

**L'ESTIME DE SOI ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE
ETRANGERE : UNE ETUDE AVEC DES APPRENANTS DE FLE¹**

Veda ASLIM YETİŞ²
Halil ELİBOL³

**BENLİK SAYGISI VE YABANCI DİL ÖĞRENİMİ: FRANSIZCA YABANCI DİL
ÖĞRENCİLERİYLE BİR UYGULAMA****ÖZET**

Bir kişinin kendine karşı takındığı tutumlar olumlu ise, benlik saygısı yüksek; olumsuz ise, benlik saygısı düşük olarak betimlenir. Dil öğrenimi bağlamında düşük benlik saygısı, öğrencilerin dil öğrenimini olumsuz yönde etkiler ve bu öğrenciler iletişim becerisini edinmek için gerekli riskleri almazlar. Benlik saygısı yüksek öğrenciler ise öğrenmeye daha açıktırlar ve dil öğreniminde daha başarılıdırlar. Bu çalışmanın amacı, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen 91 öğrenciden oluşan bir örneklem aracılığıyla benlik saygısı düzeyinin dil öğrenimi ile olan ilişkisini incelemek ve benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin dil düzeylerinin yükselip yükselmediğini tespit etmektir. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Fransızca Dil Düzeyi Belirleme Testi dönem başında uygulanarak öğrencilerin dil düzeyleri ile benlik saygıları düzeyleri saptanmış, test dönem sonunda tekrar uygulanarak benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olup olmadıklarına bakılmıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun benlik saygısı yüksek, çok azının ise düşüktür. Benlik saygısı düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerle dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Dönem sonunda tekrar edilen dil düzeyi belirleme testine bakıldığında, dönem başında alınan puanlar ile dönem sonunda alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş, dil seviyeleri artan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri yüksek olanlar olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Benlik saygısı, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, dil öğrenimi, Fransızca yabancı dil

ABSTRACT

If one's attitude towards oneself is positive, one's self-esteem described as high; if negative, self-esteem is considered low. In the language learning, low self-esteem affects the process negatively because

¹ Bu makale 30 Mayıs-2 Haziran 2016 tarihinde Eskişehir'de düzenlenen XVIII. Uluslararası AMSE-AMCE-WAER Kongresinde Türkçe sunulmuş ve bildiri kitabında özeti yayınlanmıştır.

² Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü Fransız Dili Eğitimi A.B.D., vaslim@anadolu.edu.tr

³ Okt., Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel Yabancı Diller Bölümü, helibol@anadolu.edu.tr

students with low self-esteem do not take the necessary risks to acquire communication ability. Students possessing high self-esteem are more open to learning and more successful in language learning. The purpose of this study is to examine the relation between the level of self-esteem and language learning through a sample of 91 students learning French as a foreign language. Rosenberg's Self-Esteem Scale and French Placement Test were implemented at the beginning of the term to determine language and self-esteem levels of students and the same test was applied again at the end of the term to analyze whether students having high self-esteem became more successful.

According to the results, a majority of the students have high self-esteem and a minority of the student, low self-esteem. A significant difference among students with low, normal, high self-esteem and their language levels is seen. It is also observed that there is a significant difference between the scores of the placement tests and that the students who improved their language levels are the ones with high self-esteem levels.

Keywords: *Self-esteem, Rosenberg Self-Esteem Scale, language learning, French as a foreign language*

1. INTRODUCTION

Plusieurs études ont mis au jour récemment que les apprentissages scolaires ne relevaient pas seulement de la mise en œuvre du processus cognitif et que les variables affectives jouaient également un rôle crucial notamment parce que l'affectif est une motivation intrinsèque qui soutient l'implication dans la matière et approfondit l'intérêt au sujet notamment lorsqu'il est positif (Rodríguez, Plax & Kearney, 1996 :297). Il a été prouvé que les facteurs affectifs pouvaient conduire à un apprentissage plus efficace mais, en même temps, qu'ils pouvaient le dégrader s'ils sont négatifs. Parmi ces facteurs affectifs prennent place la motivation, l'anxiété, les attitudes, les croyances, les styles d'apprentissage... qui forment, en fait, les différences individuelles.

Cette importance portée aux questions affectives pour l'apprentissage est également devenue un sujet de débat dans le domaine de la didactique des langues et certaines de ces variables ont été acceptées comme ayant un grand impact sur l'apprentissage des langues étrangères et donc qu'elles ne pouvaient être ignorées pour sa réussite ou son échec. Chastain (1988 : 122) explique que « le domaine affectif joue un plus grand rôle que le cognitif dans le développement des compétences en langues secondes car les

émotions contrôlent la volonté d'activer ou d'arrêter la fonction cognitive ». De même Stevick (1980 : 4) affirme que dans l'apprentissage des langues « le succès dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques et davantage de ce qui se passe dans et entre les personnes. ». En faisant référence aux facteurs individuels tels que la peur, la motivation, les techniques d'apprentissage, etc. par l'affirmation « dans les personnes » et aux interactions au sein de la classe avec les autres apprenants et l'enseignant, au climat, à l'atmosphère qui règnent dans la classe par l'affirmation « entre les personnes », Stevick met bien en valeur l'influence du domaine affectif qui est un domaine très large où coexistent les émotions, les sentiments, les croyances, les attitudes.

