

Étudiants finlandais en Erasmus : anxiété langagière et évolution des compétences orales en français langue étrangère

Juulia Piirinen

Mémoire de master

Programme de master : Enseignement et apprentissage des langues, Département de français

Institut de langues et de traduction

Faculté des Lettres

Université de Turku

Mai 2025

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

PIIRINEN JUULIA : Étudiants finlandais en Erasmus : anxiété langagière et évolution des compétences orales en français langue étrangère

Mémoire de master, 46 p. (16 p. d'annexes)

Département de français

Programme de master : Enseignement et apprentissage des langues, Département de français

Mai 2025

Ce mémoire de master porte sur l'anxiété langagière chez les étudiants de français à l'Université de Turku qui participent ou ont participé à un échange Erasmus dans un pays francophone pendant leurs études universitaires. L'anxiété langagière, définie comme la peur ou l'anxiété associée à l'utilisation d'une langue, est un phénomène important dans le processus d'apprentissage et peut avoir un impact significatif sur les compétences linguistiques et la confiance en soi. L'objectif de ce mémoire est d'étudier comment cette anxiété se manifeste au cours des études dans un pays francophone et d'analyser l'impact de l'échange sur leurs compétences orales en français.

La base théorique principale de l'étude consiste surtout, entre autres, en deux études connues sur l'anxiété langagière. La première étant probablement la plus connue lorsqu'on parle de l'anxiété langagière ; Horwitz, Horwitz et Cope, 1986 ce qui définit l'anxiété comme « un sentiment subjectif de tension, d'appréhension, de nervosité et d'inquiétude, lié à une activation du système nerveux autonome » (Horwitz et al., 1986 : 125). La deuxième étude étant celle de MacIntyre (2017) qui classe les causes et les effets de l'anxiété langagière en trois catégories : social, cognitif et académique. Ces catégories servent également de base pour notre analyse.

Pour atteindre nos objectifs et répondre aux questions de recherche, un corpus est collecté par le biais des entretiens. Notre étude, réalisée en automne-hiver 2024, repose sur des entretiens avec un petit échantillon d'étudiants ou récemment diplômés du département de français de l'Université de Turku. Les participants ont partagé leurs expériences sur l'anxiété langagière et l'utilisation du français durant l'échange Erasmus lors des entretiens. L'analyse s'appuie sur une approche qualitative et une analyse de contenu basée sur la théorie.

Les résultats de l'étude montrent que l'anxiété langagière s'exprime dans un contexte cognitif par la peur de l'échec, l'insécurité, la recherche de la perfection, les pressions extérieures et les facteurs liés à la santé mentale, entre autres. Les manifestations sociales de l'anxiété langagière concernent principalement les différences d'âge, la peur de l'échec et du jugement, et les interactions sociales. L'anxiété langagière se produit dans un contexte académique, par exemple lorsqu'on doit s'exprimer devant un grand groupe, ou avec le personnel de l'université. L'approche des professeurs provoque une tension ainsi que les présentations et les examens orales provoquent aussi l'anxiété langagière. Il a également été constaté que l'échange universitaire avait un impact positif sur les compétences linguistiques orales et que les participants estimaient que leurs compétences s'étaient améliorées au cours de l'échange.

Mots-clés : anxiété, anxiété langagière, échange universitaire, Erasmus, français langue étrangère, internationalisation, compétences orales

Table des matières

1. Introduction	1
2. Erasmus – un catalyseur de l’apprentissage et de l’internationalisation	3
2.1. L’échange universitaire Erasmus	4
2.1.1. Origine et évolution du programme Erasmus	5
2.1.2. Objectifs du programme Erasmus liés à l’apprentissage des langues.....	6
2.1.3. L’utilisation de la langue orale en français pendant l’échange Erasmus	8
2.2. Les études de français à l’Université de Turku	9
2.2.1. L’obligation d’internationalisation	9
2.2.2. Destinations francophones	10
3. Approche théorique de l’anxiété langagière	11
3.1. L’anxiété langagière (AL) – de quoi parle-t-on ?.....	11
3.1.1. Les types multiples : comment l’anxiété langagière se manifeste-t-elle ?.....	14
3.1.2. Quelles sont les causes de l’anxiété langagière ?.....	16
3.1.3. Les effets académiques, cognitifs et sociaux de l’anxiété langagière	18
3.2. L’anxiété langagière liée à l’utilisation de la langue orale.....	20
4. Corpus et méthode d’analyse	21
4.1. Collecte des données	22
4.1.1. Le déroulement et contenu des entretiens	22
4.1.2. La présentation des participants	23
4.1.3. La transcription des entretiens.....	26
4.2. Thèmes éthiques – la protection de l’anonymité des participants.....	27
4.3. Méthode d’analyse	27
5. Analyse et résultats	29
5.1. Manifestations de l’anxiété langagière chez les étudiants Erasmus en mobilité.....	30
5.1.1. Manifestations cognitives de l’AL	30
5.1.2. Manifestations sociales de l’AL	32
5.1.3. Manifestations académiques de l’AL	33
5.2. Développement des compétences orales en français.....	35
5.2.1. Perceptions des progrès en expression orale	35
5.2.1.1. Les compétences linguistiques au début de l’échange.....	36
5.2.1.2. Les compétences linguistiques à la fin de l’échange	37
5.2.2. Évolution de niveau de langue selon le test de soutien linguistique en ligne	40
6. Discussion	41
7. Conclusion	43
7.1. Quel rôle pour le milieu scolaire dans la prévention de l’AL ?	44
7.2. Perspectives d’avenir et limites de l’étude	45
Bibliographie	47
Webographie	50
Annexes	i
Annexe 1. Les questions de base sur Webropol et les options de réponse (en finnois).....	i
Annexe 2. Les questions des entretiens (en finnois et en français).....	iv
Annexe 3. L’avis de confidentialité en finnois.....	viii

Annexe 4. Résumé en finnois – Suomenkielinen tiivistelmä.....	xi
---	----

Liste des figures

Figure 1. Les niveaux du CECR (CECR).	7
Figure 2. Structure d'analyse en forme d'une carte thématique.	29
Figure 3. Amélioration des compétences orales en forme d'une carte thématique.	39

Liste des tableaux

Tableau 1. Résumé des points de vue des chercheurs sur l'anxiété langagière	12
Tableau 2. Les causes de l'anxiété langagière selon MacIntyre (2017 : 21, notre traduction)	17
Tableau 3. Les effets de l'anxiété langagière selon MacIntyre (2017 : 17, notre traduction)	18
Tableau 4. Répartition géographique des universités de destination des participants	24
Tableau 5. Ensemble des informations de base des participants	25
Tableau 6. Manifestations cognitives de l'AL.	31
Tableau 7. Manifestations sociales de l'AL.	32
Tableau 8. Manifestations académiques de l'AL.	33
Tableau 9. Réflexions des participants sur les compétences orales en français au début d'échange. ...	36
Tableau 10. Réflexions des participants sur les compétences orales en français à la fin d'échange.	37
Tableau 11. Compétences linguistiques au début et à la fin de l'échange selon les niveaux du CECR.	41

1. Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe et souvent accompagné de diverses émotions, comme **anxiété langagière**. Selon le dictionnaire *Larousse* (Larousse), **anxiété** est une « inquiétude pénible, tension nerveuse, causée par l'incertitude, l'attente ; angoisse ». Ce phénomène, qui peut se manifester par des sentiments de nervosité et d'inquiétude lors de l'utilisation d'une langue étrangère, est particulièrement pertinent dans le cadre de séjours d'études à l'étranger comme **le programme Erasmus**. Ces échanges universitaires offrent aux étudiants une opportunité précieuse de s'immerger dans un environnement réel de la langue étrangère, c'est-à-dire, dans notre cas, un environnement francophone. Le terme *francophone* fait référence à l'ensemble des pays et régions où le français est langue maternelle ou seconde (OIF, 2020). Lorsque nous apprenons une langue étrangère, nous utilisons différentes méthodes, dont l'une des plus importantes est **l'utilisation orale de la langue cible**. Pour cela, nous devons avoir du courage. Souvent, cela provoque des sentiments négatifs que nous pouvons relier au concept principal de notre mémoire, l'anxiété langagière.

Dans cette étude, nous portons le terme d'anxiété langagière (AL). Même si certaines recherches parlent du phénomène avec d'autres termes tels qu'*anxiété linguistique* ou *insécurité linguistique*, nous utilisons la première. L'étude la plus connue sur l'anxiété langagière est probablement celle de Horwitz et al. (1986), sur laquelle se basent la plupart des autres recherches sur l'AL. Horwitz et al. (1986) proposent que l'anxiété langagière se divise en trois catégories : l'appréhension de la communication, l'anxiété liée aux tests et la peur d'une évaluation négative, qui sont présentées plus en détail dans la section 3.1.1.

Ce mémoire de master se situe dans la continuité d'un mémoire de licence réalisé en 2022, où nous avons étudié comment la situation d'enseignement, en présentiel ou à distance, affecte l'anxiété langagière et/ou la volonté de communiquer chez les étudiants de français. Les résultats du mémoire de licence (Piirinen, 2022) montrent que la situation d'enseignement n'avait pas beaucoup d'effet sur l'AL mais il y avait une plus grande différence dans la volonté de communiquer entre l'enseignement à distance et en présentiel. Les participants ont trouvé plus facile de demander de l'aide dans une classe en présentiel et ils trouvent que c'est plus difficile de parler en langue étrangère dans une classe à distance.

Par conséquent, dans ce mémoire de master, notre attention se portera sur les étudiants actuels ou récemment diplômés du département de français de l'Université de Turku qui ont participé ou participent actuellement à un échange universitaire dans le cadre du programme Erasmus dans un pays francophone. Le programme Erasmus est un programme principal de l'Union européenne visant à encourager la mobilité internationale des étudiants et les échanges académiques entre les États membres (Barron, 2006). Notre étude suggère que, si le cadre immersif peut d'abord accroître l'anxiété, il favorise ensuite le développement des compétences orales. Ainsi, malgré les préoccupations initiales, une exposition continue à la langue française et à la culture francophone pourrait réduire cette anxiété au fil du temps.

L'anxiété langagière nous a toujours semblé être un phénomène intéressant. La motivation pour cette étude est née de nos expériences d'échange dans un pays francophone. En raison de nos propres sentiments d'anxiété lors d'utilisation de la langue française, il nous a semblé intéressant d'étudier comment d'autres étudiants pensent de l'anxiété langagière lorsqu'ils utilisent le français dans un contexte académique ainsi que dans la vie sociale dans un pays étranger. Nous considérons aussi que le sujet de l'anxiété langagière est d'un grand intérêt et d'une importance significative dans le cadre de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère (FLE). Tout cela nous a amenés à poursuivre à explorer cette thématique. Pour pouvoir étudier les sentiments et les pensées des étudiants concernant l'AL, nous avons créé des entretiens complétés par un bref questionnaire de base.

L'objectif principal de ce mémoire est d'étudier comment l'anxiété langagière se manifeste chez les étudiants pendant leur échange universitaire dans un pays francophone et d'analyser l'impact de cette expérience sur leurs compétences orales de *français langue étrangère* (FLE). Plus précisément, nous cherchons à savoir comment l'anxiété langagière a été émergé pendant leur séjour dans un pays francophone. Notre étude est basée sur deux questions de recherche suivantes :

QR1. Comment l'anxiété langagière se manifeste-t-elle chez les étudiants pendant leur échange Erasmus ?

QR2. Quel est l'impact de l'échange universitaire sur les compétences orales en français ?

En ce qui concerne la première question de recherche sur l'apparition de l'anxiété langagière pendant l'échange Erasmus, notre hypothèse est qu'au début de l'échange Erasmus, les étudiants éprouvent une plus grande anxiété langagière en utilisant le français dans des situations réelles. Cette hypothèse se base sur la peur de commettre des erreurs et de

l'incertitude dans la communication ce qui est présenté par Horwitz et al. (1986), qui sert également de base théorique principale de notre étude. La recherche de Poinot (2017) suggère que les étudiants qui s'engagent dans des activités culturelles (p.ex. des événements locaux) rapportent des niveaux plus élevés de compétences orales et des niveaux plus faibles d'anxiété par rapport à ceux qui se concentrent sur des activités académiques. Cela peut nous conduire à l'hypothèse suivante concernant la question de recherche numéro 2 basé sur l'étude par Çapan Tekin et Aslım Yetiş (2016). Basée sur leur étude, on peut constater qu'il est possible que les étudiants qui s'engagent activement dans l'interaction avec d'autres étudiants, par exemple, et utilisent la langue cible, ressentent plus moins d'anxiété langagière et atteignent ainsi une meilleure compétence orale en français.

Nous commencerons cette étude par une présentation du contexte de l'étude (chapitre 2), le programme Erasmus. Nous répondrons à des questions comme « Qu'est-ce qu'Erasmus ? » (2.1.) et présenterons son origine et évolution (2.1.1.) ainsi que ses objectifs (2.1.2.). Nous donnerons également un bref aperçu des études de français à l'Université de Turku (2.2.) et de la manière dont nous incluons l'internationalisation dans nos études universitaires (2.2.1.). Nous passons ensuite au cadre théorique (3.) de l'étude, en présentant le terme d'anxiété langagière plus précisément (3.1.), ainsi que les formes (3.1.1.), les causes (3.1.2.) et les effets (3.1.3.) de ce phénomène. L'étude se poursuit avec l'explication du corpus (4.) et de la manière dont les données ont été collectées (4.1.). Nous parlerons plus en détail des entretiens (4.1.1.) et ferons aussi une présentation des participants (4.1.2.). Dans le chapitre 4, nous aborderons également les thèmes éthiques (4.2.) qui doivent être pris en compte dans le cadre d'une recherche. Juste avant de passer à la section d'analyse, nous présentons la méthode d'analyse (4.3.). Enfin, nous passons à la partie d'analyse (5.), où nous évoquons les expériences Erasmus des participants et trouvons des réponses aux questions de recherche sur l'AL et l'usage oral du français en contexte francophone.

2. Erasmus – un catalyseur de l'apprentissage et de l'internationalisation

Dans un monde globalisé, la maîtrise de plusieurs langues est une compétence essentielle. Cela ouvre des portes professionnelles, enrichit la compréhension culturelle et facilite les liens avec des personnes d'origines diverses. L'immersion linguistique, favorise une acquisition naturelle et rapide en exposant les apprenants à la langue cible dans des situations authentiques. La vie dans un environnement où la langue cible est utilisée quotidiennement

renforce l'apprentissage et l'application pratique des compétences linguistiques. (Www15). Erasmus est un excellent exemple d'une forme d'immersion et constitue un remarquable outil en l'appréhension d'une langue étrangère.

Ce mémoire s'intéresse aux locuteurs finlandais qui étudient le français à l'Université de Turku (ou sont récemment diplômés) et qui ont effectué ou effectuent actuellement un échange Erasmus dans un pays francophone au cours de leurs études universitaires. On peut lire sur la page web de l'Université de Turku (UTU) consacrée à l'internationalisation : « Pendant vos études, vous pouvez partir en échange pour un semestre ou une année universitaire entière, une ou plusieurs fois. Des échanges de plus courte durée sont également possibles. » (www1 ; notre traduction). Selon cette même page (www1), près de 1 000 étudiants de l'université de Turku partent chaque année à l'étranger dans le cadre d'un échange ou d'un stage. Bien sûr, le nombre d'étudiants qui partent à l'étranger de la part du département de français n'est pas élevé, s'agissant d'un petit département. Par exemple, en 2024, 88 étudiants de français comme matière principale étaient inscrits à l'université (www2), et parmi eux tous n'ont pas participé à un échange Erasmus. Pour situer les choses dans leur contexte, le nombre total d'étudiants à l'Université de Turku en 2024 était de 15 859, ce qui ne comprend que les diplômes de licence et de master (www2).

Pour aborder le sujet de l'échange universitaire et faire le lien avec notre étude, nous pouvons partir des idées de Barron (2006 : 5), qui résume les études à l'étranger comme une expérience qui permet non seulement d'approfondir sa compréhension, mais aussi l'élargir en exposant les étudiants à des sujets qui ne sont pas proposés dans leur pays ou en présentant des sujets familiers sous un angle nouveau. Le contenu et l'approche des cours varient d'un pays à l'autre, et même lorsque la matière est similaire, les exemples locaux et les différentes méthodes d'enseignement apportent de la diversité et de nouvelles perspectives à l'apprentissage. En outre, les études à l'étranger offrent des possibilités de recherche que les étudiants ne peuvent peut-être pas mener dans leur pays, ce qui leur donne accès à des ressources uniques et ajoute de la variété à leur parcours universitaire.

2.1. L'échange universitaire Erasmus

Le programme Erasmus est aujourd'hui un élément clé de l'Union européenne en faveur de la mobilité des étudiants. Depuis sa création en 1987, il a connu une évolution significative, passant d'un programme centré sur les échanges universitaires à une initiative plus large englobant la formation professionnelle et les stages. Cette section explorera tout d'abord

l'origine et l'évolution du programme Erasmus, en mettant en lumière aussi les transformations qui ont conduit à la naissance d'Erasmus+. Ensuite, nous nous intéressons aux objectifs spécifiques du programme liés à l'apprentissage des langues, en soulignant l'importance du multilinguisme et des outils mis à disposition des étudiants pour améliorer leurs compétences linguistiques. Nous présentons également les niveaux de langue du CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*). Enfin, nous aborderons la question de l'utilisation de la langue française à l'oral dans le cadre d'un échange Erasmus en examinant les défis rencontrés par les étudiants.

2.1.1. Origine et évolution du programme Erasmus

Selon le site web de l'UE (l'Union européenne) sur le réseau Erasmus, « Erasmus est le programme de l'Union destiné à soutenir l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport en Europe (www3). Son budget est estimé à 26,2 milliards d'euros – un financement qui a presque doublé par rapport au programme précédent (2014-2020). ». Mais qu'est-ce que le réseau Erasmus ? Le nom Socrates/Erasmus désigne généralement le principal programme de l'Union européenne visant à promouvoir la mobilité internationale des étudiants et les échanges d'étudiants au sein de l'UE (Barron, 2006 : 54). Dans son livre « *Get Set for Study Abroad* », Barron (2006 : 54) explique l'origine du nom Erasmus : le nom Erasmus vient des mots en anglais « European Community Action Scheme for the Mobility of University Students », ce qui pourrait se traduire par *programme d'action de la communauté européenne pour la mobilité des étudiants universitaires* (notre traduction).

Selon l'article de Poinot (2017), le programme Erasmus, lancé en 1987, visait à joindre les peuples en facilitant la mobilité des étudiants à travers de l'Europe. À l'origine, il se concentrait sur les études à l'étranger pour améliorer la compréhension interculturelle. Au fil du temps, le programme a évolué pour inclure des stages et s'est élargi à un public plus vaste, englobant les jeunes en formation professionnelle, ce qui a permis de toucher plus de 9 millions de personnes en Europe. En 2014, le programme a été intégré dans un cadre élargi connu sous le nom d'Erasmus+, qui regroupe plusieurs initiatives de l'Union européenne en matière d'éducation, de formation, de jeunesse et de sport. Ce programme a élargi les possibilités de mobilité et de coopération, en incluant des projets de partenariat entre établissements d'enseignement et en offrant des opportunités aux jeunes en dehors du secteur universitaire. (Poinot, 2017 : 87).

Le site web d'Agence Erasmus+ (www4) explique ce que signifie le signe + après le mot Erasmus. Le programme Erasmus+ ne se contente pas d'être une version améliorée d'Erasmus. En réalité, il est le résultat de la fusion de deux programmes majeurs de la Commission européenne : le Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) et le programme Jeunesse en action. Jusqu'en 2013, l'EFTLV comprenait plusieurs initiatives, telles que Comenius (pour l'enseignement scolaire), Leonardo da Vinci (formation professionnelle), Grundtvig (éducation des adultes) et Erasmus (enseignement supérieur). Ainsi, le « + » dans Erasmus+ indique clairement que ce programme va bien au-delà des objectifs de l'ancien Erasmus. (Www4). Le programme d'Erasmus actuel est précisément ce programme Erasmus+, mais dans ce mémoire de master, nous utilisons le terme général Erasmus.

