

Xénoglossophobie et interactions verbales et non verbales : quel(s) impact(s) sur l'apprentissage du FLE au supérieur

Karima, GASMI¹

Université de Béchar / Algérie
gasmi.karima@univ-bechar.dz

Sabrina, YEBDRI²

Université de Béchar / Algérie
yebdri.sabrina@univ-bechar.dz

Reçu : 27/09/2025,

Accepté: 30/10/2025,

Publié: 22/12/2025

Xenoglossophobia and Verbal and Nonverbal Interactions: What Impact(S) On Learning French as A Foreign Language in Higher Education

Abstract: Xenoglossophobia, or fear of foreign languages, is a major obstacle to the teaching and learning of target languages, particularly French as a foreign language (FFL). This article aims to analyze the effect of this anxiety on verbal and nonverbal interactions among first-year bachelor's degree students at the University of Béchar (Algeria). To this end, a qualitative study was conducted with five students from five different specializations, namely French, English, architecture, biology, and medicine, during the 2024/2025 academic year. The students were interviewed using a structured interview and their verbal and nonverbal interactions were observed using an observation grid. The results obtained following triangulated analysis confirm that xenoglossophobia affected their verbal and nonverbal exchanges.

Keywords: xenoglossophobia, verbal and nonverbal interactions, teaching/learning, first year of bachelor's degree, FFL.

Résumé : La xénoglossophobie, autrement dit, la peur des langues étrangères, constitue un frein majeur à l'enseignement/apprentissage des langues cibles et plus spécifiquement du français langue étrangère (FLE). Le présent article vise à analyser l'effet de cette anxiété sur les interactions verbales et non verbales chez les étudiants de la première année licence LMD à l'université de Béchar (Algérie). Pour ce faire, une étude qualitative a été menée auprès de cinq étudiants issus de cinq spécialités différentes, notamment le français, l'anglais, l'architecture, la biologie et la médecine durant l'année universitaire 2024/2025. Il a été question d'interroger ces étudiants par le biais d'un entretien directif et d'observer leurs interactions verbales et non verbales à l'aide d'une grille

d'observation. Les résultats parvenus suite à l'analyse triangulée confirment que la xénoglossophobie a affecté leurs échanges verbaux et non verbaux.

Mots-clés : xénoglossophobie, interactions verbales et non verbales, enseignement/apprentissage, première année licence LMD, FLE.

Introduction

Dans un monde de plus en plus globalisé, il est devenu indispensable de disposer au moins d'une compétence communicative autre que celle de la langue maternelle pour favoriser la communication interculturelle, académique et professionnelle, ainsi que le développement personnel des usagers de la langue. Néanmoins, dans un contexte d'apprentissage formel ou informel, ce n'est pas uniquement la qualité d'enseignement/apprentissage, les méthodes utilisées ou bien l'adaptation d'un bon programme qui aboutiront à des résultats plus significatifs, mais aussi l'aspect psychologique constitue lui aussi un facteur déterminant dans cet apprentissage. Il est essentiel de prendre en considération l'état psychique de l'apprenant : comment se sent-il ? Epreuve-t-il de l'anxiété face aux exigences scolaires ? Est-ce qu'il est stressé ? Est-ce que la peur de s'exprimer dans une autre langue étrangère influence ses interactions verbales et non verbales ? De ce fait, notre article tourne autour des questions ci-dessus, notamment sur la dernière qui concerne la peur des langues étrangères, en d'autres termes, la xénoglossophobie dont souffrent plusieurs apprenants surtout au début de leur apprentissage. Il convient de souligner que notre thématique de recherche demeure peu explorée dans les travaux de recherche existant. En contexte algérien, aucune étude, à notre connaissance, ne s'est encore intéressée à la xénoglossophobie, par contre, quelques chercheurs algériens ont traité des thématiques similaires, en adoptant des approches théoriques et méthodologiques qui s'inscrivent dans la même perspective de recherche, contribuant ainsi à enrichir la réflexion autour de ce thème. À titre illustratif, Hamdad Chanez (2023) a traité de la glossophobie ou de l'anxiété langagière dans le contexte universitaire algérien. Toutefois, certains chercheurs étrangers (Koshy, 2020 ; Böttger & Költzsch, 2020) ont abordé cette problématique liée à la xénoglossophobie dans leurs travaux scientifiques.