Aujourd'hui, dans les classes de langues, il est ainsi visé à réduire l'anxiété, la peur éprouvées par les apprenants, essentiellement, lorsqu'ils doivent prendre la parole devant les autres dans la langue cible, à élever la motivation dont l'impact sur les apprentissages a largement été démontré mais aussi depuis quelques années, à forger l'estime de soi des apprenants dont la hausse favoriserait un apprentissage effectif de la langue étrangère et une meilleure acquisition de la compétence de communication (Arnold, 2006 ; Rubio, 2007 : 7). Brown (1994 : 136) explique que « L'estime de soi est probablement l'aspect le plus omniprésent du comportement humain. » Selon lui, « Il peut être facilement affirmé qu'aucune activité cognitive ou affective ne peut être réussie sans un certain degré d'estime de soi, de confiance en soi, de croyance en soi concernant nos capacités à réaliser avec succès cette activité. » (ibid.). Les recherches (Martinot, 2001, Galand, 2006, André & Lelord, 2008 cités par Smuk, 2012 : 84) ont montré que l'estime de soi est un facteur influençant le plaisir éprouvé pour l'apprentissage, les initiatives à prendre pour apprendre, l'activation des ressources cognitives nécessaires (tel l'usage des stratégies), la stimulation des ressources affectives (comme la motivation).

L'estime de soi est un jugement et une évaluation qualitatifs que l'individu fait de soi-même et qui influence sa confiance envers les autres. Elle se structure dès l'enfance à travers les interactions sociales mais se développe en premier lieu sous l'influence des parents et de leurs messages puis au contact des autres individus formant l'environnement immédiat (les camarades de classes et les enseignants notamment). Même si après un certain temps son « développement devient stable... [elle] est quand même ouverte à

des variations en fonction de circonstances personnelles. » (Rubio, 2007 : 5). Ces variations de l'estime de soi sont en lien avec l'évolution de l'âge et le développement de l'être humain, et par conséquent, peuvent être dues aux changements des relations entretenues avec le proche environnement dont les parents, les pairs... mais aussi aux changements de leurs opinions à propos d'eux-mêmes. En effet, en fonction des réussites ou échecs antérieurs, des expériences vécus, des comparaisons avec autrui, l'estime de soi « peut varier (augmenter ou diminuer) tout au long de la vie et être différente selon le domaine » (Smuk, 2012 : 84).

Selon Rosenberg (1965 :15), l'estime de soi est une attitude positive ou négative de l'individu envers lui-même. Harter (1982 : 88) explique que c'est « l'évaluation que l'individu fait de sa propre valeur ». Toczek et Martinot (2004 :26) affirment que c'est la « valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent ». Rubio (2007 : 5) postule que c'est « un phénomène psychologique et social à travers lequel un individu évalue sa compétence et son soi en fonction de certaines valeurs ». De ces quelques définitions, il est vu que l'estime de soi est la façon dont se perçoit l'individu, s'apprécie, c'est l'opinion ou sentiment que l'individu a de lui-même, de ses compétences, ses aptitudes, de sa propre valeur suite à des auto-évaluations. C'est donc un auto-jugement de la personne, un jugement final auquel aboutit l'individu après s'être évalué : c'est une valeur/appréciation qu'il s'est octroyée après évaluation de son soi.

En analysant ce facteur intrinsèque, les chercheurs en ont conclu qu'il existait deux types d'estime de soi (une haute et une faible) qui influent sur tout apprentissage mais en particulier sur l'apprentissage des langues : les apprenants à haute estime de soi croiraient plus en eux, se sentiraient encore plus capables d'apprendre une langue étrangère alors que ceux ayant un faible niveau se considéreraient comme moins aptes et douteraient de leurs capacités (Smuk, 2012 : 85). Par ailleurs, les apprenants qui auraient une haute estime de soi et donc qui auraient confiance en leur capacité trouveraient agréable d'apprendre à parler une langue étrangère et seraient moins découragés par les échecs ; tandis que ceux à faible niveau ne seraient pas motivés et auraient peur de s'exprimer, notamment à l'oral (Naouel, 2015). Ces derniers, doutant de leurs capacités, seraient moins entraînés à prendre les risques nécessaires, manqueraient d'énergie, de confiance, auraient perpétuellement peur d'échouer, de se ridiculiser, refuseraient de