2.1.2. Objectifs du programme Erasmus liés à l'apprentissage des langues

Donc, grâce au ce réseau d'Erasmus, on peut partir à l'étranger en tant qu'étudiant pour un échange ou un stage. Dans ce mémoire de master, nous nous concentrons sur les études à l'étranger dans le cadre du réseau Erasmus. Pour poser la candidature à un échange dans le cadre du programme Erasmus, on doit être inscrit dans un établissement participant au programme Erasmus (en ce cas, l'Université de Turku). Les pays membres du réseau Erasmus comprennent tous les pays de l'UE. (Www3). L'Université de Turku reçoit de nombreuses demandes d'échange tout au long de l'année. L'équipe de mobilité internationale de l'université accompagne les étudiants en leur fournissant des informations et un soutien supplémentaire (www5). L'Université de Turku propose une procédure de candidature en trois étapes (www6) :

1. demande auprès de l'université d'origine,
2. candidature à l'université d'accueil selon ses instructions,
3. et suivi des démarches avec des formulaires supplémentaires, comme le contrat pédagogique (angl. *learning agreement*)

En plus de ces étapes, une attestation de langue est exigée pour le dossier. L'attestation de langue est demandée pour la langue d'enseignement dans le pays d'accueil, pour laquelle un certain niveau est requis par l'université d'accueil. Cette attestation est obtenue auprès de l'un des enseignants du département de la langue en question à l'Université de Turku. Lors de la candidature à un échange, l'université d'accueil indique le niveau de langue requis en fonction des niveaux de CECR (figure 1), c'est-à-dire les niveaux du « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer » (CECR). Le CECR

classe les compétences en langues en six niveaux, de A1 à C2. Ces niveaux peuvent être regroupés en trois catégories générales : utilisateur élémentaire (A1-A2), utilisateur indépendant (B1-B2) et utilisateur expérimenté (C1-C2) (CECR).

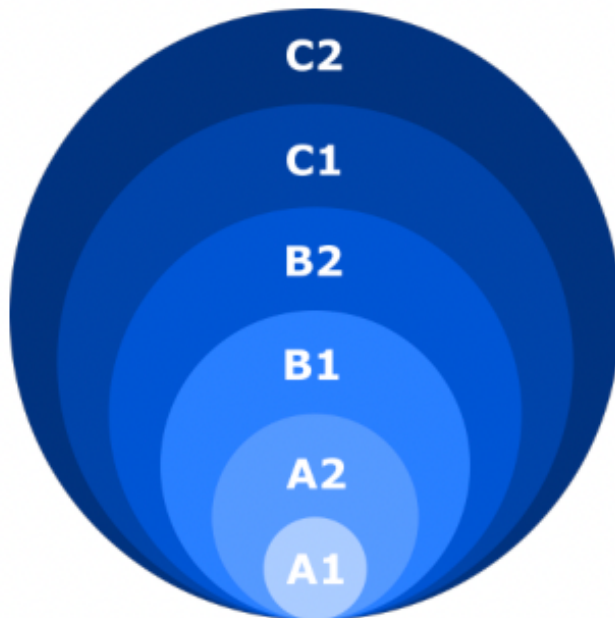


Figure 1. Les niveaux du CECR (CECR).

La figure 1 présente les niveaux de langue du CECR. A1, au centre du cercle, correspond au niveau le plus bas possible, tandis que C2 correspond aux utilisateurs expérimentés.

En plus de cette attestation de langue obtenue à l'université d'origine, l'échange Erasmus comprend également un autre test de langue, le soutien linguistique en ligne (angl. OLS ; Online Language Support). Les étudiants de l'enseignement supérieur qui partent en mobilité pour 14 jours ou plus doivent passer cette évaluation dans la langue de la mobilité avant leur départ, afin de s'assurer qu'ils atteignent le niveau recommandé dans leur université d'accueil. Le soutien linguistique est disponible dans toutes les langues de l'Union européenne et, en outre, dans les langues officielles des pays participant aux programmes Erasmus et Corps européen de solidarité. (Www13).

Selon le site web d'Erasmus (www7) « la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique est l'un des objectifs spécifiques du programme Erasmus ». Le multilinguisme est l'une des pierres angulaires du projet européen et un symbole de la volonté de l'UE de réaliser « l'unité dans la diversité ». Les compétences en langues étrangères sont essentielles pour les citoyens de l'UE, car elles permettent de meilleures opportunités d'emploi

et de bénéficier des possibilités qui s'offrent à eux. L'objectif de l'UE est de permettre à chaque citoyen d'apprendre au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge. Pour améliorer leurs compétences linguistiques, les participants aux échanges peuvent utiliser en particulier la plateforme en ligne Erasmus (angl. Online Language Support, OLS), qui accroît la flexibilité et l'accessibilité de l'apprentissage. Cette plateforme en ligne fournit aux participants des outils d'évaluation, de formation et de développement linguistiques.

2.1.3. L'utilisation de la langue orale en français pendant l'échange Erasmus

L'échange Erasmus représente une occasion unique pour les étudiants de s'immerger dans une nouvelle culture et de pratiquer la langue cible dans des situations réelles. La langue orale, en particulier, joue un rôle central dans la réussite de cet échange, que ce soit lors des cours, des discussions informelles ou formelles ou des interactions avec les locaux. Cependant, cette immersion linguistique n'est pas sans défis. En effet, de nombreux étudiants d'Erasmus ressentent une forme d'anxiété liée à l'utilisation de la langue orale. Cette anxiété peut découler de la peur de commettre des erreurs, de ne pas être compris ou encore de l'incapacité de s'exprimer de manière fluide et précise, ce qui peut entraîner un isolement social et des difficultés académiques. L'utilisation de la langue orale en français pendant l'échange Erasmus est un sujet complexe qui touche à la fois aux pratiques langagières des étudiants et à leurs représentations identitaires.

D'un autre côté, dans le contexte Erasmus, le français est souvent perçu comme une « lingua franca » entre étudiants non francophones, mais son utilisation peut être entravée par divers facteurs, tels que l'anxiété langagière (Meunier, 2010 : 66). Selon Meunier (2010 : 67-68), l'apprentissage du français pendant un échange Erasmus est influencé par plusieurs facteurs, tant positifs que négatifs, notamment en ce qui concerne les interactions avec des locuteurs natifs et non natifs. Les étudiants Erasmus expriment souvent une préférence pour parler avec les locuteurs natifs, car ils considèrent que le français des non-natifs n'est pas « correct », c'est-à-dire ils pensent que parler avec des non-natifs ne permet pas d'apprendre la langue de manière authentique. Les accents représentent également un défi pour la compréhension. Par exemple, un étudiant a mentionné dans l'étude de Meunier (2010) que parler avec quelqu'un ayant un fort accent anglais peut rendre la communication difficile, ce qui souligne la nécessité pour les étudiants de s'adapter aux diverses prononciations et rythmes du français. Cependant, certains étudiants estiment qu'il est plus facile de communiquer avec d'autres non-natifs, car ils partagent des niveaux de langue similaires, réduisant ainsi la pression. De

plus, la pratique du français entre les étudiants Erasmus favorise un environnement d'apprentissage où ils peuvent expérimenter la langue et les encourager à s'exprimer même en commettant des erreurs. (Meunier, 2010 : 67-68).

2.2. Les études de français à l'Université de Turku

L'année 2024 était une année importante pour le département de français à l'université de Turku, car elle a marqué les 100 ans de l'enseignement du français à l'UTU (www8). Les études de français (www9) comme matière principale consistent en une licence (durée prévue de 3 ans et 180 crédits) et un master (durée prévue de 2 ans et 120 crédits). Les pages Internet de l'Université de Turku consacrées aux études de français décrit les études comme suit :

« Les études mettent l'accent sur la connaissance du français et de la société et de la culture francophone globale, ce qui est nécessaire pour les interactions interculturelles. Vous pouvez devenir enseignant, traducteur, chercheur ou vous orienter vers diverses carrières dans le domaine de la communication, des affaires ou de l'administration, au niveau national ou international » (www9 ; notre traduction).

Si l'on examine de plus près la structure de la licence en français à l'UTU (www10), on constate qu'elle comprend 180 crédits, dont 15 crédits d'études introductives et théoriques obligatoires communes à toutes les disciplines linguistiques, 25 crédits d'études de base obligatoires en français, 45 crédits d'études intermédiaires obligatoires en français et 10 crédits d'études obligatoires en langues et communication de la Faculté des lettres et sciences humaines. Après ces cours obligatoires, il manque 85 crédits dans la structure de la licence, qui peuvent être complétés par une mineure (entre 25 et 100 crédits) et des cours volontaires. La mineure permet aux étudiants de poursuivre leurs propres intérêts ; l'Université de Turku propose une sélection des matières mineures très variée. Les étudiants peuvent opter pour une mineure courte (en finnois ; lyhyt sivuaine) qui consiste en 25 crédits ou une mineure longue (en finnois ; pitkä sivuaine) qui consiste en 45 crédits au minimum. Par exemple, en langues, une mineure courte correspond à des études de base et une mineure longue à des études de base + des études intermédiaires.

2.2.1. L'obligation d'internationalisation

La licence en français à l'UTU se compose d'études de base et d'études intermédiaires du français ainsi que l'introduction et la théorie des études linguistiques qui sont communes à tous les étudiants en langues (www10). Dans la section des études intermédiaires obligatoires,

il y a un cours appelé « Internationalisation – Période d'internationalisation (5 crédits) ». Cela signifie que pour obtenir le diplôme de licence et continuer vers les études du master, il faut réussir le cours d'internationalisation. Celui-ci se déroule de la manière suivante (www11) : pendant une période minimale d'un mois dans un pays francophone, soit en travaillant, soit en étudiant (par exemple dans le cadre d'Erasmus ou d'un autre échange d'étudiants), soit d'une autre manière. Les étudiants doivent étudier également des textes sur l'interculturalité et rédiger un rapport en français. Si, pour des raisons justifiées, un séjour à l'étranger n'est pas possible, le cours peut être possiblement suivi d'une manière alternative, impliquant l'écoute de documents en français, la discussion avec un locuteur natif français, la lecture de littérature et la rédaction d'un rapport (en français) basé sur les exercices et la littérature. La même chose s'applique aux matières mineures, donc si on veut devenir par exemple professeur de français et d'espagnol, on doit passer des études de base et des études intermédiaires (appelées matières mineures longues, en finnois « pitkä sivuaine »), qui comprennent toutes deux les cours d'internationalisation. Cela signifie qu'on doit passer au moins un mois dans un pays francophone et un mois dans un pays hispanophone.

Selon l'information donnée par la personne de contact du département de français à l'UTU (Maarit Mutta) via l'email, au cours des dix dernières années (2015-2025), 172 personnes au total (soit les étudiants de français comme matière principale ou mineure) ont suivi le cours obligatoire d'internationalisation. Certains de ces réalisations ont été effectués dans le cadre d'échange universitaire, d'autres n'ont séjourné dans le pays de destination que pendant le minimum de 4 semaines.

2.2.2. Destinations francophones

Les étudiants peuvent consulter les destinations d'échange du département français sur le site Solemove (www12). Solemove est un site web par lequel les étudiants de l'UTU déposent leur candidature pour un échange. Il s'agit d'un site sécurisé et on ne peut se connecter qu'avec un identifiant universitaire. Dans le site, il est possible de consulter les destinations d'échange et de lire les expériences d'anciens étudiants dans les universités d'échange qui nous intéressent. Dans Solemove, les étudiants remplissent la demande d'échange et créent un contrat pédagogique (angl. Learning agreement) pour les futurs cours d'échange, etc. L'Université de Turku compte près de 400 universités partenaires dans le monde entier (www6). Un étudiant du département de français a accès à toutes les destinations d'échange de la Faculté des sciences humaines de l'Université de Turku. Ainsi, en choisissant

le français comme unité d'origine dans Solemove, vous bénéficiez de 195 possibilités d'échange au total. Ayant choisi le français comme unité d'origine, il existe des destinations francophones au Canada (12 destinations) ou en Europe. Mais dans cette étude, nous nous concentrerons sur les échanges Erasmus ce qui signifie des échanges en Europe. En limitant le choix du programme d'échange à tous ceux qui mentionnent Erasmus (5 programs dans Solemove), on obtient 114 possibilités d'échange dans plusieurs pays partenaires du réseau Erasmus. En ce qui concerne cette étude, nous nous concentrons uniquement sur les destinations francophones du réseau Erasmus. Avec ces destinations, les étudiants du département de français ont le choix entre la France (16 destinations), la Belgique (6 destinations) et la Suisse (1 destination). Il existe également une possibilité de réaliser la période d'échange dans le cadre de la matière mineure. Dans ce cas, les étudiants peuvent changer, par exemple, sciences politiques ou économie comme l'unité d'origine dans Solemove. Mais pour être accepté dans le cours obligatoire, l'internationalisation, pour les études de la matière principale en français, l'échange doit avoir été effectué dans un pays francophone. Toutefois, dans le cadre de ce mémoire, la matière étudiée par les participants pendant leur échange n'a pas d'incidence sur les résultats.

3. Approche théorique de l'anxiété langagière

Le cadre théorique de ce mémoire de master se concentre sur le concept d'anxiété et plus précisément l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère à ce qu'on appelle l'anxiété langagière (3.1.). Dans cette partie du mémoire, nous répondrons à la question : qu'est-ce que l'anxiété langagière ? En plus, nous présenterons également les différentes formes d'AL (3.1.1.) et les raisons possibles qui provoquent l'AL chez les apprenants (3.1.2.). Puis, nous mettons également en évidence les effets de l'AL (3.1.3.). Enfin, nous finissons le chapitre en établissant un lien entre l'anxiété langagière et l'apprentissage ainsi que l'utilisation orale d'une langue étrangère, en ce cas le français.

3.1. L'anxiété langagière (AL) – de quoi parle-t-on ?

L'anxiété langagière (AL) est un thème qui a été exploré par de nombreux chercheurs au fil des décennies. Selon Daubney, Dewaele et Gkonou dans l'introduction de leur livre *New Insights Into Language Anxiety* (2017 : 1), l'AL est définie comme une émotion complexe qui, depuis environ quatre décennies, a constamment attiré l'attention des chercheurs en

acquisition d'une langue seconde (ALS), des formateurs d'enseignants et des enseignants à travers le monde. Cet intérêt s'est traduit par des contributions substantielles, diverses et passionnantes à la littérature dans ce domaine. Pour faciliter la lecture ainsi que la compréhension de l'approche théorique sur l'AL, un tableau (1) récapitulatif a été créé. Le tableau 1 résume les perspectives théoriques sur l'AL, avec le nom des chercheurs dans la colonne de gauche et un bref résumé de leur définition et de leur perspective sur l'anxiété langagière dans la colonne de droite.

Tableau 1. Résumé des points de vue des chercheurs sur l'anxiété langagière

Chercheur(s)	Point de vue sur l'anxiété langagière (AL)
Horwitz, Horwitz et Cope (1986)	<p>« Un sentiment subjectif de tension, d'appréhension, de nervosité et d'inquiétude, lié à une activation du système nerveux autonome qui a un impact sur l'apprentissage des langues. »</p> <p>Classe les types de l'AL en trois catégories :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'appréhension de la communication 2. L'anxiété liée aux tests 3. La peur d'une évaluation négative
Daubney, Dewaele et Gkonou (2017)	<p>« Dans des classes de L2 à travers divers contextes, l'AL est une émotion relativement courante mais indésirable, en raison de son potentiel à avoir un impact négatif sur l'expérience d'apprentissage de la langue, et ce de multiples façons. »</p> <p>Souligne l'impact négatif de l'AL sur les expériences d'apprentissage et la réussite scolaire.</p>
MacIntyre (2017)	<p>« L'anxiété est à la fois le résultat des problèmes rencontrés dans le processus d'apprentissage et une cause de difficultés supplémentaires »</p> <p>Classe les causes et les effets de l'AL dans trois catégories :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Académiques (p.ex., la peur de commettre des erreurs) 2. Cognitives (p.ex., l'image de soi, l'estime de soi) 3. Sociales (p.ex., la peur d'être moqué)
Łuszczynska (2018)	<p>« L'AL est souvent générée par l'auto-évaluation ; affecte la motivation »</p> <p>Identifie l'évaluation personnelle des compétences linguistiques et la motivation comme des facteurs clés influençant l'AL.</p>

Dans les paragraphes et sections suivants de mémoire, nous expliquons plus en détail les études mentionnées dans le tableau 1. Le cadre théorique se poursuit en ouvrant et en mettant en lumière les perspectives et définitions de ces études et de quelques autres pour les compléter.

Parmi les études les plus notables sur l'AL, celle de Horwitz, Horwitz et Cope en 1986 se distingue particulièrement. Cette étude définit l'anxiété comme « un sentiment subjectif de tension, d'appréhension, de nervosité et d'inquiétude, lié à une activation du système nerveux autonome » (Horwitz et al., 1986 : 125). Horwitz et al. (1986) soulignent que de nombreuses personnes prétendent avoir un blocage mental par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère, même que ces mêmes personnes peuvent être de bons apprenants dans d'autres situations, être fortement motivées et aimer sincèrement les locuteurs de la langue cible. Horwitz et al. (1986) ajoutent que dans de nombreux cas, une réaction d'anxiété peut les empêcher d'atteindre l'objectif qu'elles se sont fixé parce qu'elle entrave leur capacité à réussir dans un cours de langue étrangère.

Daubney, Dewaele et Gkonou (2017 : 1) poursuivent en indiquant que, dans des classes de L2 à travers divers contextes, l'AL est une émotion relativement courante mais indésirable, en raison de son potentiel à avoir un impact négatif sur l'expérience d'apprentissage de la langue, et ce de multiples façons. Ils notent que l'AL peut gêner l'apprentissage de la langue cible et entraver la réussite académique. L'AL peut également conduire les apprenants à interrompre leurs études et nourrir des perceptions négatives envers la langue et la culture. De plus, l'AL peut semer le doute dans l'esprit des apprenants concernant leur identité, leurs compétences et leur estime de soi, et cela a un effet négatif sur l'enthousiasme et la motivation, qui sont nécessaires pour apprendre une langue étrangère. (Daubney et al., 2017).

De plus, le professeur de psychologie Peter D. MacIntyre souligne que « l'anxiété est à la fois le résultat des problèmes rencontrés dans le processus d'apprentissage et une cause de difficultés supplémentaires » (MacIntyre, 2017 : 21). En revenant à Horwitz et al., ils notent que les émotions subjectives, les symptômes psychophysiologiques et les comportements des apprenants de langues étrangères souffrant d'anxiété sont essentiellement similaires à ceux observés dans d'autres formes d'anxiété spécifique. Ces apprenants éprouvent de l'appréhension, de l'inquiétude, et parfois même de la peur. Ils rencontrent des difficultés de concentration, souffrent de pertes de mémoire, transpirent et ressentent des palpitations. De plus, ils adoptent des comportements d'évitement, comme manquer des cours ou retarder la remise de leurs devoirs. (Horwitz et al., 1986 : 126). Dans l'étude de Horwitz et al. (1986 : 126), ils présentent une expérience clinique réalisée sur des étudiants en classes universitaires de langues étrangères et au *Learning Skills Center* (LSC) de l'Université du Texas. Les observations cliniques révèlent plusieurs problèmes distincts liés à l'anxiété, mettant en lumière la manière dont ces problèmes peuvent perturber l'apprentissage des langues. Les

conseillers ont noté que l'anxiété se concentre principalement sur deux tâches essentielles de l'apprentissage d'une langue étrangère : l'écoute et la production orale. L'anxiété langagière se manifeste fréquemment lors des tests, lorsque les étudiants connaissent la réponse ou un point de grammaire, mais l'oublie pendant un examen ou un exercice oral, surtout lorsque plusieurs points de grammaire doivent être rappelés et utilisés simultanément. Les erreurs peuvent résulter de la nervosité, et s'ils réalisent qu'ils commettent des erreurs pendant l'évaluation, leur anxiété et leurs erreurs peuvent s'intensifier. (Horwitz et al., 1986 : 126).