Le choix de notre étude vient de nos propres expériences avec les étudiants qui éprouvent un malaise face à l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Nous avons constaté qu'il ne s'agit pas uniquement d'un manque de compétences linguistiques, mais souvent une forme de blocage plus profond : la timidité, la peur de commettre des erreurs, le stress, avoir un sentiment

d'insécurité, etc. Ce phénomène que l'on peut associer à la xénoglossophobie nous a interpellés.

À cet égard, l'objectif principal de notre recherche est de décrire et d'expliquer l'impact de la xénoglossophobie sur les interactions verbales et non verbales dans l'apprentissage du FLE : cas des étudiants de la première année licence LMD à l'université de Béchar (Algérie). Pour ce faire, nous nous penchons sur la question centrale suivante : dans quelle mesure la xénoglossophobie constitue-t-elle un frein aux interactions verbales et non verbales chez les étudiants de première année licence LMD de l'université de Béchar, en contexte d'apprentissage du FLE ?

Dans le but de répondre à cette question centrale, nous émettons l'hypothèse suivante : la xénoglossophobie réduit significativement la spontanéité et la qualité des interactions verbales et non verbales chez les étudiants de première année licence LMD de l'université de Béchar, en entravant leur engagement actif dans le processus d'apprentissage du FLE.

Le présent article se subdivise en deux parties : une partie théorique et une partie pratique. Dans la partie théorique de cet article, il s'agit, tout d'abord, de définir les concepts-clés de l'étude, à savoir : la xénoglossophobie, les interactions verbales et non verbales. Ensuite, nous focaliserons notre attention sur l'importance de ces interactions dans l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout du français langue étrangère (FLE). Puis, nous nous attarderons sur les effets de la xénoglossophobie sur la diminution des échanges verbaux et non verbaux dans le cadre de l'apprentissage du FLE. Quant à la partie pratique, elle se consacrera à l'explication de la méthode expérimentale suivie dans cette étude, à la présentation et à l'analyse des résultats parvenus.

1. Cadre théorique conceptuel

1.1. La xénoglossophobie : quand parler devient une peur

Peu citée et peu entendue, la xénoglossophobie est un terme récent en psychologie ainsi qu'en sciences de l'éducation et du langage. Ce mot tire son origine du préfixe grec « xeno » qui signifie « étranger », « glosso » qui fait référence au « langage » ou à la « langue » et « phobos » en référence à la « peur » (Abinaya, 2016). L'ensemble de ces trois composants signifie littéralement « la peur des langues étrangères » aussi appelée en anglais « *Foreign Language*

Anxiety », est définie selon Koshy (2020, p.243) comme étant « *un sentiment d'inconfort, d'inquiétude, de nervosité et d'appréhension ressenti lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde ou étrangère* ». En d'autres termes, il s'agit d'une anxiété durable qui peut apparaître chez l'apprenant au cours du processus d'apprentissage ou de la mise en pratique d'une langue étrangère ou seconde, en engendrant chez lui un état d'inquiétude, d'inconfort psychologique et de rejet profond et parfois agressif à l'égard des langues étrangères. Le même auteur souligne également que cette anxiété peut gêner les apprenants, leur faire perdre confiance en leurs capacités, les empêcher d'interagir efficacement aux activités communicationnelles ou même d'abandonner leurs efforts pour apprendre une langue étrangère, car les apprenants avec des niveaux élevés d'anxiété ont généralement des performances inférieures à celles qui ont des niveaux d'anxiété plus faibles. En outre, Böttger et Költzsch (2020) affirment que la xénoglossophobie est le résultat de la répétition des expériences négatives auxquelles les apprenants peuvent être confrontées dans des contextes d'usage d'une langue étrangère et cela conduit à l'émergence de certaines représentations qui affectent leur attitude vis-à-vis de cette langue étrangère, ainsi qu'ils deviennent xénoglossophobes.