faire l'effort nécessaire pour apprendre une nouvelle langue, seraient moins persistants devant les tâches difficiles, éprouveraient un sentiment d'impuissance et donc s'investiraient moins, deviendraient de plus en plus passifs, timides, craintifs, raisonneraient en se basant sur leurs échecs, ce qui freinerait l'approfondissement du savoir-apprendre (Martinot & Monteil, 2000 : 129-130 ; Arnold, 2006 : 415; Rubio, 2007 : 7 ; Smuk, 2012 : 85). Comme le précise Arnold (2006 : 415), « Les croyances négatives sur soi-même l'empêcheront de se concentrer sur les tâches didactiques à réaliser pour pouvoir apprendre, car une grande partie de [leurs] énergies cognitives seront dépensées à nourrir des préoccupations concernant [leur] manque de capacités ou de valeur ». Ainsi, les apprenants de langue à haute estime de soi atteindraient leurs pleins potentiels et seraient motivés : ils sont ceux considérés en tant qu'apprenants compétents. Dans cette optique, l'objectif de cette étude est de voir si l'effet de l'estime de soi influence la performance des apprenants de Français langue étrangère (FLE), de déterminer si leur niveau de langue hausse selon qu'ils ressentent une haute estime de soi ou vice-versa. Pour ceci, en identifiant le niveau de langue à l'aide d'un test de connaissance de français de 91 apprenants de FLE et leur niveau d'estime de soi par l'intermédiaire d'une échelle (Rosenberg, 1969) au début du 1^{er} semestre de l'année scolaire 2015-2016 et en administrant une seconde fois un nouveau test de connaissance de français après 14 semaines de cours, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

- 1- Quel est le niveau d'estime de soi des apprenants de FLE constituant l'échantillon ?
- 2- Y a-t-il une différence significative entre les points du test de connaissance du français administré au début du semestre (Test 1) et celui administré à la fin (Test 2) ?
- 3- Existe-il une relation significative entre le niveau d'estime de soi des apprenants et leur niveau de langue ?
- 4- Les points obtenus au Test 2 par les apprenants à haute estime de soi ont-ils haussé par rapport aux points du Test 1 ?

2. METHODOLOGIE

2.1. L'Echantillon de Travail

L'échantillon de cette étude est composé de 91 étudiants de la classe préparatoire de FLE de l'École Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu suivant 22 heures de leçons de français par semaine (année scolaire 2015-2016). Ces apprenants âgés entre 18 et 21 ans sont tous des étudiants turcs et passeront dans le Département de Français Langue Etrangère de la Faculté d'Éducation de la même université après avoir réussi l'examen final réalisé à la fin du second semestre.

2.2. Les Instruments de Mesures Utilisés

L'échelle d'estime de soi de Rosenberg : Pour mesurer le niveau d'estime de soi des apprenants, nous avons eu recours à l'échelle développée par Rosenberg en 1965 qui demeure la plus utilisée (Gosling (dir.), 1996 : 42). L'échelle d'estime de soi de Rosenberg est un auto-questionnaire composé de 10 items qui « se distingue tant par sa brièveté de passation que par la généralisation des items qui repose sur une évaluation très globale des sentiments positifs ou négatifs que peut avoir le sujet quant à sa personne » (Vallières & Vallerand, 1990 : 307). Cette échelle de type Likert est cotée sur 4 points allant de « fortement d'accord » (1 point) à « fortement en désaccord » (4 points). Cinq items sont présentés sous forme positive (1, 2, 4, 6 et 7) et cinq sous forme négative (3, 5, 8, 9 et 10). Lorsque le sujet répond de façon positive à un item, il lui est alors octroyé 0 point ; s'il répond de façon négative, il lui est alors octroyé 1 point.

Elaborée en fonction de l'approche Guttman, les trois premiers items sont évalués entre eux, les items 4 et 5 entre eux et les items 9 et 10 entre eux. Seuls les items 6, 7, 8 sont évalués indépendamment. L'approche Guttman suppose que l'adhésion ou l'accord du répondant à un item suppose nécessairement son accord à d'autres items. C'est pourquoi, si le participant donne une réponse ayant une valeur de 1 point à au moins :

- 2 items pour les items 1, 2 et 3, il obtient 1 point ;
- 1 item pour les items 4 et 5, il obtient 1 point ;
- 1 item pour les items 9 et 10, il obtient 1 point.

Selon ce système de pointage, le point le plus bas pouvant être obtenu est 0 et le plus haut 6. Dans ce cadre, obtenir un point entre 0-1 signifie « haute estime de soi », entre 2-4 « estime de soi de niveau modéré » et entre 5-6 signifie « faible estime de soi » : plus le score est élevé, plus l'estime de soi est faible. (Kulaksızoğlu & Arıçak, 2000 : 88-89 ; Koçak, 2008 : 60).