3.1.1. Les types multiples : comment l'anxiété langagière se manifeste-t-elle ?

Selon l'étude de Horwitz et al. (1986 : 127), il existe trois principaux types d'anxiété liés à l'apprentissage d'une langue étrangère :

1. L'appréhension de la communication
2. L'anxiété liée aux tests
3. La peur d'une évaluation négative

L'appréhension de la communication se définit comme une forme de timidité qui se manifeste par la peur ou l'anxiété d'interagir avec les autres. Cette appréhension se manifeste par des difficultés à s'exprimer en face-à-face ou en groupe, ce qui est lié à l'anxiété de la communication orale, ainsi que par des problèmes à prendre la parole en public (le trac ; anglais '*stage fright*'). Elle peut également se manifester par des difficultés à écouter ou à comprendre un message oral, ce qui correspond à l'anxiété du récepteur. (Horwitz et al., 1986 : 127). Horwitz et al. (1986 : 126) ajoutent qu'une forme d'anxiété de communication réside également dans le fait que les étudiants les plus anxieux ont tendance à éviter de tenter des messages difficiles ou personnels dans la langue cible. Les cours de langues étrangères sont connus pour la fréquence des tests et interrogations, ce qui nous amène à examiner la deuxième forme d'anxiété associée à l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'anxiété liée aux tests est considérée comme un type d'anxiété de performance qui découle de la peur de l'échec (Horwitz et al., 1986 : 127). Horwitz et al. (1986 : 128) notent aussi que les étudiants se fixent souvent des attentes irréalistes, jugeant que toute performance qui n'est pas parfaite constitue un échec. Dans les cours de langues étrangères, les évaluations orales sont courantes et peuvent provoquer simultanément une anxiété liée aux tests et une anxiété de communication orale.

La dernière forme d'anxiété définie par Horwitz et al. (1986 : 128) est la peur de l'évaluation négative, qui se manifeste par une appréhension des évaluations des autres, un évitement des situations d'évaluation et une anticipation d'une évaluation négative de la part des autres. Cette forme d'anxiété peut se manifester dans n'importe quelle situation sociale évaluative, comme lors d'un entretien d'embauche ou d'une prise de parole dans un cours de langue étrangère (Horwitz et al., 1986 : 128). À la fin, Horwitz et al. ajoutent :

« Bien que l'appréhension de la communication, l'anxiété liée aux tests et la peur d'une évaluation négative constituent des éléments conceptuels utiles pour décrire l'anxiété liée aux langues étrangères, nous proposons que l'anxiété liée aux langues étrangères ne soit pas simplement la combinaison de ces peurs transférées à l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous concevons plutôt l'anxiété liée aux langues étrangères comme un complexe distinct de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe, découlant du caractère unique du processus d'apprentissage des langues (1986 : 128, notre traduction). »

Outre ces formes d'AL, Horwitz et al. (1986 : 126) présentent également l'anxiété d'écriture, ce qui signifie que les élèves présentant des niveaux élevés d'anxiété d'écriture écrivent des compositions plus courtes et qualifient moins leurs écrits que leurs collègues plus calmes. Selon Horwitz et al. (1986 : 126-127) la sur-étude est également un phénomène crucial de l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère. Les étudiants qui sont trop préoccupés par leurs performances peuvent devenir si anxieux lorsqu'ils commettent des erreurs qu'ils tentent de compenser en étudiant encore plus, ou le contraire : ils évitent d'étudier et, dans certains cas, sèchent complètement les cours pour soulager leur anxiété.

Pour compléter ce qui a été présenté dans l'étude de Horwitz et al. (1986), dans l'article de Young (1991), où l'auteur rassemble différentes recherches sur l'AL, a été présenté également six sources possibles d'AL :

1. Les anxiétés personnelles et interpersonnelles
2. Les croyances de l'apprenant sur l'apprentissage des langues
3. Les croyances de l'entraîneur sur l'enseignement des langues
4. Les interactions entre l'entraîneur et l'apprenant
5. Les procédures en classe
6. Les tests de langue

Young (1991) spécifie que le première, les anxiétés personnelles et interpersonnelles, est probablement la forme la plus souvent citée et discutée dans les études sur l'anxiété langagière.

3.1.2. Quelles sont les causes de l'anxiété langagière ?

L'anxiété langagière (AL) est influencée par plusieurs causes principales, identifiées dans l'article de Łuszczynska (2018). Tout d'abord, l'évaluation personnelle des compétences en langue étrangère ou langue seconde est essentielle, car les apprenants peuvent ressentir de l'anxiété en fonction de leur propre perception de leurs capacités linguistiques (Łuszczynska, 2018 : 62). De plus, la motivation des apprenants joue un grand rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En général, on suppose qu'un apprenant anxieux est moins motivé qu'un apprenant non anxieux (Clément et al., 1994, cité par Łuszczynska, 2018 : 62). L'autrice constate que, selon l'étude de Gardner et al. (1993), il semblait logique que des niveaux élevés d'AL puissent réduire la motivation des apprenants à étudier une langue étrangère, car l'anxiété rend l'expérience frustrante. En revanche, une forte motivation peut atténuer l'AL, car les apprenants motivés réussissent mieux et perçoivent l'apprentissage d'une langue étrangère de manière positive. Cependant, il semble que la relation entre l'AL et la motivation ne soit pas si simple. De nombreux apprenants de langues ne se rangent pas dans les catégories d'anxieux-démotives ou de confiants-motivés, et il est courant que des apprenants très motivés présentent également des niveaux élevés d'AL (Jackson, 2002, cité par Łuszczynska, 2018 : 63). Donc, les apprenants très motivés, investissant temps et efforts pour maîtriser une langue étrangère, peuvent paradoxalement ressentir plus d'anxiété que ceux qui sont moins engagés dans leur apprentissage (Łuszczynska, 2018 : 63).

Le niveau de compétence linguistique, ainsi que l'aptitude en langue maternelle et étrangère, sont également des aspects importants, car les difficultés rencontrées avec la langue maternelle peuvent impacter l'apprentissage d'une langue étrangère (Łuszczynska, 2018 : 69). De plus, les croyances des apprenants et des enseignants ainsi que leurs interactions, peuvent également affecter le niveau d'anxiété ressentie en milieu scolaire (ibid. : 64). Enfin, les procédures en classe, telles que la correction des erreurs et le jugement des apprenants, jouent un rôle dans la création d'un environnement qui peut soit réduire, soit aggraver l'AL (ibid. : 65-69). Horwitz et al. (1986 : 127) poursuivent également sur ce thème des erreurs et jugements en expliquant que de nombreux étudiants pensent qu'il est inacceptable de s'exprimer dans une langue étrangère tant qu'ils ne peuvent pas le faire correctement et qu'il

n'est pas acceptable de deviner un mot inconnu dans une langue étrangère. Ces croyances peuvent provoquer de l'anxiété, car les étudiants doivent communiquer dans la langue seconde avant d'atteindre la maîtrise, et même les meilleurs apprenants commettent des erreurs et doivent parfois deviner (Horwitz et al., 1986 : 127).

Une autre discussion des causes possibles de l'anxiété langagière est proposée par MacIntyre (2017), qui les classe en trois catégories principales : causes académiques, cognitives et sociales. Le tableau 2 ci-dessous est organisé selon ces trois catégories mentionnées.

Tableau 2. Les causes de l'anxiété langagière selon MacIntyre (2017 : 21, notre traduction)

Les causes académiques	Les causes cognitives	Les causes sociales
Erreurs de prononciation Croyances irréalistes de l'apprenant Les instructeurs qui intimident leurs étudiants en corrigeant leurs erreurs de manière sévère et/ou embarrassante devant les autres étudiants Méthodes de réalisation des tests académiques	Peur de perdre son identité Perceptions biaisées de la compétence Traits de personnalité et/ou la timidité Faible estime de soi	Peur d'être moqué, d'être embarrassé et de se ridiculiser Accent de mauvaise qualité Mauvaise compréhension de la communication ou utilisation de mots incorrects Gaffes culturelles Compétitivité Fréquence et qualité des contacts avec des locuteurs natifs

Le tableau 2 met en évidence les différentes sources de l'AL identifiées par MacIntyre (2017 : 21). Les causes académiques sont principalement liées aux perceptions et aux croyances qu'un individu entretient vis-à-vis de ses propres compétences linguistiques. Les erreurs de prononciation constituent une source d'anxiété, car les apprenants craignent souvent d'être mal compris ou ridiculisés. De plus, certaines croyances irréalistes sur leurs propres compétences peuvent renforcer ce sentiment d'insécurité, notamment lorsqu'ils s'imposent des standards trop élevés ou se comparent excessivement aux locuteurs natifs. L'attitude des enseignants joue également un rôle déterminant : lorsque ces derniers corrigent les erreurs de manière sévère ou embarrassante devant d'autres étudiants, ils peuvent involontairement décourager l'apprenant et accentuer son anxiété. Enfin, les méthodes d'évaluation académiques, notamment les tests, peuvent également évoluer une pression, rendant l'expérience d'apprentissage plus stressante et moins efficace.

Les causes cognitives sont liées à la perception de soi et à l'apprentissage d'une langue étrangère. La peur de perdre son identité peut générer de l'anxiété, notamment lorsque l'apprenant associe sa langue maternelle à son appartenance culturelle. Les perceptions

biaisées de la compétence influencent également l'anxiété : certains apprenants peuvent douter de leurs compétences, tandis que d'autres surestiment leur niveau et ressentent de la frustration face à leurs difficultés. Les traits de personnalité jouent un rôle clé. La timidité peut accentuer la peur de parler en public, tandis qu'une faible estime de soi renforce l'évitement des interactions en langue étrangère, ralentissant ainsi les progrès et la confiance en soi.

Les causes sociales sont liées à l'environnement et aux interactions avec autres personnes. La peur d'être moqué ou embarrassé est une source fréquente d'anxiété, surtout en raison de l'accent ou de la prononciation. L'utilisation de mots incorrects ou la mauvaise compréhension peuvent également provoquer de l'AL. Les gaffes culturelles peuvent causer de l'AL en créant un malaise social. De plus, la compétitivité entre apprenants et la fréquence des interactions avec des locuteurs natifs peuvent influencer aussi le niveau d'AL, surtout si l'apprenant se sent évalué ou manque d'occasions de pratiquer la langue.

3.1.3. Les effets académiques, cognitifs et sociaux de l'anxiété langagière

Outre les causes qui conduisent à l'anxiété langagière, l'AL peut également entraîner certains effets. Quant aux effets de l'AL, MacIntyre (2017) les divise également dans trois catégories, de la même manière que pour les causes : effets académiques, cognitifs et sociaux (voir tableau 3 ci-dessous). Le tableau 3 suivant présente ces trois types d'effets de l'AL décrits par MacIntyre (2017 : 17).

Tableau 3. Les effets de l'anxiété langagière selon MacIntyre (2017 : 17, notre traduction)

Les effets académiques	Les effets cognitifs	Les effets sociaux
Baisse des notes et mauvais résultats scolaires	Augmentation de la cognition liée à soi (pensées d'échec, inquiétudes liées à la performance, pensées auto-dévalorisantes)	Réduction de la confiance en soi linguistique, une influence motivante pour l'apprenant en langue
Diminution des performances aux tests	Affecte :	Dans un environnement où la langue seconde est majoritairement parlée, les élèves éprouvent une plus grande appréhension dans leur langue maternelle
Réussite dans les langues secondes	Le temps nécessaire pour reconnaître les mots	Les apprenants anxieux ne communiquent pas aussi souvent que les apprenants plus détendus
Diminution de l'auto-perception de la compétence en langue seconde	La capacité à retenir les mots dans la mémoire à court terme	
Des résultats les plus faibles aux mesures de la compétence réelle en langue seconde	La mémoire des règles de grammaire	
« Sur-étude », effort accru d'apprentissage qui se traduit par des niveaux de réussite inférieurs à ceux attendus	La capacité à traduire un paragraphe	
	La mémoire pour les nouveaux éléments de vocabulaire	
	Le temps nécessaire pour effectuer un test de vocabulaire	

	<p>La récupération du vocabulaire dans la mémoire à long terme</p> <p>La capacité à répéter des éléments dans la langue maternelle (L1) et dans la langue seconde (L2)</p> <p>La complexité des phrases prononcées et la fluidité du discours</p> <p>Risque d'obtenir des résultats plus médiocres pour un élève nerveux qu'un élève détendu.</p>	
--	---	--

Le tableau 3 illustre les différents effets qui peuvent être le résultat de l'anxiété langagière identifiés par MacIntyre (2017 : 21). Selon les classements de MacIntyre (2017), l'AL peut avoir un impact significatif sur les résultats académiques et l'acquisition d'une seconde langue. En effet, l'AL peut conduire à des notes inférieures et à des résultats académiques médiocres, ainsi qu'à une baisse des performances aux tests. Les apprenants peuvent également ressentir une baisse de leur compétence perçue dans une langue seconde, même si leurs compétences réelles sont bonnes. Malgré leurs efforts, l'anxiété peut entraîner un « sur-étude » (angl. *overstudying*), où un effort accru conduit à des résultats inférieurs aux attentes.

Ensuite, MacIntyre (2017 :17) liste les effets cognitifs qui sont de loin les plus nombreux parmi les trois catégories. L'AL interfère avec les performances cognitives à chacune des trois étapes de l'apprentissage : l'entrée (angl. *input*), le traitement (angl. *processing*) et la sortie (angl. *output*). L'AL augmente les pensées négatives liées à soi-même, telles que la peur de l'échec et l'autodépréciation, qui agissent comme des obstacles à une cognition efficace. Lors de l'étape d'entrée, l'anxiété agit comme un filtre, empêchant l'information de pénétrer dans le système cognitif. Au cours de la phase de traitement, la vitesse et la précision de l'apprentissage peuvent être influencées. Pendant de l'étape de sortie, l'AL peut perturber la récupération de l'information, affectant la qualité de la communication en langue seconde. Les tâches comme la reconnaissance des mots, capacité à garder les mots dans la mémoire à court terme, la rétention des règles de grammaire, la traduction d'un paragraphe, le temps nécessaire pour compléter un test de vocabulaire ou étudier de nouveaux éléments de vocabulaire, la récupération du vocabulaire dans la mémoire à long terme, la capacité à répéter des éléments dans la langue maternelle (L1) et la deuxième langue (L2), la capacité à parler avec un accent L2, la complexité des phrases prononcées et la fluidité de la parole deviennent plus longues et difficiles. Les étudiants souffrant d'AL ont souvent besoin de plus de temps et d'efforts pour atteindre des résultats similaires à ceux des étudiants qui ne

souffrent pas d'AL, ce qui augmente le risque de performances moins bonnes en raison de leur nervosité.

Enfin, MacIntyre (2017 :17) présente les effets sociaux de l'AL. Le manque de confiance linguistique en soi-même joue un rôle important dans la motivation des apprenants des langues. Dans les environnements où la seconde langue est majoritairement parlée, les étudiants ressentent souvent une appréhension accrue lorsqu'ils utilisent leur langue maternelle. L'AL peut entraîner une diminution notable de la fréquence de communication chez les apprenants anxieux par rapport à les apprenants plus détendus.

Même si la plupart de ces effets sont à côté négatif, nous pouvons également relever quelques points positifs. Par exemple, un certain niveau d'AL peut inciter les apprenants à se préparer davantage et à fournir plus d'efforts dans leurs études, ce qui peut potentiellement améliorer leurs performances à long terme. Ainsi, même si l'anxiété peut réduire la confiance linguistique chez l'apprenant, elle peut avoir un effet motivant sur l'apprenant. L'effet négatif peut donc être transformé en effet positif.

3.2. L'anxiété langagière liée à l'utilisation de la langue orale

« Parler dans la langue cible semble être l'aspect le plus menaçant de l'apprentissage d'une langue étrangère » (Horwitz et al., 1986 : 132).

Pour établir un lien entre l'anxiété langagière en théorie et le but de cette étude, ce paragraphe se concentre sur l'utilisation de la langue en immersion. Plus précisément, nous discuterons de la manière dont l'anxiété langagière se manifeste surtout dans les situations d'utilisation de la langue orale. Comme le mentionnent également Horwitz et al. (1986 : 126), des études indiquent que l'anxiété peut affecter les stratégies de communication des étudiants en cours de langue. Cela signifie, par exemple, que les étudiants les plus anxieux ont tendance à éviter d'essayer de rédiger des messages difficiles ou personnels dans la langue cible. Une des définitions de *Larousse* (Larousse) de l'*immersion* est que c'est un « fait de se retrouver dans un milieu étranger sans contact direct avec son milieu d'origine ». Et c'est ce que représentent les échanges Erasmus, la façon dont les étudiants les trouvent dans un environnement étranger, dans notre cas, dans un environnement francophone.

La compétence orale est problématique pour les apprenants d'une deuxième langue, même si les étudiants indiquent qu'ils souhaitent avant tout développer leur capacité à communiquer

verbalement dans la langue cible (Phillips, 1992 : 14). Phillips (1992 : 19) décrit que les étudiants très anxieux ont une attitude négative à l'égard de l'examen oral. Ils ont déclaré avoir des « trous », se sentir frustrés de ne pas pouvoir dire ce qu'ils « savaient », être distraits et se sentir « paniqués ». Ils ont utilisé des mots tels que « nerveux », « intimidé », « tendu », « confus », « inquiet » et « abasourdi » pour décrire leurs réactions affectives à l'examen oral. (Phillips, 1992 : 19). Comme le mentionne Phillips (1992 : 20) : « Pour un examen oral, en particulier, une partie de l'anxiété des étudiants peut être due à la crainte de paraître anxieux. » Phillips (ibid.) continue que la compréhension des sentiments de l'enseignant/évaluateur réduit, au moins en partie, l'anxiété liée à l'évaluation. Ainsi, permettre à l'apprenant d'utiliser la langue étrangère dans un environnement sûr aide à produire la langue orale, ce qui, avec temps, peut contribuer à l'acquisition de la langue.

Pour conclure cette section, nous aimerions encore mettre en avant l'étude de Çapan Tekin et Aslım Yetiş (2016) sur l'impact des jeux de rôle sur l'apprentissage des langues. Ils présentent que les techniques d'enseignement innovantes, comme les jeux de rôle, peuvent avoir un impact réductif sur l'AL chez les apprenants. Ils définissent les jeux de rôle comme des outils d'enseignement et d'apprentissage motivants et engageants qui encouragent les élèves à s'exprimer oralement tout en s'amusant. Ils les aident à imaginer, produire et jouer différentes situations et encouragent la participation active et la créativité (Çapan Tekin et Aslım Yetiş, 2016 : 77). Les résultats de leur étude montrent que les jeux de rôle aident les apprenants à réussir dans les cours de production orale, car dans les cours de production orale avec jeux de rôle réduisent spécifiquement l'AL liée à l'expression orale et donnent du courage et de la confiance en soi (ibid. : 85-89).

4. Corpus et méthode d'analyse

L'objectif de ce mémoire de master est d'étudier comment l'anxiété langagière (AL) se manifeste chez les étudiants de français de l'Université de Turku pendant leur échange Erasmus et si l'AL affecte leur utilisation orale de la langue française. Les questions de recherche sont les suivantes :

QR1. Comment l'anxiété langagière se manifeste-t-elle chez les étudiants pendant leur échange Erasmus ?

QR2. Quel est l'impact de l'échange universitaire sur les compétences orales en français ?

Pour répondre aux questions de recherche, 13 participants ont été invités à des entretiens afin de parler de leurs expériences lors d'un séjour dans un pays francophone. Parmi les personnes invitées, 12 ont accepté d'être interviewées. Un questionnaire et des entretiens personnels ont été utilisés pour collecter les données.

4.1. Collecte des données

Le corpus a été collecté à travers des entretiens avec les participants, qui sont des étudiants en français à l'Université de Turku. Il s'agit d'un type d'entretien que l'on pourrait qualifier d'entretien semi-structuré (en finnois ; *puolistrukturoitu haastattelu*). L'idée d'un entretien semi-structuré est que les questions sont préparées à l'avance et présentées plus ou moins sous la même forme, mais que la manière d'y répondre est libre (Kallinen et Kinnunen, s.d.). Les entretiens se sont déroulés via Zoom. Un créneau de 30 minutes a été réservé pour les entretiens, qui pouvaient toutefois durer de 10 minutes à une demi-heure. La langue utilisée dans les entretiens était le finnois, car les participants sont finlandais et que nous voulions qu'ils se sentent à l'aise pendant les entretiens.