Cette peur des langues étrangères ne se manifeste pas uniquement sur le plan individuel et affectif. Elle peut également s'exprimer sous la forme d'une posture intellectuelle ou institutionnelle, que Cerquiglini (2006) qualifie de xénoglossophobie savante, une notion reprise et développée par Julia (2023). Il s'agit d'un rejet profond, explicite ou implicite, visant à marginaliser ou dévaloriser les langues étrangères.

1.2. Xénoglossophobie en classe de FLE : un obstacle aux interactions verbales et non verbales

En raison de sa nature pluridisciplinaire, la notion d'interaction donne lieu à une pluralité d'interprétations et ne fait pas consensus parmi les chercheurs quant à sa définition (Mathey, 1996). Selon Jean-Pierre Robert (2008) ce concept renvoie à « *une action réciproque* ». En d'autres mots, une action mutuelle entre deux ou plusieurs individus, où chacun agit sur l'autre et réagit à l'action de l'autre. En situation d'enseignement-apprentissage, la classe constitue l'espace

privilegié d'interactions. En effet, ce contexte ne se réduit plus à une simple transmission unidirectionnelle du savoir de l'enseignant vers l'apprenant comme le préconisaient les méthodologies traditionnelles, mais privilégie désormais son implication active dans la construction de ses propres connaissances, ainsi qu'une dynamique interactionnelle instaurée entre lui, son enseignant et ses pairs (Cuq, 2003). Jean-Pierre Robert (2008), quant à lui, distingue deux types d'interactions, à savoir les interactions verbales et non verbales : l'interaction verbale est une forme de communication, impliquant au moins deux interactants (locuteur / interlocuteur) qui échangent des énoncés linguistiques pour transmettre un message dans un contexte spécifique : débat, dialogue, conversation, interview, etc. De ce fait, la maîtrise de ce mode de communication demeure essentielle, dans la mesure où il permet à l'individu de se faire comprendre avec précision et d'interagir de manière explicite avec autrui. Or, selon les recherches menées par Mehrabian (1971), le créateur de « la règle des 3 V », le verbal ne constitue que 7% de la communication, et d'après lui le deuxième type d'interaction, le non verbal, occupe une place plus déterminante que le premier avec un pourcentage de 55%. En effet, il renvoie aux échanges non verbaux qui se traduisent par des manifestations corporelles observées (les gestes, les expressions du visage, la posture), ce sont ces dernières qui sont jugées les plus crédibles par les interlocuteurs. « *Les éléments non verbaux sont particulièrement importants pour communiquer les sentiments et l'attitude, surtout lorsqu'ils sont incongrus : si les mots et le langage corporel ne sont pas d'accord, on a tendance à croire le langage corporel* » (Mehrabian, cité par Jorand, 2022)¹. À cela s'ajoutent les 38% restant, qui relèvent de la communication paraverbale. Celle-ci regroupe des éléments tels que le ton, le volume, l'inflexion et la hauteur de la voix. Ces modulations vocales agissent comme des indicateurs affectifs révélant l'état émotionnel du locuteur, parfois en contradiction avec le contenu verbal explicite. Par exemple, l'énoncé "Je vais bien", prononcé sur un ton sombre ou hésitant, peut traduire une détresse implicite, tandis qu'une intonation vive témoigne d'un réel bien-être². Ainsi, l'ensemble de ces caractéristiques vocales accompagne-t-il

¹ D'après le site : <https://www.demeter-sante.fr/2022/11/19/les-3v-de-mehrabian/> consulté le : 10/06/2025

² D'après le site : <https://www.esenv.fr/quest-ce-que-la-communication-paraverbale> consulté le : 20/06/2025

le contenu verbal et contribue-t-il à le nuancer par des indices émotionnels et expressifs.