L'estime De Soi Et L'apprentissage D'une Langue Etrangre: Une Etude Avec Des Apprenants De Fle

Nous avons utilisé dans cette étude la version adaptée et traduite en turc par Çuhadaroğlu (1986) dont les indices de validité et de fiabilité se sont avérés très satisfaisantes : .71 pour le coefficient de validité et .89 pour le coefficient de fiabilité (coefficient alpha/ α).

Test de français : Pour déterminer le niveau de langue, au début (Test 1) et à la fin du semestre (Test 2), des 91 individus formant l'échantillon, il a été utilisé deux tests de contenus différents mais de structure identique. L'objectif était de voir si leur niveau de français haussait ou baissait en fonction de leur niveau d'estime de soi. Il a été utilisé deux Tests d'Evaluation du Français (TEF) tirés de l'ouvrage d'entraînement au TEF (2001 : 39-61 (Test1) ; 64-86 (Test 2)) conçu par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. Le TEF est un test de français mesurant les connaissances et compétences en français général de toute personne dont la langue maternelle n'est pas le français (ibid.: 6). Il se compose de deux blocs d'épreuves obligatoires et facultatives. La partie obligatoire est composée de 150 questions à choix multiples (QCM) de difficultés différentes : 50 QCM de compréhension écrite (1 heure) ; 60 QCM de compréhension orale (40 minutes) ; 40 questions de lexique/structure (30 minutes). Ces trois épreuves se déroulent les unes après les autres et une seule épreuve est distribuée à la fois. Le test dure en tout 2h30 (150 minutes pour les épreuves + 20 minutes pour l'accueil, la distribution des feuilles...). La partie facultative est composée de l'expression écrite (1 heure) et de l'expression orale (35 minutes). Ces deux épreuves aussi se déroulent l'une après l'autre et ne peuvent être passées qu'après celles obligatoires.

Le barème d'évaluation des QCM de la partie obligatoire se présente comme suit : Bonne réponse= 3 points ; Pas de réponse= 0 point ; Annulation de réponse= 0 point ; Mauvaise réponse= -1point ; Réponse multiple= -1 point. La notation se faisant sur 900, le score obtenu se multiplie par 2.

L'évaluation de la partie facultative se fait à partir d'une grille qui renferme des critères concernant les connaissances linguistiques, la cohérence, la cohésion, la logique du discours posé, etc. Le score le plus haut pouvant être obtenu est ici aussi de 900.

En se basant sur les six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le TEF répartit les candidats sur sept niveaux : 0-68 points, niveau 0+ ; 69-203 points, niveau 1 ; 204-360 points, niveau 2 ; 361-540 points, niveau 3 ; 541-

698 points, niveau 4 ; 699-833 points, niveau 5 ; 834-900 points, niveau 6. Les niveaux 0+, 1, correspondent au niveau A1 du CECR, le niveau 2 à A2, les niveaux 3 et 4 correspondent, par ordre, aux niveaux B1 et B2, les niveaux 5 et 6 correspondent, par ordre, aux niveaux C1 et C2,

Du fait que les épreuves de la partie obligatoire nous étaient suffisantes pour déterminer le niveau de connaissances de français des apprenants constituant notre échantillon, nous n'avons eu recours qu'à cette partie dans le cadre notre étude.

2.3. Déroulement

Lors du 1^{er} cours du premier semestre de l'année scolaire 2014-2015 il a été d'abord demandé aux 91 apprenants de FLE de répondre à l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. Par la suite, il leur a été administré le Test 1. A la fin de ce second semestre, c'est-à-dire après 22 heures de cours de français pendant 15 semaines, ils ont dû passer le Test 2.

3. ANALYSE DES DONNEES

Le tableau 1 représente le niveau d'estime de soi des 91 apprenants de FLE ayant participé à l'étude. Selon ce tableau, le niveau de neuf apprenants est faible, celui de 27 apprenants est modéré et plus de la moitié (55) présente un haut niveau.

Tableau 1 : Niveau d'Estime de Soi des Apprenants de FLE

Niveau	Fréquence	Pourcentage
Faible	9	9,9
Modéré	27	29,7
Haut	55	60,4
Total	91	100

Dans le tableau 2 figurent les niveaux de langue des apprenants selon le Test 1 et le Test 2. Il y est vu qu'au Test 1 il y avait 27 apprenants de niveau 0, 25 de niveau A1, 31 de niveau A2 et huit de niveau B1. Par contre, il n'y avait aucun apprenant de niveau B2, C1 et C2. Au Test 2, il n'y a pas eu d'apprenants qui ont atteint le niveau C1 et C2 (niveaux qui ne peuvent être atteints en classe préparatoire) mais il est vu qu'aucun apprenant n'a plus un niveau 0, et que quatre apprenants ont réussi à passer au niveau B1. Par ailleurs le nombre d'apprenants de niveau A1 et B1 a augmenté : par ordre, 38 et 18.