Un document d'avis de confidentialité (en finnois « tietosuojailmoitus », (voir 4.2.) était envoyé aux participants lors de l'envoi du lien Zoom vers l'entretien. Une invitation personnelle a été envoyée aux participants pendant les semaines 46 et 47 de l'année 2024 via la messagerie WhatsApp ou Instagram. L'invitation à l'entretien présentait le sujet de l'étude et demandait aux participants s'ils souhaitaient prendre part à l'entretien. Les personnes invitées qui ont exprimé le souhait de participer à l'entretien ont reçu un lien Doodle au cours de la semaine 47, leur permettant de prendre rendez-vous pour un entretien à distance via Zoom. Les entretiens se sont déroulés au cours des semaines 47 à 49 en 2024.

4.1.1. Le déroulement et contenu des entretiens

Au tout début de l'entretien, un lien Webropol vers un bref questionnaire de base (lien ouvert en décembre 2024 et fermé en février 2025) est envoyé aux participants via l'outil de chat de Zoom, qu'ils remplissent immédiatement. Le questionnaire ne demande aucune information personnelle aux répondants, comme leur nom ou leur sexe. Il y a six questions de base relatives à l'échange et au niveau de français. Les questions sont les suivantes (version traduite ; voir l'Annexe 1 pour la version finnoise) :

1. Combien de temps avez-vous étudié le français (au cours de votre vie, estimation en années) ?
2. Au cours de quelle année de vos études avez-vous participé à un échange Erasmus ?

3. Quel était votre pays de destination ?
4. Combien de temps avez-vous passé dans le pays de destination ?
5. Quelle était votre université de destination ?
6. Au cours de quelle année académique avez-vous participé à un échange Erasmus ?

Ensuite, le participant était invité à donner son consentement oral à l'enregistrement de l'entretien ainsi qu'à la transcription et au stockage des entretiens. Après le consentement oral, nous avons passé aux questions de l'entretien. En entier, les entretiens oraux comprenaient 17 questions (voir Annexe 2) liées principalement aux sentiments de l'anxiété langagière dans un pays francophone et au fait de parler français pendant l'échange Erasmus. Certaines des questions s'accompagnent de questions complémentaires. Les questions ont été créées par nous et ne sont pas directement basées sur d'autres études. Toutefois, l'étude de Horwitz et al. (1986) mentionnée précédemment, dans laquelle il a développé l'échelle *FLCAS*, *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* pour mesurer l'AL, mérite d'être mentionnée comme source d'inspiration. Ses questions sont basées, entre autres, sur la confiance en soi et le sentiment de l'anxiété. Dans les questions que nous avons créées pour ce mémoire de master, nous avons également demandé aux participants de réfléchir à leurs propres sentiments de l'anxiété, de détente ou de confiance lorsqu'ils parlent le français.

4.1.2. La présentation des participants

Les participants sont des étudiants finlandais en département de français de l'Université de Turku, qui ont participé à un échange universitaire Erasmus. Nous avons sélectionné des participants encore inscrits ou récemment diplômés connus pour avoir participé dans un échange Erasmus au cours des dernières années (de 2019 à 2025). Au total, 12 personnes ont participé aux entretiens, dont 11 avaient choisi la France comme pays de destination et une avait choisi la Belgique.

Dans le paragraphe suivant, nous présentons quelques extraits d'entretiens (traduits et transcrits par nous). La question posée était « Qu'est-ce qui a influencé votre choix de pays de destination ? ». Voici quelques exemples de réponses, afin que nous ayons une idée des principales raisons pour le choix, dans notre cas, la France ou la Belgique comme destination Erasmus. Les extraits ont été transcrits à l'origine en finnois, puis traduits vers le français, en essayant de préserver autant que possible les éléments de la langue familière.

« surtout p't-être ma matière principale, et j'me suis retrouvé là-bas en France un peu à cause de ça »

« les choix de cours »

« bah juste le fait que j’suis déjà venu ici avant et puis aussi que c’est la langue du pays même s’il y a d’autres destinations francophones mais la France ça m’paraissait genre plus familière et plu plus sympa comme option »

« euh j’ai choisi la France parce que j’voulais être comme ça c’est quoi qu’on apprendre le français normal que j’voulais pas rien comme le Canada ou quelque chose comme ça »

« j’avais entendu dire par d’autres que c’était une bonne destination, la langue, le pays et puis ouais les expériences des autres ont influencé à ce décision »

« j’voulais voir en quoi ça diffère cette utilisation de la langue française par exemple dans ce pays ou de quel type est la culture quand le français est encore la lang ou la langue françai comme langue française standard est à mon avis assez impitoyable comme c’est le vrai français même s’il est en fait utilise beaucoup autour du monde donc j’étais un peu intéresse par la dont il est perçu en Belgique »

« j’ai pensé entre belgique et France et puis je choisi la France parce que euh j’ai pensé que cette culture est aussi tellement gran grand partie que j’ai voulu m’immerger dans la culture française de la France »

Comme nous pouvons le constater, de nombreux facteurs ont influencé le choix du pays de destination, mais nous pouvons également trouver des facteurs communs entre eux. Afin d’identifier plus précisément les destinations et les régions où se rendent les étudiants de français de l’Université de Turku, nous présentons le tableau ci-dessous, qui répertorie par classement géographique les universités de destination citées par les participants. Nous commençons par le nord de la France, puis nous continuons vers l’ouest et le centre, et enfin vers l’est et le sud. Ce classement Nord-Sud fait référence aux universités situées seulement en France. Enfin, nous avons ajouté la colonne « Hors France » à la fin, qui inclut la Belgique.

Tableau 4. Répartition géographique des universités de destination des participants

Région géographique (France)	Université d’accueil	Nombre de participants
Nord	Université de Lille	1
Ouest	Sciences Po Rennes	1
Centre	Université Lumière Lyon 2	1
	Université Grenoble Alpes	2
Est	Sciences Po Strasbourg	2
	Université de Strasbourg	1
Sud	Université Paul-Valéry Montpellier 3	1
	Université Toulouse – Jean Jaurès	2
Hors France - Belgique	Université Saint-Louis Bruxelles	1

Dans le tableau 4, la colonne de gauche indique l’éloignement géographique principalement en France (Nord, Ouest, Centre, Est et Sud) et hors France, en Belgique (dernière ligne). La colonne du milieu indique l’université d’accueil que les participants ont choisie pour leur destination d’échange. Enfin, la colonne de droite indique le nombre de participants ayant

effectué leur échange dans l'université en question. Comme le montre le tableau 4, trois participants ont effectué leurs échanges dans la région Occitanie (Toulouse et Montpellier), trois dans la région Grand-Est (Strasbourg), trois dans la région Auvergne-Rhône-Alpes (Grenoble et Lyon), un en Bretagne et un en Hauts-de-France. Et puis, un hors France, en Belgique. Cela montre qu'il existe une grande diversité dans le choix des destinations d'échange, les étudiants se rendant dans toutes les régions de France. Cependant, nous pouvons noter les régions les plus populaires : Occitanie, Auvergne-Rhône-Alpes et Grand-Est, qui ont été choisies par plusieurs participants.

Pour continuer avec les informations de base des participants, le tableau 5 présente les réponses aux autres questions posées dans le questionnaire Webropol rempli avant les entretiens. À gauche, nous reprenons les questions du questionnaire et nous faisons un résumé des réponses dans la colonne à droite du tableau pour les rendre plus visibles et faciliter la mise en évidence des informations importantes.

Tableau 5. Ensemble des informations de base des participants

Catégorie	Données résumées
Année académique de l'échange	2024-2025 : 1 participant 2023-2024 : 3 participants 2022-2023 : 7 participants 2021-2022 : 1 participant 2019-2020 : 1 participant
Année d'études pendant l'échange	2 ^{ème} année : 3 participants 3 ^{ème} année : 6 participants 5 ^{ème} année : 2 participants 6 ^{ème} année : 2 participants
Durée de l'échange	Un semestre : 3 participants Entre un et deux semestres : 1 participant Deux semestres : 6 participants 11 mois : 1 participant Sans réponse : 1 participant
Pays de destination	France : 11 participants Belgique : 1 participant
Années d'apprentissage du français (au total)	4-9 ans : 2 participants 10-15 ans : 8 participants 16-20 ans : 1 participant 20+ ans : 1 participant

Le tableau 5 indique que la moitié des participants ont passé deux semestres (environ 9 mois ; de septembre à mai en France et Belgique) en échange et trois participants un semestre (environ 4 à 5 mois ; selon qu'il s'agit du semestre d'automne ou de printemps). D'après les réponses des participants, l'année d'études la plus populaire pour partir en échange était la troisième année, au cours de laquelle la moitié des participants (6) sont partis en échange. La deuxième plus populaire était la deuxième année d'études, avec trois participants qui ont effectué leur échange. Les quatre autres participants ont effectué leurs échanges au cours de leur master, pendant leur cinquième et sixième année. Pour avoir une idée du niveau de français des participants, nous leur avons demandé combien d'années ils avaient étudié le français au cours de leur vie. Nous avons classé les années en quatre catégories dans le tableau 5 : 4 à 9 ans (4 étant la durée d'apprentissage la plus courte), 10 à 15 ans, 16 à 20 ans et 20+ ans. La majorité des répondants ont étudié le français entre 10 et 15 années (8 participants) et la moyenne d'années d'apprentissage du français des participants est de 13 ans.

4.1.3. La transcription des entretiens

Pour être capable d'analyser le corpus, nous avons transcrit les entretiens. Pour la transcription, nous avons utilisé l'outil de transcription automatique de OneDrive, où Word rédige une version transcrite de l'enregistrement. Cependant, ces transcriptions n'étaient pas parfaites, alors nous avons parcouru les enregistrements et corrigé les imperfections et ajouté des mots manquants. Pour la méthode de transcription « la transcription éditée » a été utilisée. Selon le site Internet de HappyScribe (www14) : « la transcription éditée est un type crucial de transcription dans la recherche qualitative ». Cette méthode de transcription consiste à éditer les transcriptions pour retirer les éléments inutiles, tels que les mots de remplissage, les répétitions ou les signaux non verbaux. L'objectif de cette méthode est d'obtenir une version précise mais simplifiée du contenu enregistré en conservant le sens essentiel mais en même temps en facilitant la lecture et la compréhension. Ça veut dire que en transcrivant nous avons concentré sur ce qui a été explicitement dit. Donc, dans cette étude, seuls les mots et les phrases prononcés au cours des entretiens ont été inclus dans la transcription. Tout autre son supplémentaire, changement de ton de la voix, gestes ou expressions faciales n'ont pas été enregistrés car ils ne sont pas considérés comme importants pour l'analyse des résultats, où

nous nous concentrons uniquement sur les pensées des participants sur les questions posées dans les entretiens.

4.2. Thèmes éthiques – la protection de l’anonymité des participants

Les entretiens ont été enregistrés, afin de pouvoir revenir en arrière et analyser les réponses plus tard. Les enregistrements ont été enregistré par téléphone, d'où ils ont été immédiatement transférés après l'entretien sur les services de l'Université de Turku protégés par identifiant : OneDrive et Seafile. Puis l'enregistrement était effacé du téléphone. Les participants resteront anonymes tout au long de l'étude ; aucune donnée personnelle du participant n'était demandée pendant l'entretien.

Comme mentionné en 4.1., l'avis de confidentialité en finnois (voir Annexe 3) a été envoyé aux participants via mail en même temps que le lien Zoom permettant la participation à l'entretien. Cet avis a été créé pour respecter la règle de l'anonymité des participants. L'avis explique le contenu de l'étude, son utilisation et la manière dont les données des participants seront traitées. L'avis de confidentialité explique que les participants seront invités à donner leur consentement verbal au tout début de l'entretien pour l'enregistrement des entretiens et pour la transcription et l'archivage des entretiens (pendant une période spécifiée). Cet avis spécifie que toutes les données seront stockées dans un dossier Seafile de l'Université de Turku protégé par un mot de passe et/ou dans un dossier OneDrive de l'Université de Turku (UTU) pendant toute la durée de l'étude. Les données seront détruites au plus tard 4 mois après la publication du mémoire. Lors de l'analyse des résultats de l'étude, les participants ne sont désignés que par leur code d'identification, le cas échéant. La clé du code d'identification est générée sous la forme P1 « participant 1 », P2 « participant 2 », etc., qui n'identifient pas le participant. Les codes d'identification sont stockés dans le même service d'archivage sécurisé d'UTU : Seafile.utu.fi et/ou OneDrive, qui nécessitent tous deux une connexion avec les identifiants personnelles d'UTU.

4.3. Méthode d'analyse

Ce paragraphe abordera la méthode d'analyse utilisée pour répondre à nos questions de recherche. Nous avons utilisé une forme de description qualitative d'un petit échantillon (12 participants). En ce qui concerne la méthode qualitative, elle a été employée en utilisant les entretiens pour obtenir les avis des participants sur l'anxiété langagière quand ils utilisent le français, et surtout comment ils ont expérimenté les sentiments d'AL pendant leur séjour à

l'échange Erasmus. Selon Puusa, Juuti et Aaltio (2020), l'une des caractéristiques de la recherche qualitative est qu'elle repose sur l'examen des expériences et des points de vue subjectifs des personnes.

L'analyse a été réalisée en recherchant dans les données transcrites les correspondances avec les catégories et les thèmes sélectionnées. Celles-ci ont ensuite été mis dans Excel sous la catégorie correspondant à ce qui avait été dit dans le passage transcrit. Plus précisément, méthode d'analyse choisie est l'analyse de contenu basée sur la théorie (en finnois ; *teorialähtöinen sisällönanalyysi*). Selon Leinonen (2018) : « L'analyse de contenu basée sur la théorie signifie que la théorie guide l'analyse dès le début. » En d'autres termes, les données sont utilisées pour trouver certains éléments dans la théorie, ou les significations et les concepts qui émergent des données sont comparés aux connaissances ou aux modèles théoriques existantes. (Leinonen, 2018). L'analyse du contenu se fait par regroupement (ibid.). Dans ce mémoire, nous avons donc été guidés dans notre analyse par les trois catégories de MacIntyre : cognitive, sociale et académique. Nous recherchons des extraits des entretiens qui reflètent ces trois catégories et ces extraits transcrits ont été mis en Excel sous ces catégories.

Nous avons décidé d'utiliser la catégorisation de MacIntyre (2017) pour l'analyse, c'est-à-dire que nous effectuons une analyse de contenu basée sur la théorie, comme nous l'avons mentionné précédemment. Nous pensons que cela clarifiera l'étude et nous permettra de faire un lien entre la théorie et la pratique. La catégorisation de MacIntyre se fait référence de trois catégories suivantes : cognitif, social et académique. L'analyse a été réalisée sur Excel, où des thèmes et des codes ont été créés et des extraits des entretiens ont été choisis. Les thèmes en Excel représentaient les trois catégories de MacIntyre et les codes comprenaient, par exemple, les suivantes : université, grand groupe, situation de l'anxiété, facteurs influençant la perception de l'anxiété langagière, différences d'âge, peur de l'échec et évaluation, etc. Ainsi, tout ce qui a été dit lors des entretiens n'a pas été inclus dans Excel si l'on estimait que cela ne correspondait pas au thème souhaité.

Dans la section suivante (5), nous passons à l'analyse. Nous commençons la partie d'analyse en utilisant la catégorisation de MacIntyre et analysant les entretiens en basant l'analyse à cette catégorisation. Enfin, nous répondrons aux questions de recherche et analyserons plus en détail l'évolution des compétences orales des participants au cours de l'échange. Une carte thématique au début de la section suivante (figure 2) donne une représentation visuelle de la

structure de l'analyse à venir, afin d'aider à faire une idée plus précise de ce que nous analyserons.

5. Analyse et résultats

Dans cette section d'analyse et résultats, nous mettons en évidence de nombreux extraits des entretiens. La section d'analyse est divisée en deux parties centrales en basant sur les questions de recherche. La figure 2 présente la structure de l'analyse des résultats sous forme visuelle en se concentrant sur ces questions de recherche. La branche à la gauche indique donc la première question de recherche et la catégorisation de MacIntyre, qui se réfère à la première partie de l'analyse (5.1.). Puis, la branche à la droite se réfère à la deuxième question de recherche, que nous aborderons dans la deuxième partie de l'analyse (5.2.).

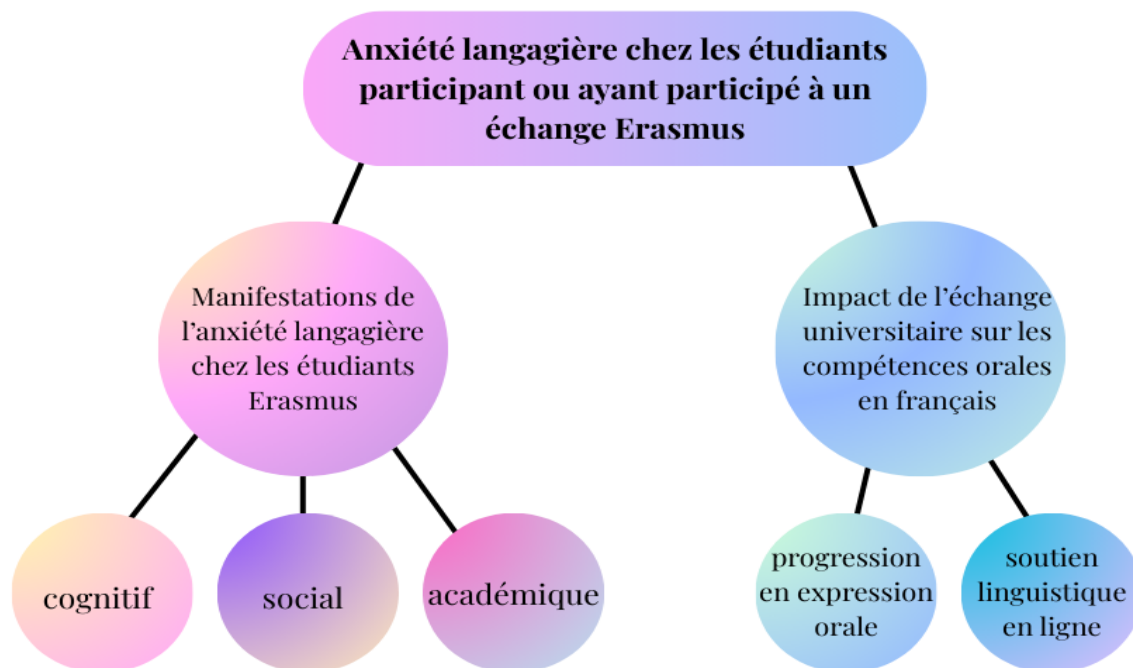


Figure 2. Structure d'analyse en forme d'une carte thématique.

Tout d'abord, en haut de la carte thématique (figure 2), nous retrouvons le sujet de l'étude, c'est-à-dire, le titre du mémoire. Ensuite, au centre de la carte, les boules symbolisent les questions de recherche, qui jouent un rôle important dans la structuration de cette section de l'analyse. Ces branches nous guident vers les parties plus spécifiques de l'analyse, les manifestations de l'anxiété langagière, en les classant en manifestations cognitives, sociales et académiques. Ainsi que l'impact des échanges universitaires en tenant compte de la

progression éventuelle de l'expression orale du français et des résultats du test de langue, le soutien linguistique en ligne, lorsqu'on implique les niveaux de langue selon CECR.

5.1. Manifestations de l'anxiété langagière chez les étudiants Erasmus en mobilité

A travers les entretiens, nous avons cherché à répondre à deux questions de recherche, la première étant :

QR1. Comment l'anxiété langagière se manifeste-t-elle chez les étudiants pendant leur échange Erasmus ?