En somme, il est important de souligner que la synergie entre les dimensions verbales, non verbales et paraverbales assurent une communication claire, expressive et efficace. Nous proposons ci-dessous un schéma synthétique pour mieux visualiser cette articulation (voir figure 1).

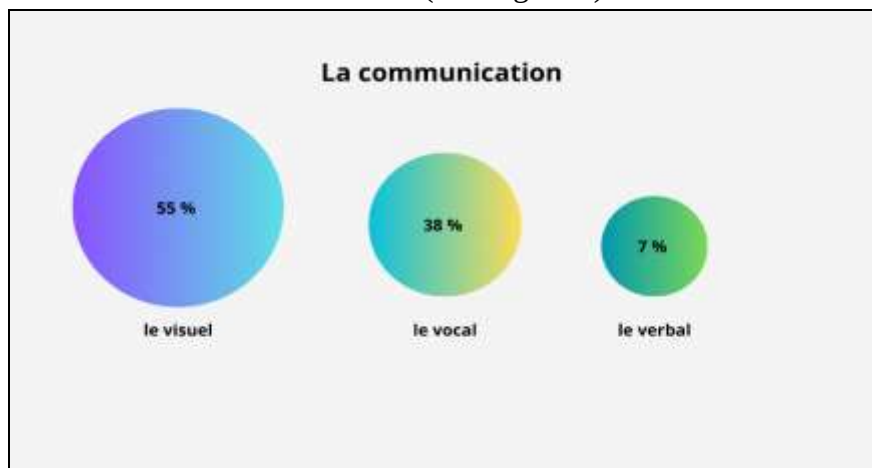


Figure 1 : Schéma illustrant la règle des 3V d'Albert Mehrabian ³

Dès lors, il importe de noter que la xénoglossophobie peut entraver de manière significative la dynamique interactionnelle quant à l'apprentissage d'une langue étrangère. Gverovic (2015) souligne que l'expression orale représente le vecteur principal de cette anxiété, mettant en évidence que la prise de parole en langue étrangère en classe induit une série de réponses verbales et non verbales révélatrices d'un profond malaise : altération de la prosodie, hésitations récurrentes, insécurité linguistique, ainsi que l'émergence des signaux non verbaux, tels que l'évitement du regard, la posture fermée ou l'absence de gestes co-énonciatifs restreinte entre les protagonistes de la situation didactique, notamment l'enseignant et les apprenants. Ces manifestations affectent la fluidité interactionnelle en compromettant la co-construction du sens. Ainsi, cette peur des langues étrangères peut-elle fragiliser le contrat pédagogique et déminuer la participation active des apprenants en classe, comme elle peut affaiblir leur

³ Représentation graphique réalisée par les auteures du présent article à l'aide de Canva.

présence corporelle et empêcher l'instauration d'un climat propice à l'appropriation de la langue cible.

2. Cadre méthodologique

Après avoir établi le cadre théorique de notre étude, nous entamons à présent la partie pratique dans laquelle nous adoptons une démarche qualitative visant à explorer les manifestations de la xénoglossophobie chez les étudiants universitaires, tant sur le plan verbal que non verbal, lorsqu'ils s'expriment en langue française. Pour ce faire, il sera question de mener des entretiens directifs auprès de cinq étudiants issus de différentes spécialités dans le but de recueillir les représentations, les ressentis et leurs éventuelles appréhensions liées à l'usage de la langue française dans des situations de communication orale. Afin de compléter cette démarche, nous avons conçu une grille d'observation visant à repérer les indices non verbaux qui révèlent un malaise linguistique chez les mêmes étudiants.

2.1. Description du terrain d'étude

L'enquête a été menée au sein de l'université Tahri Mohammed, située dans la ville de Béchar en Algérie durant l'année universitaire 2024/2025. Le terrain d'étude s'inscrit dans un contexte universitaire marqué par une diversité disciplinaire, ce qui nous a permis de sélectionner des étudiants issus de plusieurs spécialités.