Tableau 2 : Distributions des Niveaux des Apprenants de FLE Selon le Test 1 et Test 2

Niveaux	Test 1	Test 2
	Nombres d'apprenants	Nombres d'apprenants
Zéro	34	0
A1	38	31
A2	15	38
B1	4	18
B2	0	4
C1	0	0
C2	0	0

Afin de répondre à la seconde question de recherche (Y a-t-il une différence significative entre les points du Test 1 et du Test 2 ?), nous avons eu recours au Test-t pour échantillons appariés. Les résultats présentés dans le tableau 3 montrent que les points obtenus aux tests d'évaluation du français ont haussé du Test 1 au Test 2 puisque la moyenne est passée de 174,41 à 267,98. De plus, il est vu que cette différence entre les moyennes des deux tests est significative puisque $p(=,000)$ est inférieur à 0.05.

Tableau 3 : Les Résultats du Test-t pour Echantillons Appariés du Test 1 et du Test 2

	N	x	Ss	t	p*
Test 1	91	174,41	143,32	-11,952	,000
Test 2	91	267,98	127,34		

* $p > .05$

Tableau 4 : Les Résultats du Test du Chi Carré pour le Niveau d'Estime de Soi et le Niveau de Langue pour le Test 1

Niveaux de langue	Niveau d'estime de soi			Total	X ²	sd	p
	Faible	Modéré	Haut				

Test 1				
0	6	5	23	34
A1	2	14	22	38
A2	1	8	6	15
B1	0	0	4	4
B2	0	0	0	0
C1	0	0	0	0
C2	0	0	0	0
Total	9	27	55	91

Lorsque les niveaux d'estime de soi et les niveaux de langue des apprenants selon le Test 1 sont comparés (Tableau 4), il est vu qu'au début du semestre, il y avait 34 apprenants de niveau zéro de français. Parmi ces 34 apprenants, six possédaient une faible estime de soi, cinq un niveau modéré et 23 un niveau élevé. Parmi les 38 apprenants de niveau de langue A1, 2 avaient une faible estime de soi, 14 présentaient un niveau modéré et 22 un haut niveau. Pour le niveau de langue A2, six apprenants affirmaient avoir un niveau d'estime de soi élevé, huit modéré et un disait avoir un niveau faible. Enfin, les quatre apprenants de niveau B1 (niveau de langue le plus élevé atteint au Test 1) étaient ceux qui présentaient en même temps un haut niveau concernant ce facteur affectif. Donc parmi les apprenants à haute estime de soi, il y avait, en ce début de semestre, des apprenants possédant un bas niveau de langue : zéro particulièrement mais aussi A1 et A2 qui réfèrent aux personnes débutantes.

Afin de comprendre si la relation entre les deux distributions de fréquences des deux variables (niveau d'estime de soi et niveau de langue) est statistiquement significative, nous avons eu recours au test du chi carré. Les résultats montrent qu'il y aurait une relation et une interdépendance entre les deux variables [$X^2=15,57$; $p>0.05$].

Tableau 5 : Les Résultats du Test du Chi Carré pour les Niveaux d'Estime de Soi et de Langue pour le Test 2

Niveaux de langue Test 1	Niveau d'estime de soi				X ²	sd	P
	Faible	Modéré	Haut	Total			
0	0	0	0	0			
A1	6	5	20	31			
A2	3	14	21	38			

**L'estime De Soi Et L'apprentissage D'une Langue Etrangre: Une Etude
Avec Des Apprenants De Fle**

B1	0	8	10	18	13,092	6	,042
B2	0	0	4	4			
C1	0	0	0	0			
C2	0	0	0	0			
Total	9	27	55	91			

Lorsque les niveaux d'estime de soi et les niveaux de langue des apprenants selon le Test 2 sont comparés (Tableau 5), il est vu qu'à la fin du semestre il n'y avait plus aucun apprenant de niveau 0. Le plus faible niveau de langue est A1 avec 31 apprenants dont six ont une faible estime de soi, cinq ont un niveau modéré et 20 ont un niveau élevé. Alors que le nombre d'apprenants de niveau A2 était de 15 au début du semestre, ce nombre est maintenant de 38. Parmi ces apprenants trois présentent un niveau d'estime de soi faible, 14 un niveau modéré et 21 un niveau élevé. Parmi les apprenants de niveau B1, il n'y a pas d'apprenants à faible estime de soi et huit apprenants affirment avoir un niveau modéré, 10 un haut niveau. Enfin, quatre apprenants ont réussi à atteindre le niveau B2 et sont des apprenants à haute estime de soi.