Dans la première partie de l'analyse, la section 5.1. et ses sous-sections, nous examinons les informations obtenues grâce aux entretiens sur la manière dont les participants ont ressenti l'anxiété langagière et dans quelles situations. La section est divisée en sous-sections (5.1.1.-5.1.3.) selon la classification de MacIntyre. Cela signifie que nous discutons des résultats en classant l'AL perçu en facteurs cognitifs, sociaux et académiques. Dans cette section, nous prenons en compte, entre autres, ces questions posées lors des entretiens :

Comment vous êtes-vous senti lorsque vous parliez français à l'université ?

Comment vous sentiez-vous lorsque vous parliez français avec d'autres étudiants d'échange ?

Avez-vous parlé plus souvent en français avec les locaux ou avec les autres d'étudiants d'échange ?

Qu'est-ce qui a affecté votre sentiment d'anxiété langagière ?

Les thèmes de cette première partie de l'analyse (5.1.1.-5.1.3.) ont été sélectionnés selon les catégories de MacIntyre : cognitif, social et académique. Les codes ont été créés ultérieurement, lorsque nous avons pu regrouper l'extrait d'entretien dans une catégorie particulière et la préciser en créant un code pour celle-ci (voir 4.3. pour les codes). Dans les sections 5.1.1. à 5.1.3. nous visons à résoudre donc la première question de recherche en montrant les manifestations de l'anxiété langagière chez les étudiants pendant leur échange Erasmus. Nous notons qu'il existe des manifestations cognitives, sociales et académiques et nous en donnons des exemples sous forme des extraits des entretiens.

5.1.1. Manifestations cognitives de l'AL

Les manifestations cognitives se sont liées avec les facteurs dans la tête d'une personne, tels que l'incertitude personnelle de ses propres compétences ce qui peut conduire à une peur de l'échec. La recherche de la perfection et les pressions extérieures ont également un impact à l'intérieur de la tête d'une personne et peuvent influencer l'utilisation d'une langue étrangère.

Les facteurs de santé mentale doivent également être pris en compte en parlant de la manifestation de l’anxiété langagière. Le tableau 6 présente trois situations ou facteurs qui ont influencé sur la manifestation de l’anxiété langagière en contexte cognitive. La colonne à droite du tableau contient des extraits des entretiens correspondant au code présenté à gauche.

Tableau 6. Manifestations cognitives de l’AL.

Code (situation/facteur d’AL)	Extraits
Peur de l’échec / l’incertitude personnelle	<p>« mes propres compétences linguistiques ou de ne pas avoir encore très sûr de moi surtout de parler cette langue et que j’comprenais plus que j’étais capable de répondre donc j’avais senti que j’ai pu pas communiquer aussi bien »</p> <p>« j’oublie les mots, j’ai peur de l’échec, l’argumentation n’est pas très claire, le vocabulaire est moins large que celui de la personne avec qui je parle »</p>
Recherche de la perfection / la pression externe	<p>« la pression d’être étudiant en français comme matière principale et que c’est attendu de savoir le français parfaitement ce qui n’est pas du tout la vérité »</p> <p>« probablement juste le besoin de rechercher la perfection dans l’utilisation du français »</p> <p>« euh peut-être une sorte de désir personnel d’être toujours bon en tout de suite et genre j’aurais donc dû être un peu plus charitable avec moi-même »</p>
Les facteurs liés à la santé mentale	<p>« propre susceptibilité à l’anxiété, sentiment d’être une tierce personne, euh ces propres pensées sur mes propres compétences linguistiques »</p> <p>« je me souviens avoir eu un accès de panique à quelques fois et j’ai dû quitter la classe parce que j’étais tellement nerveuse à propos de la langue et que je compris pas »</p>

Les participants décrivent que l’insécurité quant à leurs propres compétences linguistiques peut entraver une communication fluide. Même s’ils peuvent comprendre le français, le vocabulaire limité, par exemple, peut donner le sentiment de ne pas pouvoir s’exprimer comme ils souhaitent. La pression de l’environnement et les attentes personnelles ont influencé l’expérience de la compétence linguistique, car on pense que si le français est la matière principale, il doit être parfaitement maîtrisé. La recherche de la perfection conduit à une auto-évaluation critique, ce qui rend difficile une communication détendue. L’AL n’est pas seulement un défi cognitif, mais peut également être liée à la santé mentale. Les participants rapportent que l’anxiété, le sentiment d’être une tierce personne et les pensées autocritiques ont affecté leur utilisation de français. L’AL peut avoir un impact fort sur le bien-être psychologique, car elle peut même déclencher un accès de panique dans un nouvel environnement. Si les facteurs cognitifs s’accumulent dans la tête, l’anxiété langagière amassé empêche l’apprenant de produire de la langue orale.

5.1.2. Manifestations sociales de l'AL

La manifestation de l'AL à travers les facteurs sociaux comprend, entre autres, les situations d'interaction avec les mauvaises expériences ou avec les gens plus âgées mais aussi la peur de l'échec et la peur d'être jugé ou moqué par les autres étudiants ou professeurs. Le tableau ci-dessous (7) met en lumière trois situations ou facteurs sociaux dont l'anxiété langagière est manifestée chez les participants. La colonne à droite regroupe des extraits d'entretiens illustrant les codes présentés dans la colonne à gauche.

Tableau 7. Manifestations sociales de l'AL.

Code (situation/facteur d'AL)	Extraits
Différence d'âge	« j'ai remarqué que pour moi, l'anxiété langagière c'était souvent au plus fort avec les gens plus âgées parce que j'avais l'impression que les gens plus âgées étaient beaucoup moins impardonnables que les jeunes et souvent les personnes âgées parlaient seulement une langue donc elles prenaient pas en compte peut-être qu'on peut faire des erreurs surtout quand on parle une langue étrangère alors que les jeunes (...) surtout ceux de mon âge ils étaient toujours comme « waouh, tu parles trop bien français, super » »
Peur de l'échec / d'être jugé	« ouais peut-être comme peur de se tromper ou de dire un truc faux ou qu'on me comprenne pas » « peut-être juste que je pensais souvent à comment l'écouteur m'évalue ou me juge et peut-être aussi la nationalité euh ou la position, genre si c'était un prof, ou un fonctionnaire eh ben là, ça me stressait plus »
Interactions sociales	« mais bien sûr certaines mauvaises expériences avec des individus ont influencé que ça laissé une sensation un peu désagréable et ça peut influencer d'autres situations de communication plus tard aussi » « quand on parle tranquillement avec quelqu'un sans que ce soit un truc genre éducatif où on corrige comment parler correctement, là on peut discuter librement » « peut-être au début quand j'suis arrivé en France et que j'avais des coloc français j'ai tout de suite remarqué que leur façon de parler à l'oral est vraiment différent de ce que j'avais toujours appris et ça m'a posé des difficultés tout de suite, ils parlent super vite »

En raison des situations sociales et des facteurs affectant l'AL, les participants ont eu l'impression, par exemple, que les personnes plus âgées pardonnaient moins les fautes de langue, ce qui augmentait leur sentiment d'anxiété langagière dans les interactions avec eux. En revanche, les camarades d'interaction plus jeunes étaient encourageants, ce qui peut réduire l'AL. Nous pouvons en conclure que la camarade de l'interaction a un impact sur l'AL et la confiance dans l'utilisation du français. Les participants ont également décrit des sentiments d'incertitude quant aux erreurs qu'ils pourraient commettre et à la manière dont les autres les jugeraient. Surtout les interactions avec les professeurs et les fonctionnaires ont été

stressantes, car on a pensé qu'ils seraient plus exigeants. Les situations sociales peuvent donc accroître l'AL si les participants ont l'impression d'être jugés. En outre, des expériences négatives antérieures dans certaines situations de communication ont affecté les interactions futures, en créant une incertitude. Les participants ont également constaté qu'une conversation détendue, sans corrections de la camarade de l'interaction, semblait plus naturelle en termes d'utilisation de la langue. Enfin, la culture linguistique française (p.ex. la rapidité de discours) était très différente du français enseigné en Finlande, par exemple, ce qui a créé des difficultés au début. Cela nous permet de souligner l'importance de l'échange Erasmus en tant qu'outil positif et important pour l'apprentissage authentique de langue.

Nous avons également demandé aux participants comment ils se sont senti en parlant français avec d'autres étudiants d'échange avec des options de réponse « j'ai trouvé cela facile », « j'ai eu confiance en moi », « j'étais nerveux » et « j'ai trouvé cela difficile ». Nous évoquons brièvement ce point dans l'analyse parce que la plupart des extraits dans le tableau 7 parlent de interactions avec des natifs. Six ont déclaré qu'il était facile de parler avec les autres étudiants d'échange et la confiance a été mentionnée 5 fois. Le fait d'être nerveux a obtenu 2 mentions ainsi que la difficulté.

5.1.3. Manifestations académiques de l'AL

Les manifestations académiques se réfèrent, par exemple, à la présence de l'anxiété langagière ressentie à l'université comme, par le personnel de l'université ou dans des situations d'académiques (les examens, les présentations ou dans la classe). Le tableau 8 présente trois situations/lieux où la personne interrogée a ressenti l'anxiété langagière. La colonne à droite du tableau contient des extraits des entretiens correspondant au code présenté à gauche.

Tableau 8. Manifestations académiques de l'AL.

Code (situation/facteur d'AL)	Extraits
S'exprimer devant un grand groupe	<p>« par exemple, s'il y avait un grand cours en amphi avec plusieurs dizaines mais plus de cent étudiants dans la même situation donc j'me souviens qu'il y a eu quelque fois où j'aurais voulu dire quelque chose et j'pensais même savoir la bonne réponse, donc y'a eu des moments que j'ai pensé « allez, maintenant je dis ça » mais ben non j'ai pas voulu à dire, peut-être que la langue jouait un rôle aussi même s'on m'aurait sans doute pas fait de remarque genre « t'as fait une faute » mais oui c'était comme ça mes situations quand j'ai voulu parler mais devant un grand public, j'ai voulu pas »</p> <p>« et si du coup on a du parler à un grand groupe, ben là tout à coup je stressais genre ok maintenant tout le monde m'écoute et me juge, mais que si je parlais juste avec une personne ou avec des potes, j'ai pas stressé »</p> <p>« les présentations orales avec une classe pleine d'étudiants en linguistique c'était</p>

	super stressant, le cours d'arabe en français avec des natifs et des Français, franchement super effrayant »
Les tâches académiques	« les examens oraux » « (...) ou genre faire une présentation orale » « à la fac pendant le cours, j'ai dû interrompre certains cours parce que parler en français là-bas était trop stressant, quand j'me sens que j'étais tellement stressé juste d'être dans un nouvel environnement »
Le personnel de l'université	« j'parlais avec un prof et c'était un cours de littérature et j'étais déjà un peu perdu avec ce cours et là il m'a posé des questions comme précises et j'ai rien capté et du coup je me suis demandé si j'pouvais lui demander de répéter et je l'ai fait et puis j'ai pas toujours compris et je me suis dit « oh my days » » « n'importe quelle situation un peu euh plus formelle genre avec un prof » « ben la première qui me vient en tête c'est que j'devais demander quelque chose à un prof, un truc en rapport avec les cours, et comme les profs sont un peu effrayants là-bas » « (...) et le prof était vraiment strict »

Le tableau précédent présente que les participants ont rencontré des défis, quand ils ont dû s'exprimer devant de grands groupes. De plus, les cours magistraux et les présentations orales étaient une source de l'AL, surtout s'il y avait un grand public. Il est mentionné que, même si l'on connaissait la bonne réponse ou que l'on voulait dire quelque chose, l'incertitude liée aux compétences linguistiques et l'anxiété empêchaient d'ouvrir la bouche pendant le cours. Les examens oraux et les présentations se sont révélés être une cause fréquente d'AL dans un milieu académique. Des mesures extrêmes ont également été prises, comme interrompre des cours parce que parler français était trop stressant pour quelqu'un qui se trouvait déjà dans un nouvel environnement linguistique. L'interaction avec le personnel de l'université, les professeurs, s'est révélé difficile et intimidant. Les participants se sentaient mal à l'aise, s'ils ne comprenaient pas les questions ou s'ils devaient demander la répétition. En outre, les professeurs étaient perçus comme intimidants, exigeants et stricts, ce qui ajoutait l'anxiété pour la communication orale avec eux en français. Donc, l'interaction académique hiérarchique peuvent accroître le sentiment de l'anxiété lié à l'utilisation de français langue étrangère.

Nous avons demandé aux participants, comment ils se sont senti lorsqu'ils parlaient français à l'université avec les options de réponse suivants : « j'ai trouvé cela facile », « j'ai eu confiance en moi », « j'étais nerveux » et « j'ai trouvé cela difficile ». Nous aimerions souligner brièvement les réponses à cette question afin de les comparer à la tension générée par les discussions avec d'autres étudiants d'échange (voir 5.1.2.). La première option de réponse, facile, a reçu 7 mentions. La confiance a également reçu 7 mentions. Trois

participants ont trouvé cela difficile et six ont mentionné qu'ils étaient également nerveux. Les répondants ont donc pu donner plus d'une réponse, puisque les réponses sont ouvertes lors de l'entretien.

5.2. Développement des compétences orales en français

La deuxième question de recherche que nous avons posée au début de l'étude était la suivante :

QR2. Quel est l'impact de l'échange universitaire sur les compétences orales en français ?

Dans la section 5.2., nous examinerons les réponses en mettant lumière à cette question de recherche. Par exemple, nous présenterons les réflexions des participants sur leur compétences orales en français pendant l'échange (5.2.1.). De plus, nous parlons également du test du niveau de langue s'appelée *le soutien linguistique en ligne* (voir 2.1.2.) que les participants dans un échange Erasmus ont été invités à compléter avant et après le séjour. Dans cette section, notamment les questions suivantes posées pendant les entretiens sont abordées :

Quel était votre niveau de français lorsque vous avez passé le test d'entrée pour l'échange Erasmus+ (OLS) ?

Comment vous êtes-vous senti au début en parlant français ? Avez-vous senti que vous pouviez vous débrouiller en français tout de suite ?

Comment avez-vous trouvé que le fait de parler français dans différentes situations s'est amélioré au cours de votre échange ?

Comment était votre façon de parler français à la fin de l'échange ? Avez-vous constaté que vous parliez couramment le français ?

Avez-vous repassé le test de langue OLS à la fin de l'échange ? Si oui, quel était votre niveau de français à la fin de l'échange ?

5.2.1. Perceptions des progrès en expression orale

Dans cette sous-section, nous mettons en évidence les perceptions des participants quant à leurs compétences orales en français au début de l'échange et les comparons à leurs perceptions à la fin d'échange. Au début de l'entretien, nous avons demandé aux participants comment ils avaient vécu l'expérience de parler français au début de l'échange, s'ils avaient eu l'impression de pouvoir se débrouiller avec la langue française dès le départ. Vers la fin d'entretien, nous leur avons demandé de réfléchir comment c'était de parler français à la fin de l'échange. Ont-ils eu l'impression de pouvoir communiquer couramment en français ?

5.2.1.1. Les compétences linguistiques au début de l'échange

Le tableau suivant contient des extraits des entretiens concernant l'utilisation orale du français par les participants au début de l'échange. Les extraits sont divisés en trois thèmes : anxiété/tension dans les situations nouvelles, la façon de parler des natifs et adéquation des compétences linguistiques et incertitude personnelle. En plus, les participants ont été demandé s'ils se sentaient capables de débrouiller en français immédiatement. Huit personnes ont répondu oui, mais que c'était fatiguant au début, et que cela demandait plus de réflexion et que cela pouvait être stressant. Quatre participants ont estimé qu'ils n'y arriveraient pas à débrouiller avec le français au début.

Tableau 9. Réflexions des participants sur les compétences orales en français au début d'échange.

Thèmes	Extraits
Anxiété/tension dans les situations nouvelles	<p>« j'ai l'impression que je m'en suis bien sorti, c'était un peu stressant les situations nouvelles et plus formelles genre avec les agents ou pour l'assurance »</p> <p>« y'a des mots qui oublient facilement genre t'as pas utilisé le français dans un contexte comme ça, bah dans la situation j'me souvenais pas forcément genre ah ouais c'est quoi ce mot en français »</p> <p>« ouais j'ai tout géré en français même si c'était un peu stressant au début mais j'trouve que j'm'en suis bien sorti »</p> <p>« au début oui j'étais stressé et j'me prenais un peu la tête à l'avance genre quand j'allais au resto ou à parler avec quelqu'un mais assez vite j'pensais plus trop à ça et j'ai remarqué que le stress diminuait et que j'faisais de progrès »</p>
La façon de parler des natifs	<p>« j'ai quand même parlé plus de français avec les natifs qu'avec non-natifs dans ma vie du coup c'était pas trop un problème pour moi ou même comprendre le rythme normal mais au début c'était fatiguant et épuisant oui »</p> <p>« avec les français c'était beaucoup plus dur que c'que j'avais l'habitude, fallait vraiment de s'habituer ici, pendant l'échange le niveau de langue monte et redescend mais au début franchement c'était difficile parce qu'ils parlaient super vite et comme j'étais jamais allé là-bas, j'savais pas à quoi attendre »</p>
Adéquation des compétences linguistiques et incertitude personnelle	<p>« c'était assez effrayant et j'avais un niveau un peu bof en langue quand j'ai commencé l'échange, donc bah j'trouvais pas les mots ni les structures de phrases »</p> <p>« c'était beaucoup plus galère, j'pouvais pas gérer seulement avec le français et les gens me corrigeaient vachement plus, j'étais clairement moins à l'aise avec la langue que maintenant »</p> <p>« franchement c'était super dur et j'peux dire honnêtement que j'avais pas l'impression de m'en sortir, genre le niveau B2, j'trouve qu'ça reflétait pas du tout mon vrai niveau de langue »</p>

Selon les participants et les extraits présentés dans le tableau 9, ils ont d'abord ressenti de l'anxiété et du stress dans des situations nouvelles et dans des environnements formels tels que les banques ou les compagnies d'assurance. Les mots sont facilement oubliés s'ils n'ont pas été utilisés dans ce type de contexte auparavant. Même si les participants parlent du stress,

ils le commentent de manière positive. Parfois, le rythme des locuteurs natifs (p.ex., parler trop vite) est difficile à comprendre car ils n'y sont pas habitués, mais avec le temps, cela devient plus facile et certains pensent même que parler avec des natifs n'était pas un problème, même si cela a pu être fatiguant au début. Les opinions des participants sur leurs propres compétences linguistiques ont également influencé leur utilisation de la langue au début de l'échange. On considérait qu'on n'était pas assez bien si la parole était corrigée par les autres ou si les mots et les structures de phrases n'étaient pas trouvés. Il a également été mentionné que le niveau de langue attribué lors du test de départ (le soutien linguistique en ligne) ne correspondait pas au niveau réel ressenti, et qu'il était difficile de s'exprimer au début dans un pays francophone.

5.2.1.2. Les compétences linguistiques à la fin de l'échange

Nous passons maintenant aux réflexions des participants sur leurs propres compétences orales à la fin de l'échange. Les extraits sont présentés à l'aide d'un tableau similaire à celui de la section précédente. Lorsque nous avons demandé aux participants s'ils avaient le sentiment de parler couramment le français à la fin de l'échange, tous ont répondu qu'oui, qu'ils avaient le sentiment de parler couramment le français et se débrouiller avec le français. Quelques ont ajouté que l'adjectif « couramment » le décrivait bien.

Tableau 10. Réflexions des participants sur les compétences orales en français à la fin d'échange.

