *Language Teaching Research*, 27(4), 2023, pp. 1012-1030.
- AL-HOORIE Ali, & MACINTYRE Peter**, 2020. Directeurs de l'ouvrage *Contemporary Language Motivation Theory*, Multilingual Matters, Bristol, 2020.
- BENTO Margaret** 2013. « Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, N°10(1).
- BOTES Elouise, DEWAELE Jean-Marc & GREIFF Samuel**, 2020. « The validity and reliability of the Short Form of the Foreign Language Enjoyment Scale », *The Modern Language Journal*, 104(4), 2020, pp. 744-762.
- BRESSOUX Pascal**, 2012. « L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves », *La Découverte*, 2(12), pp. 208-217.

- BRUEN Jennifer & NIAMH Kelly**, 2017. « Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom », *The Language Learning Journal*, 45(3), 2017, pp. 368-381.
- BUCHETON Dominique & SOULE Yves**, 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3(3), 2009, pp. 29-48.
- CHARLOT Bernard & Yves Reuter** « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3(3), 2009, pp. 29-48.
- COHEN Louis, MANION Lawrence & MORRISON Keith**, 2018. *Research Methods in Education*, 8e éd., Routledge, Londres, 2018.
- CONSEIL DE L'EUROPE**, 2020. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001 ; *Volume complémentaire*, 2020.
- DANIELLE Alexandre** 2021. *Les méthodes qui font réussir les élèves*, 5e éd., ESF Sciences humaines, Paris
- DECI Edward & RYAN Richard**, 2000. « The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, 11(4), 2000, pp. 227-268.
- DEWAELE Jean-Marc & PAVELESCU Liana Maria**, 2021. « The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: A multiple case study », *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 2021, pp. 66-80.
- DEWAELE Jean-Marc, & MACINTYRE Peter D.** 2014. « The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom », *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 2014, pp. 237-274.
- DEWAELE Jean-Marc**, 2022. « Foreign Language Enjoyment and Anxiety », in *The Palgrave Handbook of Positive Education*, Palgrave Macmillan, Londres, 2022, pp. 571-596.
- DEWAELE Jean-Marc**, 2025. « Foreign language enjoyment overcomes anxiety and boredom to boost oral proficiency in the first year of English foreign language learning », *International Journal of Applied Linguistics*, 2025.
- DEWAELE Jean-Marc, CHEN Xinjie, PADILLA Amado M. & LAKE Jonathan**, 2019. « The flowering of positive psychology in foreign/second language teaching and acquisition research », *Frontiers in Psychology*, 10, 2019, p. 2128.

- DÖRNYEI Zoltán**, 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- ELLIS Rod**, 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003.
- GAGNON Roxane & DOLZ Joaquim** « Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? », *Le français aujourd'hui*, 195, 2016, pp. 63-76.
- GAUSSEL Marie**, 2017. *Je dis, tu parles, nous écoutons : apprendre avec l'oral*, Dossier de veille de l'IFÉ n°113, Institut Français de l'Éducation, Lyon
- GKONOU Christina, DAUBNEY Mark, & DEWAELE Jean-Marc**, 2017. Directeurs de l'ouvrage *New Insights into Language Anxiety*, Multilingual Matters, Bristol, 2017.
- HORWITZ, Elaine, HORWITZ Michael & COPE Joann**, 1986. « Foreign language classroom anxiety », *The Modern Language Journal*, 70(2), 1986, pp. 125-132.
- JIN Yinxing & DEWAELE Jean-Marc**, 2018. « The effect of positive orientation and perceived social support on foreign language classroom anxiety », *System*, 74, 2018, pp. 149-157.
- Joaquim Dolz & SCHNEUWLY Bernard**, 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, ESF, Paris.
- KRASHEN Stephen**, 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford, 1982.
- KRASHEN Stephen**, 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, Londres, 1985.
- LAPARRA Marceline**, 2008. « L'oral, un enseignement impossible ? », *Pratiques Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, 2008, pp. 131-150.
- MACINTYRE Peter**, 2017. « An overview of language anxiety research and trends in its development », in *New Insights into Language Anxiety*, Multilingual Matters, Bristol, 2017, pp. 11-30.
- MACINTYRE Peter**, 2020. « Willingness to communicate in a second language: conceptualizing it as a dynamic, situated phenomenon », in *Contemporary Language Motivation Theory*, Multilingual Matters, Bristol, 2020, pp. 211-231.
- MACINTYRE Peter, CLEMENT Richard, DÖRNYEI Zoltán & NOELS Kimberly**, « Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation », *The Modern Language Journal*, 82(4), 1998, pp. 545-562.

- NAKATA Yoshiyuki**, 2026. « Students' willingness to communicate in the foreign language learning classroom: Exploring the roles of classroom support and psychological needs satisfaction », *British Journal of Educational Psychology*, 2026.
- NONNON Élisabeth**, 2004. « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui*, N°146, 2004, pp. 75-84.
- NUNAN David**, 2004. *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- PICCARDO Enrica & NORTH Brian**, 2019 *The Action-Oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*, Multilingual Matters, Bristol, 2019.
- PLANE Sylvie**, 2015. *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?*, Les Cahiers pédagogiques, Paris
- PUREN Christian**, 2006. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT*, 25(1), 2006, pp. 10-26.
- RYAN Richard M. & Edward L. Deci** *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, Guilford Press, New York, 2017.
- SEMIONOVITCH VYGOTSKI Lev**, 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1978.
- Susan M. Gass & Carolyn G. Madden** Directrices de l'ouvrage *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, 1985.
- SWAIN Merrill**, 1985. « Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development », in *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, 1985, pp. 235-253.
- TEIMOURI Yasser, GOETZE Julia & PLONSKY Luke**, 2019. « Second language anxiety and achievement: A meta-analysis », *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 2019, pp. 363-387.
- TOYAMA Michiko & YAMAZAKI Yoshitaka**, 2021. « Classroom interventions and foreign language anxiety: A systematic review with narrative approach », *Frontiers in Psychology*, 12, 2021, p. 614184.