Afin de comprendre si la relation entre les deux distributions de fréquences (niveau d'estime de soi et niveau de langue (Test 2)) est statistiquement significative, nous avons eu recours au test du chi carré. Les résultats montrent qu'il y aurait une relation et une interdépendance entre les deux variables [$X^2=15,57$; $p>0.05$].

Tableau 6 : Les Résultats du Test 1 et du Test 2 des Apprenants Présentant une Hausse de l'Estime de Soi

Apprenants	Test 1		Test 2	
	Scores/900	Niveaux	Scores/900	Niveaux
N02	200	A1	282	A1
N03	264	A2	324	A2
N04	314	A2	330	A2
N05	184	A1	310	A2
N07	0	Zéro	102	A1
N08	242	A2	320	A2
N10	190	A1	292	A2
N11	390	B1	396	B1
N17	224	A2	318	A2
N19	196	A1	278	A2

N20	208	A2	260	A2
N22	222	A2	208	A2
N23	268	A2	372	B1
N25	228	A2	292	A2
N26	218	A2	198	A1
N27	94	A1	294	A2
N29	238	A2	296	A2
N30	110	A1	204	A2
N31	186	A1	198	A1
N33	162	A1	236	A2
N34	132	A1	156	A1
N35	158	A1	336	A2
N36	174	A1	252	A2
N37	196	A1	230	A2
N39	116	A1	188	A1
N40	156	A1	174	A1
N41	172	A1	312	A2
N43	98	A1	140	A1
N44	148	A1	178	A1
N45	0	Zéro	86	A1
N46	0	Zéro	274	A2
N47	0	Zéro	86	A1
N49	0	Zéro	228	A2
N50	0	Zéro	190	A1
N51	0	Zéro	158	A1
N55	0	Zéro	178	A1
N56	0	Zéro	74	A1
N57	0	Zéro	136	A1
N61	0	Zéro	120	A1
N62	0	Zéro	230	A2
N64	0	Zéro	106	A1
N65	0	Zéro	182	A1
N66	0	Zéro	138	A1
N67	0	Zéro	146	A1
N68	0	Zéro	136	A1
N69	0	Zéro	188	A1
N70	382	B1	427	B1
N72	337	A2	370	B1
N73	405	B1	450	B1
N74	292	A2	337	A2

L'estime De Soi Et L'apprentissage D'une Langue Etrangere: Une Etude Avec Des Apprenants De Fle

N75	405	B1	450	B1
N79	495	B1	650	B2
N80	495	B1	650	B2
N82	517	B1	675	B2
N84	495	B1	562	B2

Lorsque nous nous concentrons sur les résultats des 55 apprenants présentant une haute estime de soi (Tableau 6), il est vu qu'alors que 32 de ces apprenants ont haussé leur niveau de langue (notamment N79, N80, N82 et N84), 19 ont conservé leur niveau de départ. Cependant, lorsque nous analysons les points obtenus par ces derniers du Test 1 au Test 2, il est vu que la grande majorité présente une hausse qui ne leur permet pas, certes, d'accéder à un niveau de langue supérieur, mais qui est quand même un indicateur de leur progrès. Ainsi, le point de N07 a augmenté de 102 points, de N17 a augmenté de 94 points, celui de N39 de 72 points, de N22 de 64 points, N73, N74 et N75 de 45 points. Il est également question de hausse minime telle celle de N04 (le point est passé de 314 à 330) ou de N11 dont la hausse est de six points seulement. Mais de façon générale, ces données semblent étayer les résultats obtenues et soutenues statistiquement pour les questions de recherches ayant fait l'objet de cette recherche : la haute estime de soi serait un facteur affectif influençant les progrès en langue étrangère. D'ailleurs les résultats des apprenants à faible estime de soi soutiennent également ces propos puisque, en dehors de l'apprenant N09 qui est passé d'un niveau de français zéro à un niveau B1 (Test1= 242 ; Test2= 424), les apprenants N78 et N88 présentent une régression (par ordre, Test1= 207 et Test2= 198 ; Test1= 170 et Test2= 125). Ou bien les apprenants N81 (Test1= 190 ; Test2= 195) et N87 (Test1= 170 ; Test2= 125) qui présentent une hausse de 5 et 2 points seulement.

4. CONCLUSION

Dans notre étude constituée de tous les apprenants de FLE de la classe préparatoire inscrits à l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu, parmi les 91 apprenants 55 présentaient une haute estime de soi qui est un facteur affectif influençant largement la réussite scolaire et notamment la réussite de l'apprentissage des langues étrangères. L'estime de soi est une auto évaluation de l'individu lui permettant de développer une

attitude positive ou négative en fonction qu'il se valorise ou non, se trouve satisfait ou non de lui-même et se trouve capable ou non de réussir après s'être évalué. Plus il développera une attitude positive, plus son estime de soi sera élevé et plus sa réussite scolaire sera donc meilleure.