Thèmes	Extraits
Compétences linguistiques dans la vie quotidienne	« la langue française est devenue un peu genre norme que c'était tellement présente dans tout ce qu'on fait, alors on l'a un peu acceptée et on s'y est habitué »
Interaction sociale	« j'ai continué beaucoup des connections avec des Français ou des personnes français et des personnes francophones et comme on a toujours parlé en français donc c'était cool »
Confiance en soi et courage d'utiliser la langue	« tous les trucs qu'on a fait, on a fait en français et donc j'ai même pas pensé à les faire en anglais par exemple » « ouais j'avais un bon esprit en ce moment-là que le français passe très bien » « j'sais que j'connais pas encore tous le mots mas j'ai quand même l'impression que j'peux y aller et me faire comprendre (...) j'ai appris à contourner et à expliquer avec différentes manières et j'ai vu qu'il y a une grande différence (...) y'a un an que j'allais même pas dans les cafés seule parce que j'savais pas comment dire ceci et cela et maintenant j'pense que je m'en fiche, je vais trouver une façon de le dire »
Développement des compétences orales en français	« le développement s'est accéléré après Noël » « cela demandait plus autant de travail dans la tête ou d'efforts, c'est passé de fatiguant à neutre » « plus spontané pt 'être, moins réfléchi (...) donc c'était comme un million de

	fois mieux que quand j'ai commencé »
--	--------------------------------------

En examinant plus le tableau 10, on remarque que les pensées des participants sur leurs compétences orales en français vers la fin de l'échange sont toutes positives quant à l'amélioration de leur usage de la langue. Les participants pensent que le français vient maintenant plus facilement, de manière naturelle et ils ont gagné plus de confiance en eux et croient que même s'ils ne se souviennent pas d'un mot, ils peuvent trouver une autre manière de l'exprimer.

Afin d'obtenir davantage d'informations sur les progrès des compétences orales en français des participants et la réflexion des participants sur l'amélioration de ces compétences durant leur période d'échange dans un pays francophone, la question suivante a été posée :

Comment avez-vous trouvé que le fait de parler français dans différentes situations s'est amélioré au cours de votre échange ?

Pour illustrer plus facilement les réponses à cette question et les réflexions des participants, une carte thématique est présentée ci-dessous (figure 3). Cette figure rassemble certaines observations des participants sous différentes thèmes. Cela nous permet également de tirer une conclusion sur les points mis en avant lorsqu'on parle de l'impact de l'échange universitaire sur les compétences orales des apprenants dans la langue cible, en ce cas, le français.

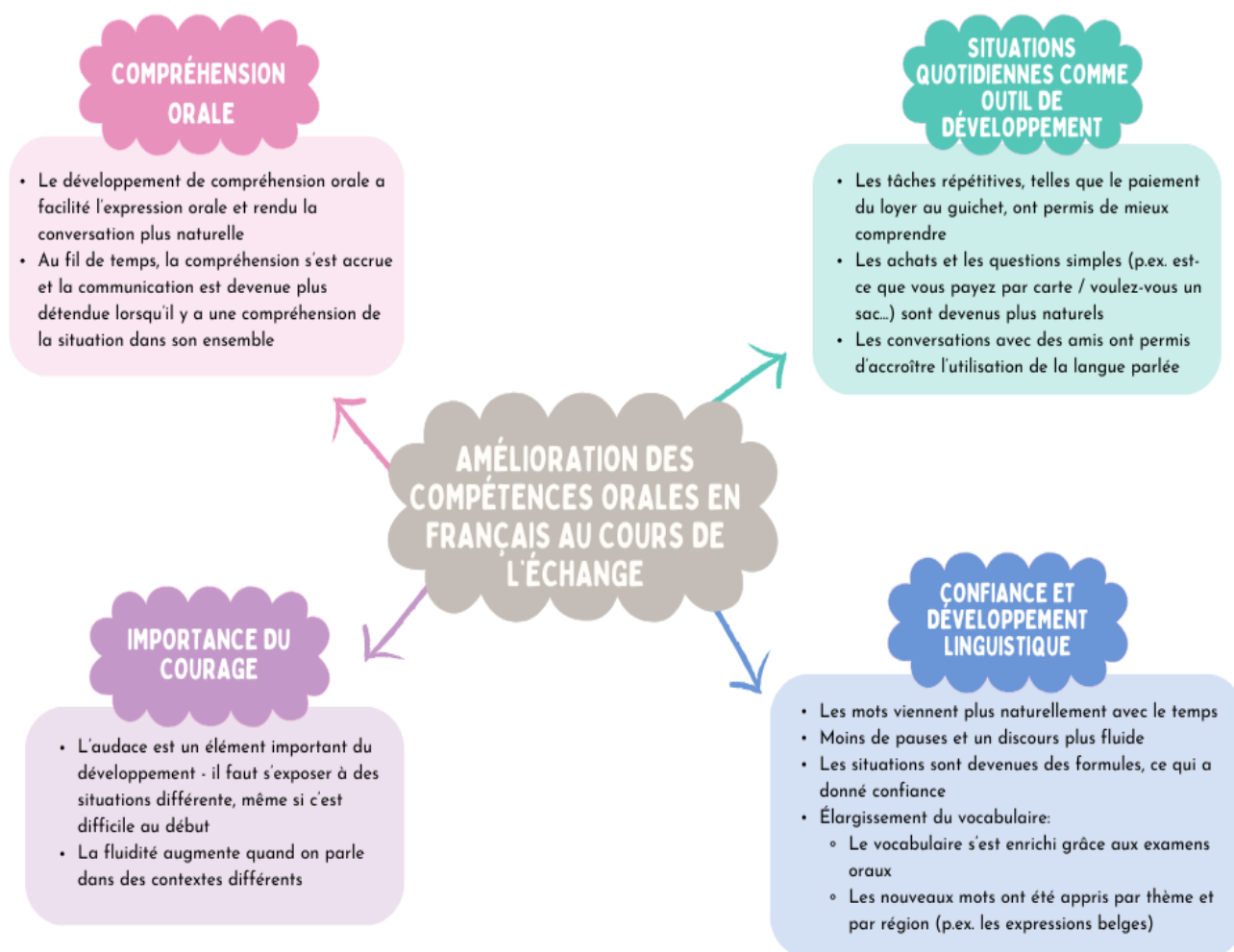


Figure 3. Amélioration des compétences orales en forme d'une carte thématique.

L'apprentissage d'une langue comporte plusieurs aspects, dont une est la compréhension orale. Les participants ont indiqué que le développement de la compréhension orale au cours de l'échange avait un impact positif sur l'amélioration des compétences orales, car elle rendait l'expression orale plus facile et la conversation plus naturelle. Progressivement, la compréhension s'est améliorée et la communication est devenue plus détendue, quand on a obtenu une meilleure compréhension de la situation dans son ensemble.

Les participants ont le plus souvent mentionné que les situations de la vie quotidienne favorisaient le développement des compétences linguistiques orales. Les situations de la vie quotidienne peuvent s'agir du paiement du loyer au guichet ou d'une simple visite au magasin et d'une brève conversation avec un représentant du service clientèle. Les conversations quotidiennes avec des amis ont également aidé à comprendre la langue parlée de français, qui diffère un peu du français appris à l'école.

La confiance en soi et le développement linguistique ont également été salués. Le vocabulaire a été élargi et de nouveaux mots ont été appris par thème ou par région, par exemple, les expressions idiomatiques belges. Au fil du temps, les mots sont devenus plus naturels, les pauses sont diminuées et la langue orale est devenue plus fluide. Il est également important de mentionner que la confiance des participants dans l'utilisation du français s'est accrue au fil du temps grâce au fait que le discours devenait plus naturel et l'anxiété diminuait.

Enfin, le courage est un élément important du développement, il est important de s'exposer à des situations différentes, même si elles sont angoissantes et difficiles au début. La fluidité a été accrue au fil du temps, à mesure que différentes situations de conversation ont été rencontrées. Les participants ont également reçu de bons commentaires de la part de locuteurs natifs et l'accent a également diminué avec le temps. Par accent, les participants devaient signifier « l'accent finlandais » lorsqu'ils parlaient français, ce qui signifie probablement que la langue française est devenue plus fluide, y compris en termes de prononciation.

5.2.2. Évolution de niveau de langue selon le test de soutien linguistique en ligne

Après l'analyse des réponses avec plus liberté, dans cette section nous souhaitons mettre en avant les éléments et les réponses concrets sur les niveaux de langue. Nous discutons, en particulier, des questions d'entretiens relatives au soutien linguistique en ligne et les niveaux de langue du CECR. Nous voulions savoir si le niveau de langue des participants a amélioré en comparant les niveaux de langue du CECR au début et à la fin de l'échange. Dans la contextualisation de ce mémoire nous avons parlé plus précisément des niveaux de langue selon CECR, *Cadre européen commun de référence pour les langues* (voir 2.1.2.).

Le tableau 11 présente les réponses des personnes interrogées concernant le niveau de langue au début et à la fin. Il est intéressant de noter que, bien que le test de soutien linguistique en ligne soit un élément obligatoire dans les échanges Erasmus, de nombreux participants ne se souviennent pas avoir passé le test officiel. Cependant, ils ont participé à une auto-réflexion et ont auto-évalué leurs compétences linguistiques selon les mêmes niveaux du CECR. Ce tableau (11) inclut donc les résultats des tests officiels ainsi que les propres réflexions des participants. Les réflexions personnelles des participants se réfèrent à leurs pensées et à leur auto-évaluation concernant l'amélioration de leurs compétences orales s'ils n'ont pas passé le test officiel à leur retour de l'échange. Par exemple, un participant a reçu le niveau B2 sur le test de soutien linguistique en ligne avant de partir pour l'échange, mais n'a pas passé le test à

son retour. Le participant estime cependant que ses compétences orales / linguistiques se sont améliorées et se classe donc son niveau de langue dans le niveau C1.

Tableau 11. Compétences linguistiques au début et à la fin de l'échange selon les niveaux du CECR.

Niveau de langue du CECR	Nombre de réponses au début	Nombre de réponses à la fin
A1	0	0
A2	0	0
B1	1	0
B2	7	3
C1	4	8
C2	1	2

Donc, sur la base de cette tableau (11), nous pouvons noter une augmentation des niveaux de la langue, que ce soit sur la base de test officiel, le soutien linguistique en ligne, ou d'une auto-évaluation. La plupart des niveaux de langue des répondants se situaient entre B2 et C1, ce qui indique une bonne maîtrise en langue française, car le niveau B correspond à un utilisateur indépendant de la langue, tandis que le niveau C correspond à un utilisateur expérimenté de la langue.

En somme, pour faire une brève conclusion de la section 5.2. : un séjour dans un pays francophone dans un cadre d'échange universitaire a un impact positif sur les compétences orales en la langue française, car les résultats des entretiens nous apprennent que les participants considèrent que leurs compétences orales en français se sont améliorées au cours de l'échange.

6. Discussion

Nous pouvons relier les résultats de l'étude non seulement à la théorie de MacIntyre, mais aussi à celle de Horwitz et al. (1986), par exemple. Horwitz et al. mentionnent qu'il existe trois types de l'AL : l'appréhension de la communication, l'anxiété liée aux tests et la peur d'une évaluation négative. Si nous parlons des résultats, nous pouvons voir que, par exemple, les manifestations académiques mentionnent l'anxiété liée aux tests oraux. Dans les situations aussi académiques que sociales, il existe la crainte d'une évaluation négative de la part des autres étudiants, des enseignants et des natifs, par exemple. Pour continuer à partir d'ici, nous répondons à la première question de recherche qui est la suivante « **Comment l'anxiété**

langagière se manifeste-t-elle chez les étudiants pendant leur échange Erasmus ? ». Sur la base des résultats présentés dans l'analyse, nous pouvons confirmer que les étudiants ressentent l'anxiété langagière sous différentes formes selon les catégories de MacIntyre (2017) : sociaux, cognitives et académiques. Pour répondre à cette question-là, l'anxiété langagière se manifeste sur le plan cognitif par la peur de l'échec, l'insécurité, la recherche de la perfection. Aussi les pressions extérieures et les facteurs de santé mentale affectent sur l'AL en contexte des manifestations cognitives. Dans le cadre social, l'AL se manifeste notamment par des inquiétudes concernant les différences d'âge, l'échec, le jugement des autres et les situations sociales. Dans le contexte académique, l'anxiété est accrue lorsqu'il faut parler devant un grand groupe ou interagir avec le personnel de l'université. L'approche des professeurs, les présentations orales et les examens ajoutent l'anxiété langagière. Nous avons présenté l'hypothèse suivante pour la première question : les étudiants éprouvent une plus grande anxiété langagière au début de l'échange lorsqu'ils utilisent le français dans des situations réelles. Cette hypothèse se fonde sur la déclaration d'Horwitz et al. (1986) concernant la peur de commettre des erreurs et l'incertitude dans la communication. En ce qui concerne cette hypothèse, nous pouvons affirmer que c'était correcte, car les étudiants ont ressenti une plus grande anxiété langagière au début de l'échange lorsqu'ils communiquaient en français et ils ont également ressenti de la peur de commettre des erreurs, en particulier dans le contexte académique, devant un grand nombre de personnes. Et, vers la fin, l'anxiété langagière est diminuée.

La deuxième question de recherche est « **Quel est l'impact de l'échange universitaire sur les compétences orales en français ?** ». Pour répondre à cette question, nous pouvons dire que l'impact de l'échange universitaire est positif sur les compétences orales des étudiants. Il est prouvé dans les résultats que les compétences orales ont amélioré pendant leur séjour dans le pays francophone. Concernant la deuxième question, comme hypothèse, nous nous sommes appuyés sur l'étude de Çapan Tekin et Aslım Yetiş (2016) et nous avons affirmé que les étudiants qui s'engagent activement dans l'interaction avec d'autres étudiants et qui utilisent la langue cible, ressentiront moins d'anxiété langagière et obtiendront de meilleures compétences orales en français. Nous pouvons dire que cette hypothèse est également correcte, car les étudiants ont participé à des conversations avec d'autres étudiants ainsi qu'avec des locaux, et ont ainsi utilisé la langue cible et donc obtenu une meilleure compétence orale dans la langue.

Si l'on compare les sentiments des participants à l'égard de l'interaction dans un environnement universitaire par rapport à l'interaction avec d'autres étudiants d'échange, on constate une diminution des sentiments de difficulté et d'anxiété lorsqu'ils parlent avec d'autres étudiants d'échange. Quelqu'un a mentionné que lorsqu'on parle avec des autres étudiants d'échange, on se sent plus confiant et plus à l'aise, parce que personne n'a le français comme langue maternelle, donc c'est plus facile et tout le monde est dans la même situation, ce qui crée un sentiment de sécurité et diminue la limite pour parler français. Probablement, avec les étudiants d'échange, il y a moins de peur d'être jugé ou ridiculisé. Cependant, nous avons également demandé si les participants parlaient plus le français avec les locaux ou avec d'autres étudiants d'échange, et la réponse a été que 9 (la majorité) parlaient davantage le français avec les locaux, qui sont généralement des natifs. Cela peut donc être un peu contradictoire avec le fait de se sentir moins d'anxiété en parlant avec des étudiants d'échange s'ils n'ont pas beaucoup d'expérience de cela.

En plus, de nombreux participants mentionnent que si l'échange avait duré toute l'année universitaire au lieu d'un semestre, leurs compétences linguistiques auraient été encore plus développées, mais ils ont également gagné de confiance en un seul semestre. Nous avons également demandé aux participants s'ils avaient eu l'occasion de parler français en dehors de l'université, en leur proposant les options suivantes : souvent, parfois et pas du tout. Nous sommes heureux de constater que 11 d'entre eux ont répondu souvent.

En d'autres termes, sur la base de cette étude, nous pouvons constater qu'un échange Erasmus donne vraiment la possibilité d'utiliser la langue du pays d'accueil dans la vie en dehors de l'université, ce qui enrichit la langue. On peut aussi donc dire qu'au début il existait d'anxiété langagière et il a été diminué vers la fin d'échange. Nous pouvons également conclure qu'il existe un lien entre l'anxiété langagière et les compétences orales en français. En effet, il a été noté que lorsque l'anxiété et le stress étaient réduits, le discours devenait plus naturel et plus facile, ce qui a été éventuellement conduit à l'amélioration des compétences orales.

7. Conclusion

L'objectif de ce mémoire de master était de découvrir comment les étudiants de français de l'Université de Turku éprouvent une éventuelle anxiété langagière pendant leur échange universitaire dans un pays francophone. En plus de cela, nous voudrions découvrir si l'échange universitaire a un impact sur les compétences orales en français. Notre étude

suggère que, si le cadre immersif peut d'abord accroître l'anxiété, il favorise ensuite le développement des compétences orales.

Pour conclure cette étude, nous souhaitons présenter l'extrait suivant d'un participant :

« cependant, bien sûr qu'il y a toujours un peu de cette anxiété langagière mais je pense que j'ai fini par avoir une idée qui m'a vraiment aidé à faire diminuer l'anxiété, donc alors j'ai compris que chaque personne n'a qu'une seule langue maternelle, et moi je peux dire que je parle ma langue maternelle plus trois autres langues couramment presque tous les jours, et que j'sais que je vais jamais par exemple d'être dans le même niveau avec un natif en français, j'ai aussi compris que l'intention de la langue est de servir comme moyen de communication et que si on fait parfois une erreur ou si on dit une mauvaise préposition ou quelque chose comme ça, le plus important est même que le message soit compris, il est vrai que l'on y arrive pas toujours et que l'on manifeste cette anxiété langagière dans certaines situations mais que j'ai peut-être aussi appris d'être miséricordieux avec moi-même »

Nous pouvons affirmer que bien que l'anxiété langagière se manifeste dans divers contextes au sein d'un échange universitaire et dans l'apprentissage du FLE, il est essentiel de se rappeler qu'il faut être miséricordieux avec soi-même. Il faut garder à l'esprit que, pour la plupart, le français n'est pas la première langue étrangère, notamment en Finlande, où le suédois et l'anglais jouent un rôle plus grand. C'est une richesse de pouvoir parler de plusieurs langues en plus de sa langue maternelle, et il ne faut pas donner trop de pouvoir à l'anxiété langagière. Et l'échange Erasmus est un bon moyen d'améliorer des compétences orales en français dans un contexte réel.

7.1. Quel rôle pour le milieu scolaire dans la prévention de l'AL ?

« Il existe une corrélation négative entre la hausse des scores et la baisse de l'anxiété : plus les apprenants sont moins anxieux, plus ils ont de meilleurs résultats. » (Çapan Tekin et Aslım Yetiş, 2016 : 86).

Comme l'indique la citation de Çapan Tekin et Aslım Yetiş, il est important de faire des mesures de prévention contre l'AL car elle affecte négativement sur les résultats académiques des apprenants. Les réponses des participants nous permettent de tirer quelques observations sur l'impact du rôle du professorat et du système scolaire sur l'AL et sa potentiel diminution. Comme le mentionne Barron (2006), les études à l'étranger enrichissent l'expérience d'apprentissage, car les méthodes d'enseignement varient d'un pays à l'autre.

Pour refléter nos propres expériences, les rôles des professeurs ainsi que les méthodes d'enseignement sont différents entre la Finlande et la France. En France, les professeurs sont considérés comme intimidants, alors qu'en Finlande, ils sont plus accessibles. Il existe également des différences dans les méthodes d'enseignement, en Finlande en particulier on

utilise souvent des supports visuels pour aider les apprenants. En France, les cours sont souvent dirigés par le professeur et il peut être difficile de suivre sans aucune aide visuelle, en particulier pour ceux qui souffrent de l'AL. Y a-t-il quelque chose que nous puissions faire à l'avenir pour réduire ou mieux prendre en compte l'AL dans l'environnement scolaire ? Outre les supports visuels, il peut être utile de former des groupes plus petits. Certains participants ont indiqué qu'ils ne se sentaient pas à l'aise pour parler en langue étrangère dans une grande salle de classe avec près de 100 personnes, surtout s'il s'agit de natifs. Il est également important de sentir que le professeur est accessible et qu'il est possible de demander de l'aide si nécessaire, et de ne pas avoir l'impression que le niveau de la langue est constamment évalué.

Pour donner quelques exemples concrets de moyens de réduire l'anxiété, Young (1991) présente quelques moyens possibles de la réduire en créant un environnement de classe de faible anxiété. Pour en citer quelques-uns, un graphique de l'anxiété pourrait aider les étudiants à repérer le niveau d'anxiété le plus élevé dans chaque interaction et, en examinant le graphique, l'apprenant pourrait aborder la même situation avec plus d'informations et donc de façon plus réaliste (Young, 1991 : 431). L'auto-expression productive est également encouragée pour aider l'étudiant à se sentir plus calme et plus confiant à l'approche d'une présentation orale, par exemple (ibid.).