Afin de voir si le niveau de langue de nos apprenants de FLE augmentait selon qu'ils s'octroyaient une haute estime de soi nous avons, après leur avoir demandé de répondre à une échelle d'estime de soi, administré deux tests d'évaluation du français : l'un au début du semestre, l'autre à la fin. Il en a été conclu que parmi les 55 apprenants à haute estime de soi 32 avaient réussi à hausser leur niveau de langue. En ce qui concerne les 23 autres apprenants, même si leur niveau de langue était resté le même, des progrès avaient été faits puisque les points obtenus au Test 2 étaient beaucoup plus élevés que ceux du Test 1 pour la grande majorité. Seul le score de l'apprenant N22 de niveau A2 a baissé de 14 points au Test 2 et l'apprenant N26 a présenté une baisse non seulement de score mais aussi de niveau de langue (il est passé du niveau A2 au niveau A1). Cependant, malgré ces deux apprenants, il nous a été possible d'affirmer que les apprenants à haute estime de soi montraient réussite et progrès en FLE : cette interdépendance entre ces deux variables a été prouvée statistiquement par l'intermédiaire du test du chi carré effectué pour le Test 1 et le Test 2 dont la différence entre leurs moyennes était aussi statistiquement significative.

Ainsi, parce que l'un des objectifs des enseignants de langues, mais aussi de tout enseignant, est d'accroître la réussite de leurs apprenants, nous pensons en nous basant essentiellement sur la notion d'« effet enseignant » qui est, comme le précise Marzano (2003 : 71), le facteur qui a le plus d'impact sur l'apprentissage, qu'ils ont un grand rôle à jouer pour venir en aide aux apprenants ayant une faible estime de soi mais aussi pour développer davantage celle des apprenants à haute estime de soi. Dans la classe, l'enseignant a la responsabilité de créer un climat positif et socioaffectif car « un apprentissage significatif est largement une fonction de la qualité de certaines attitudes qui existent dans les relations interpersonnelles entre l'enseignant et l'élève » (Weber, 1986 : 315, cité par Lusignan, 2001 : 21). Lorsque l'enseignant entre en interaction avec ses apprenants, il influence leurs attitudes et comportements car dans cette interaction c'est lui qui occupe une position sociale, un statut social : Il est l'enseignant, celui qui instruit, celui qui approuve ou désapprouve et donc celui qui assouvit l'estime de soi, notamment

l'estime de soi scolaire. L'attitude que doit adopter l'enseignant se révèle davantage lorsque nous nous référons à la hiérarchie des besoins établie par Maslow qui a classé les besoins de tout être humain en cinq catégories/étages sous la forme d'une pyramide (figure 1).

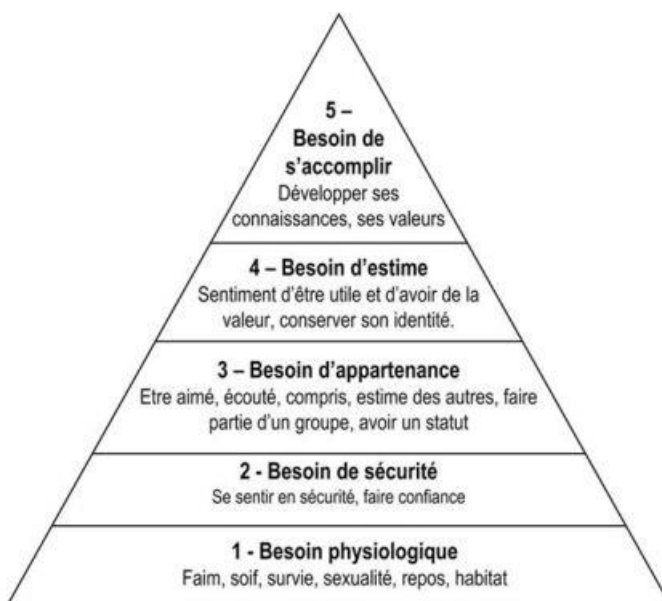


Figure 1 : Pyramide des besoins de Maslow

A la base de cette pyramide apparait le premier besoin et afin de passer aux autres étages il faut d'abord satisfaire chaque besoin en dessous qui conduira au plein épanouissement de l'être humain (5^{ème} étage : actualisation). Ainsi, l'individu ne pourra passer au second étage (besoins de sécurité) que lorsqu'il aura satisfait les éléments du premier étage (besoins physiologiques : faim, soif, repos...). Dans cette lignée, afin que l'individu puisse accéder au dernier étage, il faut qu'il satisfasse le 4^{ème} étage qui est justement le besoin d'estime de soi. Donc, le rôle que l'enseignant doit jouer ici (=en classe) est à double objectif : aider l'apprenant à s'estimer pour accroître sa réussite scolaire, et dans notre contexte réussir à communiquer en langue étrangère, mais aussi pour contribuer à l'atteinte du sommet de la pyramide (la réalisation de soi) par l'apprenant. A ce propos,

Arnold (2006 : 416) dit que « Peut-être ce qui est le plus important pour favoriser le concept de soi positif et la confiance, c'est une attitude d'affection et de compréhension de la part des professeurs ». En conclusion, nous insisterons particulièrement sur les rétroactions des enseignants qui peuvent, lorsqu'elles sont négatives, influencer les sentiments négatifs des apprenants qu'ils ressentent sur eux-mêmes. Les rétroactions qui s'éloignent des compliments et se rapprochent des critiques, voire du sarcasme, démotivent les apprenants et causent une perte de confiance en eux. L'enseignant ne doit pas différencier les compétents des moins compétents, doit s'abstenir de les humilier, de leur adresser la parole sur un ton exigeant, doit maintenir une attitude positive et ceci en particulier envers les apprenants à faible estime de soi. Comme l'affirment Archambault et Chouinard (1996 : 36) : « Respecter l'élève, c'est lui montrer qu'on l'accepte, quoi qu'il fasse. C'est lui faire sentir qu'on lui accorde de la valeur, comme personne, même si on lui demande de changer de comportement. C'est lui faire comprendre que l'on a confiance en lui et son aptitude à apprendre ». Quant à Kirby et McDonald (2009 : 75), ils insistent sur le fait de complimenter les moindres efforts des apprenants et non pas leurs capacités intellectuelles car ces derniers comprennent alors qu'il est possible de surmonter les défis en faisant des efforts. Ceci crée en eux de la motivation et de la résilience, donc une capacité à surmonter les tâches qui leur paraissent des plus difficiles : ressentir que l'enseignant croit en eux et se soucie d'eux est susceptible de les aider à prendre des risques pour apprendre, notamment à prendre le risque de parler dans la langue étrangère. Il faudrait prendre le temps de connaître les apprenants, leurs habiletés et leur faire prendre conscience que leurs efforts sont remarqués.

BIBLIOGRAPHIE

- Archambault, J. & Chouinard, R. (1996). *Vers une Gestion Educative de la Classe*. Boucherville: Gaëtan éditeur.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Etudes de linguistique appliquée*, 144: 407-425. Consulté le 19 Mai 2016: www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm.
- Brown, H.D., (1994). *Principles of language learning and teaching (third ed.)*. San Francisco: Prentice Hall Regents.
- Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. (2001) Test d'évaluation du Français. Paris: Hachette FLE.

**L'estime De Soi Et L'apprentissage D'une Langue Etrangre: Une Etude
Avec Des Apprenants De Fle**

- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice (3th)*. U.S.A.: Hartcourt Brace Jovanovich.
- Çuhadaroğlu, Ö. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Gosling, P. (1996). *Psychologie sociale : Approche du sujet social et des relations interpersonnelles* (Tome 2). France : Bréal.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for Children. *CHIUIJ Developepment*, 53: 87-97.
- Kirby, E. & McDonald, J. (2009). *Engage every student: Motivation tools for teachers and parents*. USA: Search Institute Press.
- Koçak, E. (2008). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kulaksızoğlu, A. & Arıca, T. (2000). Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi C Serisi*, 1(1): 87-94.
- Lusignan, G. (2001). La Gestion de Classe : Un Survol Historique. *Vie Pédagogique*, 119: 19-22. Page consultée le 19 Mai 2016 : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597>
- Martinot, D., & Monteil, J.M. (2000). Differences between good and poor French pupils in the use of the self in forming preferences. *Journal of Social Psychology*, 140: 119-131.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools*. Virginia: ASCD Publication.
- Naouel, B. (2015). The role of foreign language learners' self-esteem in enhancing their oral performance. *Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research*, 2, (2). Consulté le 15 Mai 2016 et accessible depuis www.express-journal.com
- Rodríguez, J.I., Plax, T.G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication-Education*, 45, 293-305.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rubio, F. (2007). Self-esteem and foreign language learning: An introduction. In F.Rubio (dir.), *Self-esteem and foreign language learning* (p.2-13). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing
- Stevick, E.W. (1980). *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, M.A.: Newbury House.
-

-
- Smuk, M. (2012). Autour de quelques clichés sur le savoir-être dans l'apprentissage des langues. *Synergies Pologne*, 9 : 77-88.
- Toczek, M.C., & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris : Armand Collin.
- Vallières, E.F. & Vallerand, R.J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25 : 305-316.