7.2. Perspectives d'avenir et limites de l'étude

Dans le cadre d'une éventuelle expansion de cette étude, plusieurs options et points de vue pourraient être pris en compte à l'avenir. Il serait intéressant d'explorer s'il existe des différences entre les étudiants en fonction de placement géographique où ils ont passé leur échange Erasmus et si, par exemple, l'accent ou les dialectes de la région ont un impact sur l'utilisation du français en tant qu'une langue étrangère. Les dialectes et les accents pourraient avoir un impact significatif sur la compréhension et l'apprentissage des langues ce qui peut certainement affecter aussi l'anxiété langagière de l'apprenant. En outre, un échantillon plus large d'universités et de origines culturelles permettrait une analyse comparative entre différents groupes d'étudiants. Il pourrait également être intéressant d'étudier comment l'AL évolue lorsque les étudiants reviennent dans leur pays d'origine et comment cela impacte leurs futures expériences linguistiques en la langue cible (en ce cas, le français). L'étude peut aussi être élargie en comparant la façon dont l'AL se manifeste dans différentes langues romanes et pendant un échange Erasmus dans des pays différentes.

Cependant, il faut aussi noter les limitations de cette étude, notamment la taille restreinte de corpus avec 12 participants. Nous ne pouvons pas analyser dans quelle mesure les résultats reflètent la population dans son ensemble. Il convient également de garder à l'esprit, bien que les questions portent sur les états émotionnels, elles ne sont peut-être pas assez complètes pour analyser tous les facteurs influençant l'anxiété langagière. Pour conclure, il s'agit d'un sujet intéressant et complexe, qui a le potentiel et la nécessité de s'étendre à des études de plus en plus vastes et diversifiées.

Pour rédiger ce travail, l'aide d'un correcteur automatique, des dictionnaires et des outils de l'intelligence artificielle de référence suivants ont été utilisés :

DeepL Translate. Disponible sur : <https://www.deepl.com/en/translator>

Reverso.net. Disponible sur : <https://www.reverso.net/orthographe/correcteur-francais/>

Chat GPT. Disponible sur : <https://openai.com/index/chatgpt/>

Chat PDF. Disponible sur : <https://www.chatpdf.com/fr/scholar>

Ces outils ont été utilisés comme aide à l'orthographe, à la relecture, au choix des mots, à l'inspiration, à la recherche de sources et l'amélioration du texte.

Bibliographie

Barron, T. (2006). *Get Set for Study Abroad*. Edinburgh: Edinburgh University Press. **Doi** : <https://doi.org/10.1515/9780748626403>

Çapan Tekin, S., Aslım Yetiş, V. (2016). Reduire l'anxiété langagière en production orale : jeux de rôles en FLE. *Humanitas : International Journal of Social Sciences*, 4(7), 73-102. **Doi** : <https://doi.org/10.20304/husbd.93239>

Conseil de l'Europe portail. *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>. **Consulté le 3 mars 2025**.

Daubney, M., Dewaele, J.-M., & Gkonou, C. (2017). Introduction. In M. Daubney, J.-M. Dewaele, & C. Gkonou (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (pp. 1–8). Multilingual Matters. **Doi** : <https://doi.org/10.2307/jj.22730706.4>

Harjunpää, K., Mondada, L., & Svinhufvud, K. (2019). Multimodaalinen litterointi keskusteluanalyysissä. *Puhe ja kieli*, (3), 195–220. **Doi** : <https://doi.org/10.23997/pk.77350>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. **Doi** : <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

- Kallinen, T. & Kinnunen, T. Etnografia. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Disponible sur : <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus>. Consulté le 28 avril 2025.
- Larousse. Encyclopédie et dictionnaire en ligne. Disponible sur : <https://www.larousse.fr/>. Consulté le 25 mars 2025.
- Leinonen, R. (2018). Sisällönanalyysi. Disponible sur : <https://spoken.fi/sisallönanalyysi/>. Consulté le 28 avril 2025.
- Łuszczynska, S. (2018). Causes éducationnelles de l'anxiété langagière. *ACTA PHILOLOGICA*, 53, 61-74. Disponible sur <https://acta.wn.uw.edu.pl/resources/html/articlesList?issueId=14172>. Consulté le 3 février 2025.
- MacIntyre, P. D. (2017). An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development. Dans C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (pp. 11–30). Multilingual Matters. Doi : <https://doi.org/10.2307/jj.22730706.5>
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1994). The subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 283-305. Doi : <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Meunier, D. (2010). De la « mobilité » de l'imaginaire linguistique chez les étudiants Erasmus. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 7, 61-76. Disponible sur : <http://www.gerflint.fr/Base/Baltique7/meunier.pdf>. Consulté le 10 novembre 2024.
- Organisation Internationale de la Francophonie, OIF. (2020). Fiche Pédagogique. Disponible sur : https://www.francophonie.org/sites/default/files/2020-05/Fiche_fdm_3.pdf Consulté le 16 avril 2025.
- Phillips, E. M. (1992). The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14–26. Doi : <https://doi.org/10.2307/329894>
- Piirinen, J. (2022). Anxiété langagière et volonté de communiquer dans l'enseignement en classe et à distance. Mémoire de licence. Université de Turku. Non publié.

- Poinsot, M. (2017). « Les individus ont une meilleure conscience du monde ». Entretien avec Sébastien Thierry, directeur adjoint de l'Agence Erasmus France. *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, (1317-1318), 87-91. Doi : <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.3879>
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki. Gaudeamus.
- Sanakirja.fi. Disponible sur : <https://www.sanakirja.fi/>
- Saviaro, M. (2024). L'anxiété langagière en contexte multilingue. Mémoire de master. Université de Turku. Disponible sur : https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/178376/Saviaro_Matias_opinnayte.pdf?sequence=1. Consulté le 4 novembre 2024.
- Varis, N. (2024). L'anxiété langagière et l'auto-efficacité dans la rédaction académique chez les étudiants en langues. Mémoire de master. Université de Turku. Disponible sur : https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/177624/Varis_Nelli_opinnayte.pdf?sequence=1. Consulté le 4 novembre 2024.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The modern language journal*, 75(4), 426-439. Doi : <https://doi.org/10.2307/329492>

Webographie

- (www1) Turun yliopisto, *Kansainvälisyys opinnoissa*. [Université de Turku, *L'internationalisation dans les études*.] <https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/kansainvalisyys-opinnoissa>. Consulté le 4 novembre 2024.
- (www2) Turun yliopisto (2024), *opiskelutilastot – opiskelijamäärät*. [Université de Turku (2024), *statistiques des études - nombre d'étudiants*.] <https://www.utu.fi/fi/opiskelutilastot/opiskelijamaarat> Consulté le 8 novembre 2024.
- (www3) Erasmus+, *EU programme for education, training, youth and sport*. [Erasmus+, *Programme de l'UE pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport*.] <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr> Consulté le 11 novembre 2024.
- (www4) Agence Erasmus+ France (2022), *Erasmus, Erasmus+ : quelles différences ?* (<https://agence.erasmusplus.fr/2022/01/06/erasmus-erasmus-queelles-differences/>). Consulté le 13 janvier 2025.
- (www5) Turun yliopisto, *Kansainvälisyys opinnoissa – vaihto-opiskelu*. [Université de Turku, *Internationalisation dans les études - études d'échange*.] <https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/kansainvalisyys-opinnoissa/vaihto-opiskelu>. Consulté le 4 novembre 2024.
- (www6) Turun yliopisto – Intranet, *hakeminen vaihtoon*. [Université de Turku - Intranet, *demande d'échange*.] <https://intranet.utu.fi/index/hakeminen-vaihtoon/Sivut/hakeminen-vaihtoon.default.aspx>. Consulté le 11 novembre 2024.
- (www7) Erasmus+ programme guide, *the essential guide to understanding Erasmus+*. [Erasmus+ guide du programme, *le guide essentiel pour comprendre Erasmus+*.] <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/programme-guide/part-a/important-characteristics-of-the-erasmus-programme>. Consulté le 11 novembre 2024.
- (www8) Turun yliopisto, *100 vuotta ranskaa Turun yliopistossa: juhlaseminaari ja iltajuhla*. [Université de Turku, *100 ans de français à l'université de Turku : séminaire de célébration et soirée de fête*.] <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/tapahtumat/100-vuotta-ranskaa-turun-yliopistossa-juhlaseminaari-ja-iltajuhla>. Consulté le 11 novembre 2024.

- (www9) Turun yliopisto, *Ranska, humanististen tieteiden kandidaatti ja filosofian maisteri (3 v + 2 v)*. [Université de Turku, *Français, Licence en sciences humaines et master en philosophie (3 ans + 2 ans)*.] <https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/ranska-humanististen-tieteiden-kandidaatti-ja-filosofian-maisteri-3-v-2-v>. Consulté le 11 novembre 2024.
- (www10) Turun yliopisto, *opinto-opas 2024–2027*. [Université de Turku, *guide d'études 2024-2027*.] <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/96024?period=2024-2027>. Consulté le 11 novembre 2024.
- (www11) Turun yliopisto, *opinto-opas – kansainvälistymisjakso, ranska (kv)*. [Université de Turku, *guide d'études – période d'internationalisation, français*.] <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/RANS0026/3877?period=2024-2027>. Consulté le 11 novembre 2024.
- (www12) Solenovo – Solemove. https://saas.solenovo.fi/solemove/displ_/en/public/nop/nop/nop. Consulté le 4 novembre 2024.
- (www13) Erasmus+. *Soutien linguistique en ligne*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/resources-and-tools/online-language-support>. Consulté le 3 mars 2025.
- (www14) HappyScribe. *Quels sont les types de transcription en recherche qualitative*. Disponible en <https://www.happyscribe.com/blog/fr/quels-sont-types-transcription-recherche-qualitative>. Consulté le 11 avril 2025.
- (www15) Study Experience. *Comment maîtriser une nouvelle langue ?* Disponible en <https://www.studyexperience.fr/immersion-linguistique-a-letranger/>. Consulté le 14 mai 2025.

Annexes

Annexe 1. Les questions de base sur Webropol et les options de réponse (en finnois)

Kielijännitys Erasmus+ vaihto-opiskelijoissa : haastattelun pohjakysymykset

Tutkin gradussani äidinkieleltään suomenkielisiä Turun yliopiston ranskan nykyisiä / vasta valmistuneita opiskelijoita, jotka ovat yliopisto-opintojensa aikana olleet / ovat parhaillaan Erasmus+ vaihdossa ranskankielisessä maassa. Tutkimukseni tavoitteena on saada tietoa siitä, miten kielijännitys (fr. anxiété langagière) on mahdollisesti ilmennyt heidän oleskelunsa aikana ranskankielisessä maassa ja miten se on vaikuttanut heidän ranskan kielen käyttöön.

Kuinka kauan olet opiskellut ranskaa (koko elämäsi aikana, arvioi vuosina)?

Minä opiskeluvuotenesi osallistuit Erasmus+ vaihtoon?

1. vuonna
2. vuonna
3. vuonna
4. vuonna
5. vuonna
6. vuonna
7. vuonna
- Muu. Mikä? _____

Mikä oli kohdemaasi?

- Ranska
- Sveitsi
- Belgia

Kuinka kauan vietit kohdemaassa?

- Yhden lukukauden
- Kaksi lukukautta
- Muu. Kuinka kauan? _____

Mikä oli kohdeyliopistosi?

Minä lukuvuonna/minkä lukuvuoden aikana osallistuit Erasmus+ vaihtoon?

2017-2018

2018-2019

2019-2020

2020-2021

2021-2022

2022-2023

2023-2024

Muu. Mikä?

Annexe 2. Les questions des entretiens (en finnois et en français)

1. Mikä sai sinut lähtemään vaihtoon?
2. Mikä vaikutti kohdemaan valintaan?
3. Mikä oli ranskan kielen tasosi, kun teit Erasmus+ vaihtoihin kuuluvan lähtötasotestin (OLS)?
4. Millaista ranskan kielellä puhuminen oli aluksi? Koitko pärjääväsi ranskan kielellä heti?
5. Kuvaile tilannetta, missä koit eniten jännitystä?
6. Mikä oli käänteentekevä hetki sinulle, että tuli tunne “nyt minä pärjään ranskan kielellä” (esim. pankissa/yliopistolla/kaupassa...)?
7. Mitä haasteita koit vaihdon aikana ranskan kielellä puhuessa?
8. Millaisia tunteita sinulla oli, kun puhuit ranskaa yliopistolla?
 - a. koin sen helpoksi
 - b. olin itsevarma
 - c. olin jännittynyt
 - d. koin sen hankalaksi
9. Millaisia tunteita sinulla oli, kun puhuit ranskaa muiden vaihto-opiskelijoiden kanssa?
 - a. koin sen helpoksi
 - b. olin itsevarma
 - c. olin jännittynyt
 - d. koin sen hankalaksi
10. Oliko vaihtosi tarpeeksi pitkä, jotta tunsit olosi rennoksi puhuessasi ranskaa / sujuksi ranskan kielen kanssa?
11. Oliko sinulla mahdollisuuksia puhua ranskaa yliopiston ulkopuolella?
 - a. usein
 - b. joskus
 - c. ei ollenkaan

12. Kerro enemmän kohdasta 11 (jos vastasit usein tai joskus):

- a. millaisissa tilanteissa?
- b. kenen kanssa?

Kerro enemmän kohdasta 11 (jos vastasit ei ollenkaan):

- c. miksi ei?

13. Puhuitko enemmän ranskaa paikallisten kanssa vai toisten vaihto-opiskelijoiden kanssa?

- a. Koitko eroa tuntemuksien välillä liittyen kohtaan 13? Oliko toisen kanssa enemmän paineita / jännitystä tms.

14. Mikä vaikutti sinulla kielijännityksen tuntemiseen?

15. Miten koit, että ranskan kielellä puhuminen eri tilanteissa parani vaihtosi aikana?

16. Millaista ranskan puhuminen oli vaihdon lopuksi? Koitko pärjääväsi ranskan kielellä sujuvasti?

17. Teitkö vaihdon lopussa uudestaan OLS –kielitestin? Jos teit, mikä oli ranskan kielen tasosi vaihdon päätyttyä?

Les questions des entretiens en français (version traduite)

1. Qu'est-ce qui vous a décidé à participer à un échange ?
2. Qu'est-ce qui a influencé votre choix de destination ?
3. Quel était votre niveau de français lorsque vous avez passé le test d'entrée pour l'échange Erasmus+ (OLS) ?
4. Comment vous êtes-vous senti au début en parlant français ? Avez-vous senti que vous pouviez vous débrouiller en français tout de suite ?
5. Décrivez la situation dans laquelle vous avez ressenti le plus de tension ?
6. Quel a été pour vous le tournant qui vous a donné le sentiment que « maintenant je peux me débrouiller en français » (par exemple à la banque / à l'université / au magasin... ?)
7. Quelles difficultés avez-vous rencontrées pendant l'échange lorsque vous parliez français ?

8. Comment vous êtes-vous senti lorsque vous parliez français à l'université ?
- a. j'ai trouvé cela facile
 - b. j'ai eu confiance en moi
 - c. j'étais nerveux
 - d. j'ai trouvé cela difficile
9. Comment vous êtes-vous senti lorsque vous parliez français avec d'autres étudiants d'échange ?
- a. j'ai trouvé cela facile
 - b. j'ai eu confiance en moi
 - c. j'étais nerveux
 - d. j'ai trouvé cela difficile
10. Est-ce que votre échange a duré suffisamment longtemps pour que vous vous sentiez à l'aise lorsque vous parlez français ?
11. Avez-vous eu l'occasion de parler français en dehors de l'université ?
- a. souvent
 - b. parfois
 - c. pas du tout
12. Parlez plus de la question 11 (si vous avez répondu souvent ou parfois) :
- a. dans quelles situations ?
 - b. avec qui ?
- Parlez plus de la question 11 (si vous avez répondu pas du tout) :
- c. pourquoi pas ?
13. Avez-vous parlé plus souvent en français avec les locaux ou avec les autres d'étudiants d'échange ?
- a. Avez-vous remarqué une différence dans vos sentiments concernant la question 13 ? Y avait-il plus de pression/tension, etc. face à l'autre ?

14. Qu'est-ce qui a affecté votre sentiment d'anxiété langagière ?
15. Comment avez-vous trouvé que le fait de parler français dans différentes situations s'est amélioré au cours de votre échange ?
16. Comment était votre façon de parler français à la fin de l'échange ? Avez-vous constaté que vous parliez couramment le français ?
17. Avez-vous repassé le test de langue OLS à la fin de l'échange ? Si oui, quel était votre niveau de français à la fin de l'échange ?

Annexe 3. L’avis de confidentialité en finnois

TURUN YLIOPISTO

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

SYKSY 2024

Tietosuojailmoitus on toimitettu suoraan tutkittavalle.

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Tutkimuksessa tarkastellaan kielijännityksen (fr. *anxiété langagière*) mahdollista ilmenemistä Turun yliopiston ranskan pääaineopiskelijoissa Erasmus+ -vaihdon aikana ja sen mahdollista vaikutusta heidän ranskan kielen käyttöönsä. Tutkimus toteutetaan lukuvuoden 2024–2025 aikana.

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

Henkilötietojen käsittely perustuu tässä tutkimuksessa tutkittavan suostumukseen (EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1).

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksen toteuttaja:

[tutkimuksen tekijän nimi – poistettu]

Pro gradu -työn ohjaaja:

[ohjaajan nimi – poistettu]

4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kielijännitys on mahdollisesti ilmennyt Turun yliopiston ranskan opiskelijoissa Erasmus+ -vaihdon aikana ja miten se on vaikuttanut heidän ranskan kielen käyttöönsä.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat Turun yliopiston ranskan pääaineopiskelijoita, äidinkieleltään suomenkielisiä, jotka ovat olleet Erasmus+ -verkoston kautta yliopistovaihdossa.

Tutkimuksessa osallistujiin viitataan vain tunnustekoodilla esim. P1 (”participant 1”). Aineistot liitetään toisiinsa tällä tunnustekoodilla.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimuksessa osallistujia haastatellaan Zoomin välityksellä. Haastattelut kestävät n. 20–30 minuuttia. Osallistujilta pyydetään suullinen suostumus haastattelun alussa haastattelujen äänitykseen sekä haastattelujen litteroimiseen ja säilömiseen (alla mainitun ajanjakson ajaksi).

Koko aineisto tallennetaan Turun yliopiston salasanasuojattuun UTUseafileen ja/tai Turun yliopiston salasanasuojattuun OneDrive-kansioon tutkimuksen ajaksi. Aineisto hävitetään viimeistään 4 kuukautta opinnäytetyön julkaisusta.

6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimus tuottaa tietoa siitä, miten Erasmus+ vaihtoon osallistuneet / osallistuvat opiskelijat kokevat kielijännitystä ranskan kieltä käyttäessä ranskankielisessä maassa.

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu haittaa osallistujille.

7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Osallistujien tietoja ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Henkilötietojen suojaamiseksi käytetään seuraavia suojoitoimia:

- * Opiskelija vastaa työstä. Tätä työtä valvoo ohjaaja.
- * Aineistot anonymisoidaan analyysivaiheessa eli niistä hävitetään kaikki osallistujien tunnistamiseen johtavat tiedot.
- * Opiskelija tutustuu mahdollisten henkilötietojen ja tutkimusaineiston asianmukaiseen käsittelyyn.

Tutkimustuloksissa osallistujiin viitataan tarvittaessa vain tunnistekoodilla. Tunnistekoodiavainta, joka mahdollistaa antamienne henkilötietojen yhdistämisen tunnistekodeihin säilytetään tietoturvallisesti.

8. OSALLISTUJALTA SUORAAN KERÄTTYJEN HENKILÖTIETOJEN YHDISTÄMINEN MUUALTA SAATUIHIN TIETUIHIN

Osallistujalta kerättyjä tietoja ei yhdistetä muihin tietoihin.

9. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta tehdään pro gradu -työ. Aineistoa ja sen tuloksia ei käytetä muussa yhteydessä.

10. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkimukseen osallistuvalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kunnes mahdolliset henkilötiedot ja aineiston yhdistävä tunnistekoodiavain tuhoetaan analyysivaiheen lopussa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Seuraavista rekisteröidyn EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen mukaisista oikeuksista poiketaan tässä tutkimuksessa:

- * Rekisteröidyn oikeus tarkistaa itseään koskevat tiedot (artikla 15).
- * Rekisteröidyn oikeus tietojensa oikaisemiseen (artikla 16).
- * Rekisteröidyn oikeus tietojensa poistamiseen (artikla 17).
- * Rekisteröidyn oikeus käsittelyn rajoittamiseen (artikla 18).
- * Rekisteröidyn oikeus vastustaa henkilötietojensa käsittelyä (artikla 21) eli kieltää niiden käsittely.

Perustelu oikeuksista poikkeamiselle: Tietoja voidaan aineiston keräämisvaiheessa korjata, tarkistaa tai suostumus tutkimukseen perua, mutta koska aineistosta poistetaan kaikki suorat tunnistetiedot analysointivaiheessa, tutkittavien tunnistaminen ei ole mahdollista sen jälkeen. Nämä oikeudet todennäköisesti estäisivät tieteellisen tutkimuksen tai vaikeuttaisivat sitä suuresti.

11. HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Tutkimusaineistoa säilytetään Turun yliopiston salasanasuojatussa UTUseafile-kansiossa ja/tai Turun yliopiston salasanasuojatussa OneDrive-kansiossa, kunnes tutkimuksen tulokset on julkaistu. Aineisto säilytetään anonymisoituna (tunnistekoodina), ja osallistujien mahdollisesti antamat nimi- ja yhteystiedot säilytetään eri paikassa. Henkilötiedot sisältävä tunnistekoodiavain tuhoetaan analyysivaiheen jälkeen.

Tutkimusaineisto hävitetään viimeistään 4 kuukautta tutkimuksen julkaisun jälkeen.

12. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään (ks. yhteystiedot yllä)

Annexe 4. Résumé en finnois – Suomenkielinen tiivistelmä

Johdanto

Vieraan kielen oppiminen on monimutkainen prosessi, johon liittyy usein erilaisia tunteita, joista yksi on kielijännitys (tunnettu myös termillä kieliahdistus). Käytän nyt termiä kielijännitys (Fr. *anxiété langagière*), jolla viitataan kielenoppimiseen liittyvään negatiiviseen tunnetilaan, joka voi ilmetä pelkona, hermostuneisuutena tai epävarmuutena kieltä käytettäessä. Tutkielmani teoreettisena pohjana toimii Horwitzin, Horwitzin ja Copen (1986) malli, joka jaottelee kielijännityksen kolmeen osa-alueeseen: viestintäjännitys (Fr. *l'appréhension de la communication*), testijännitys (Fr. *l'anxiété liée aux tests*) sekä arvioinnin pelko (Fr. *la peur d'une évaluation négative*). Lisäksi MacIntyren (2017) tutkimus on myös tärkeässä osassa pro gradu -tutkielmaani, sillä MacIntyren kategorisointia (kognitiivinen, sosiaalinen ja akateeminen) on käytetty sekä teoreettisessa viitekehyksessä että tulosten analysoinnissa.

Tämä pro gradu -tutkielma keskittyy Turun yliopiston ranskan kielen opiskelijoihin, jotka ovat osallistuneet tai osallistuvat parhaillaan Erasmus-vaihtoon ranskankielisessä maassa. Tavoitteena on tarkastella, miten kielijännitys ilmenee näillä opiskelijoilla vaihdon aikana ja analysoida tämän kokemuksen vaikutusta opiskelijoiden suullisiin taitoihin ranskan kielessä.

Tutkielmassa keskitytään kahteen tutkimuskysymykseen:

TK1. Miten kielijännitys esiintyy opiskelijoilla Erasmus -vaihdon aikana?

TK2. Millainen vaikutus yliopistovaihdolla on ranskan kielen suulliseen taitoon?

Hypoteesi koskien ensimmäistä tutkimuskysymystä on, että Erasmus-vaihdon alussa opiskelijat kokevat suurempaa kielijännitystä käyttäessään ranskaa todellisissa tilanteissa. Tämä hypoteesi pohjautuu Horwitzin ym. (1986) esittämään virheiden tekemisen pelkoon ja epävarmuuteen viestinnässä. Toisen tutkimuskysymyksen hypoteesi pohjautuu Çapan Tekinin ja Aslım Yetişin (2016) tutkimukseen, jonka mukaan aktiivinen vuorovaikutus muiden opiskelijoiden kanssa voi vähentää kielijännitystä ja edistää siten opiskelijoiden paremman suullisen kielitaidon saavuttamista ranskan kielessä.

Motivaationa tälle tutkimukselle toimivat omat kokemukseni kielijännityksestä omien yliopistovaihtojen aikana ranskankielisessä maassa sekä aiempi vuonna 2022 tehty kandidaatintutkielma (Piirinen, 2022), jossa tutkin opetusmuodon (etä- ja lähiopetus) vaikutusta osallistujien kielijännitykseen ja kommunikaatiohalukkuuteen. Tämä tutkimus osoitti, että opetusmuodolla ei ollut merkittävää vaikutusta kielijännityksen kokemiseen, mutta opiskelijoiden kommunikaatiohalukkuus oli suurempi lähiopetuksessa.

Tutkielman konteksti

Pidän tärkeänä tuoda esille tutkielman kontekstin, tässä tapauksessa siis sen, mikä Erasmus-ohjelma on ja miten se liittyy ranskan kielen opintoihin Turun yliopistossa. Euroopan unionin Erasmus-ohjelman verkkosivuston mukaan ”Erasmus on EU:n ohjelma, joka tukee koulutusta, ammatillista koulutusta, nuorisoa ja urheilua Euroopassa.” Ohjelman budjetti on noin 26,2 miljardia euroa, mikä on lähes kaksinkertainen verrattuna edelliseen ohjelmakauteen (2014–2020). Erasmus-ohjelma perustettiin vuonna 1987 ja on nykyään keskeinen osa Euroopan unionin opiskelijaliikkuvuuden edistämistä. Nykyinen Erasmus-ohjelma tunnetaan nimellä Erasmus+, joka yhdistää useita EU:n koulutus- ja nuorisohankkeita. Ohjelma korostaa monikielisyyden ja kielitaidon kehittämisen merkitystä. Nimi Erasmus tulee englanninkielisestä nimestä *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (Barron, 2006), joka tarkoittaa Euroopan yhteisön toimintasuunnitelmaa yliopisto-opiskelijoiden liikkuvuuden edistämiseksi. Vuonna 2014 ohjelmasta tuli osa laajempaa Erasmus+-kokonaisuutta, jolloin + lisättiin Erasmus -nimen perään. Plus-merkillä Erasmus nimessä osoitetaan, että tämä ohjelma menee paljon pidemmälle kuin alkuperäinen Erasmus-ohjelma (www4). Tähän mennessä ohjelma onkin tavoittanut jo yli 9 miljoonaa ihmistä Euroopassa. Tässä pro gradu -tutkielmassa käytetään kuitenkin ohjelmasta yleisnimeä Erasmus. Erasmus-ohjelmaa tarkastellaan tässä tutkielmassa erityisesti kielenoppimisen näkökulmasta. Barronin (2006) mukaan ulkomailla opiskelu tarjoaa mahdollisuuden syventää ja laajentaa omaa ymmärrystä eri näkökulmista, sekä rikastuttaa oppimiskokemusta. Opetuksen sisältö ja lähestymistavat vaihtelevat maan mukaan, mikä tekee oppimisprosessista monipuolisen ja autenttisen.

Turun yliopisto kannustaa opiskelijoitaan kansainvälistymään ja vuosittain noin 1000 opiskelijaa lähtee ulkomaille vaihto- tai harjoittelujaksolle (www1). Ranskan kielen opiskelijoiden osuus tästä on kuitenkin pieni, sillä kyseessä on pieni oppiaine. Ranskan kielen

pääaineopintoihin Turun yliopistossa kuuluu aineopintojen vaiheen kurssi ”kansainvälistymisjakso (5 op)”, joka edellyttää vähintään 4 viikon oleskelua ranskankielisessä maassa, esimerkiksi Erasmus-vaihdon muodossa. Turun yliopiston vaihtokohteet ovat opiskelijoiden nähtävillä Solemove-järjestelmässä, jossa ranskan opiskelijoille on tarjolla Erasmus-vaihtopaikkoja ympäri Euroopan. Tässä tutkimuksessa keskitytään opiskelijoihin, jotka ovat olleet Erasmus-vaihdossa ranskankielisessä maassa (Ranska, Belgia tai Sveitsi).

Teoriatausta

Tutkimuksen teoreettinen perusta koostuu muun muassa kahdesta tunnetusta kielijännitystä käsittelevästä tutkimuksesta. Horwitz, Horwitz ja Cope (1986) määrittelevät ahdistuksen ”subjektiiviseksi jännityksen, pelon, hermostuneisuuden ja huolen tunteeksi, joka liittyy autonomisen hermoston aktivoitumiseen”. MacIntyre (2017) puolestaan luokittelee kieliahdistuksen syyt ja vaikutukset kolmeen luokkaan: sosiaalinen (esim. nolatuksi tulemisen pelko), kognitiivinen (esim. minäkuva, itsetunto) ja akateeminen (esim. virheiden pelko). MacIntyren mukaan ahdistus on sekä kielten oppimisprosessin seuraus että uusien vaikeuksien aiheuttaja. Näiden kahden tutkimuksen lisäksi, teoriapohjassa esitellään mm. Łuszczynskan (2018) tutkimus, jonka mukaan kielijännitys liittyy usein itseen kohdistuvaan arviointiin ja vaikuttaa oppimismotivaatioon. Oma käsitys kielitaidosta ja motivaation taso ovat keskeisiä tekijöitä, jotka määrittelevät kielijännityksen voimakkuuden. Myös Daubney, Dewaele & Gkonou (2017) määrittelevät kielijännityksen yleiseksi mutta haitalliseksi tunteeksi kielten oppimisessa, joka voi vaikuttaa negatiivisesti kielten oppimiskokemukseen ja heikentää akateemista menestystä.

Horwitz et al. (1986) määrittelevät kolme vieraan kielen oppimiseen liittyvää ahdistuksen päätyyppiä: viestintäjännitys, testijännitys ja negatiivisen arvioinnin pelko. Viestintäjännitys ilmenee ujoutena ja pelkona vuorovaikutuksessa muiden kanssa, mikä voi vaikuttaa puhumiseen ja ymmärtämiseen. Ahdistuneet opiskelijat välttelevät usein monimutkaisia vuorovaikutustilanteita kohdekielellä. Testeihin liittyvä jännitys on eräänlaista suoritusstressiä, joka johtuu epäonnistumisen pelosta, jota usein vahvistavat epärealistiset odotukset täydellisyydestä. Erityisesti suullisissa arvioinneissa tämä ahdistus yhdistyy viestintäjännitykseen. Arvioinnin pelko johtuu ahdistuksesta toisten arvioita kohtaan, mikä johtaa arviointitilanteiden, kuten haastattelujen tai luokkahuoneessa pidettävien esitelmien,

välttämiseen. Näillä ahdistuksen muodoilla on suuri vaikutus vieraan kielen opiskelijoiden oppimiseen ja kokemuksiin.

Kielijännitykseen vaikuttavat monet tekijät, kuten itsearviointi kielitaidosta, motivaatio, kielellinen osaaminen ja oppimisympäristö. Łuszczyńska (2018) korostaa, että jännitys voi syntyä oppijan omasta käsityksestä kielitaidostaan, mikä vaikuttaa itseluottamukseen. Lisäksi oppimismotivaatio voi joko lieventää tai pahentaa kielijännitystä – vaikka jännitys voi heikentää opiskelumotivaatiota, vahva motivaatio voi myös kompensoida sitä. Kielitaidon taso sekä äidinkielen ja vieraan kielen kyvykkyys ovat myös tärkeitä tekijöitä, sillä äidinkielen haasteet voivat vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen (Łuszczyńska, 2018). Lisäksi oppijoiden ja opettajien uskomukset sekä opetuskäytännöt, kuten virheiden korjaus ja arviointimenetelmät voivat joko lisätä tai vähentää jännitystä (Horwitz ym., 1986).

MacIntyre (2017) jakaa kielijännityksen syyt sekä seuraukset kolmeen kategoriaan: akateemisiin, kognitiivisiin ja sosiaalisiin. Akateemiset syyt liittyvät usein kielitaidon arviointiin ja oppimisympäristöön – esimerkiksi virheiden pelko, epärealistiset käsitykset kielitaidosta ja opettajien ankara tyyli korjata oppijaa voivat lisätä jännitystä. Kognitiiviset syyt taas liittyvät oppijaan minäkuvaan – esimerkiksi identiteetin menettämisen pelko, itsetunto ja persoonallisuuden piirteet, kuten ujous, vaikuttavat kielijännityksen syntyyn. Sosiaaliset syyt liittyvät enimmäkseen vuorovaikutukseen – pelko pilkatuksi joutumisesta, vääristä sanavalinnoista ja kulttuurisista virheistä voivat lisätä jännitystä. Lisäksi kilpailuhenkisyys ja vuorovaikutuksen määrä natiivien kanssa voivat vaikuttaa kielijännitykseen, erityisesti jos oppija tuntee itsensä arvioiduksi tai hänellä ei ole mahdollisuuksia harjoitella kieltä. Kielijännityksen syiden lisäksi, MacIntyre kategorisoi kielijännityksen vaikutukset näihin samaan kolmeen luokkaan. Akateemisessa kontekstissa kielijännitys voi heikentää koetuloksia, laskea arvosanoja ja vähentää oppijan käsitystä omasta kielitaidostaan. Kognitiivisesti se haittaa oppimisprosessia kaikissa sen vaiheissa – tiedon vastaanotossa, käsittelyssä ja muistissa, mikä vaikeuttaa sanaston, kieliopin ja puheen tuottamista. Sosiaalisesti kielijännitys vähentää itsevarmuutta ja viestintähalukkuutta, erityisesti tilanteissa, joissa oppija tuntee olevansa arvioinnin kohteena.

Aineisto ja analyysimetodi

Vastatakseni tutkimuskysymyksiin keräsin tutkimusta varten tarvittavan korpuksen haastatteluiden avulla, joihin osallistujille lähetettiin henkilökohtainen kutsu. Osallistujiksi valittiin nykyisiä tai vastavalmistuneita suomalaisia ranskan kielen Turun yliopiston opiskelijoita, joiden tiedettiin osallistuneen Erasmus vaihtoon vuosina 2019–2025. Korpus kerättiin vuoden 2024 syksyllä. Haastattelut toteutettiin Zoomissa ja osallistajat täyttivät myös haastattelun alussa Webropolissa pienen taustatietokyselyn, josta saatiin tietoa mm. opiskeluvuosista, kohdemaasta ja kohdemaassa vietetystä ajasta, jne. Haastatteluihin osallistui yhteensä 12 opiskelijaa, joista 11 oli valinnut kohdemaaksi Ranskan ja yksi Belgian. Suosituin ajankohta vaihdolle oli osallistujien keskuudessa kolmas opiskeluvuosi ja suosituin ajankohta lukuvuoden 2022–2023 aikana. Suurin osa osallistujista on opiskellut ranskan kieltä 10–15 vuotta, ja keskiarvo oli 13 vuotta.

Haastattelut koostuivat yhteensä 17 kysymyksestä, jotka koskivat pääasiassa kielijännityksen tuntemuksia ranskankielisessä maassa ja ranskan kielen puhumista vaihdon aikana. Haastattelut toteutettiin suomeksi, minkä jälkeen ne litteroitiin käyttäen apuna OneDriven Wordin automaattista litterointia. Litteroinnissa keskityttiin vain siihen, mitä on kokonaisuudessaan sanottu ja millä on merkitystä tutkimuksen kannalta. Ylimääräisiä täytesanoja, eleitä, epäröintiä tai muita non-verbaalisia piirteitä ei siis otettu huomioon. Näistä litteroinneista muodostui tutkielman tuloksiin käytetty korpus.

Korpuksen analysointiin käytettiin kvalitatiivisia metodeja ja teoreettiseen viitekehykseen (MacIntyre, 2017) pohjautuen kategorisointia, jonka pohjalta litteroitu korpus analysoitiin. Voidaan siis sanoa, että analyysimetodina käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysia, jolla tarkoitetaan, että teoria ohjaa analyysia alusta alkaen (Leinonen, 2018).

Tulokset ja yhteenveto

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kielijännitystä ilmenee MacIntyren kolmessa kategoriassa. Vastatakseni ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Miten kielijännitys esiintyy opiskelijoilla Erasmus -vaihdon aikana?”, voin todeta, että opiskelijat kokevat kielijännitystä eri konteksteissa. Kognitiivisessa kontekstissa kielijännitys ilmenee muun muassa epäonnistumisen pelon, epävarmuuden, täydellisyyden tavoittelun, ulkoisten paineiden ja mielenterveystekijöiden kautta. Kieliahdistuksen sosiaaliset ilmenemismuodot liittyvät pääasiassa ikäeroihin, epäonnistumisen ja tuomitsemisen pelkoon sekä sosiaaliseen

vuorovaikutukseen. Kieliähdistusta esiintyy akateemisessa kontekstissa, esimerkiksi puhuttaessa suuren ryhmän edessä tai yliopiston henkilökunnan kanssa. Professorien lähestyminen aiheuttaa stressiä, ja myös suulliset esitykset ja tentit lisäävät kielijännitystä. Ensimmäisen kysymyksen osalta esitettiin seuraava hypoteesi: opiskelijat kokevat suurempaa kielijännitystä vaihdon alussa, kun he käyttävät ranskaa todellisissa tilanteissa. Tämä hypoteesi perustuu Horwitzin ym. (1986) toteamukseen virheiden tekemisen pelosta ja epävarmuudesta viestinnässä. Voidaan todeta, että hypoteesi piti paikkansa, koska opiskelijat kokivat suurempaa kielijännitystä vaihdon alussa kommunikoidessaan ranskaksi – etenkin virallisissa tilanteissa kuten virkailijoiden kanssa. He myös pelkäsivät virheiden tekemistä, erityisesti akateemisessa kontekstissa, suurien ihmisjoukkojen edessä peläten pilkatuksi tulemista tai opettajien korjaavan heidän kieltään. Vaihdon loppua kohden kielijännitys väheni, kun kieltä käytettiin säännöllisesti ranskankielisessä ympäristössä.

Toinen tutkimuskysymys on ”Millainen vaikutus yliopistovaihdolla on ranskan kielen suulliseen taitoon?”. Vastauksena tähän kysymykseen voidaan todeta, että yliopistovaihdon vaikutus opiskelijoiden suullisiin taitoihin on myönteinen. Tulokset osoittavat, että suulliset taidot paranivat heidän vaihtonsa aikana. Toisen kysymyksen hypoteesi pohjautui Çapan Tekinin ja Aslım Yetişin (2016) tutkimukseen, jossa todettiin, että opiskelijat, jotka osallistuvat aktiivisesti vuorovaikutukseen muiden opiskelijoiden kanssa ja käyttävät kohdekieltä, kokevat vähemmän kielijännitystä ja näin saavuttavat paremman suullisen kielitaidon ranskan kielessä.

Lopuksi voidaan siis todeta, että Erasmus-vaihto antaa mahdollisuuden käyttää kohdemaan kieltä yliopiston ulkopuolisessa elämässä, mikä rikastuttaa kieltä. Erasmus-vaihdolla on myönteinen vaikutus suulliseen kielitaitoon ja että osallistujat kokevat heidän taitojensa parantuneen vaihdon aikana. Voidaan myös sanoa, että kielijännitystä esiintyi alussa ja se väheni vaihdon loppua kohti. Todettiin, että kielijännityksen ja ranskan kielen suullisen kielitaidon välillä on yhteys – kun jännitys ja stressi vähenivät, puheesta tuli luonnollisempaa ja helpompaa, mikä johti lopulta suullisen kielitaidon paranemiseen.