2.2. Participants

Cinq étudiants inscrits en première année licence LMD, dont 3 filles et 2 garçons, participent à notre enquête. Leur âge varie entre 19 et 22 ans. Ces étudiants sont issus de différentes spécialités, entre autres, le français, l'anglais, l'architecture, la médecine et la biologie. La sélection de l'échantillon s'est faite sur la base du volontariat, après le consentement éclairé des participants.

2.3. Matériel expérimental

Cette étude s'appuie sur deux instruments méthodologiques complémentaires : un guide d'entretien directif et une grille d'observation. Le guide comprend cinq items inspirés d'un questionnaire reconnu à l'échelle internationale, en l'occurrence le questionnaire FLCAS (le Foreign Language Classroom Anxiety Scale) qui veut dire en français : (Échelle d'anxiété en classe de langue étrangère). Celui-ci a été développé par Horwitz et ses collègues en 1986 (voir annexe 1). Une fois le guide d'entretien exposé, il convient à présent de porter notre attention sur la grille d'observation, élaborée par nos soins à partir

de travaux antérieurs (Horwitz et al., 1986 ; MacIntyre & Gardner, 1991 ; Gregersen, 2005), et qui se compose d'onze éléments observables permettant le repérage des manifestations verbales et non verbales des attitudes de la xénoglossophobie lors des entretiens directifs avec les étudiants ciblés (voir annexe 2).

2.4. Procédure

L'enquête s'est déroulée en plusieurs jours, en tenant compte de la disponibilité des enquêtés. En effet, chaque participant a été convié individuellement pour passer l'entretien, à des dates distinctes et dans un cadre calme et rassurant favorisant une prise de parole spontanée et l'émergence de comportements naturels des participants lorsqu'ils s'expriment en langue française. Par ailleurs, il est important de souligner que nous avons demandé aux enquêtés de rester debout pour décrypter le non verbal dans leurs comportements. Lors de chaque séance, l'entretien a été mené selon le protocole défini dans le guide d'entretien. Toutefois, certaines questions complémentaires ont été introduites au fil d'échanges, en fonction de la pertinence de la dynamique interactionnelle pour enrichir le corpus recueilli. Parallèlement à la conduite de l'entretien, une observation a été menée d'une manière discrète à l'aide d'une grille élaborée en amont, permettant ainsi de repérer les manifestations verbales et non verbales des cinq enquêtés en situation de communication. En somme, l'ensemble du dispositif a permis la constitution d'un corpus de données variées et contextualisés en adéquation avec les objectifs de l'étude.

3. Présentation et analyse des résultats

3.1. Présentation et analyse des résultats de l'entretien directif

3.1.1. Première question : Comment percevez-vous les réactions des autres lorsque vous vous exprimez en français ?

Dans le but d'explorer les effets de la xénoglossophobie sur les interactions verbales, une première question a été posée aux étudiants, visant à explorer leur perception du regard porté par les autres. Les réponses obtenues sont présentées dans le tableau suivant :

Étudiants	Réponses	Interprétations
E1	« J'ai peur que les autres me jugent, je suis très nulle qu'ils me jugent. »	Sentiment d'infériorité et dévalorisation de soi liés au regard des autres.
E2	Refus total de répondre à la	Évitement total de participer à

Xénoglossophobie et interactions verbales et non verbales : quel(s) impact(s) sur l'apprentissage du FLE au supérieur

	question parce qu'elle a été posée en langue française qui présente pour lui la langue de colonialisme. Le participant a quitté carrément l'entretien.	l'entretien, dû à l'écoute et l'utilisation de la langue française.
E3	« Ils font des réactions bizarres parce que <i>ana niveauya bzaf mahdoud f francais aya ybdaw ydahko w ydiro chofat bizarre</i> [j'ai un niveau très basique en français. C'est pourquoi, ils commencent à se moquer de moi en riant et ils me lancent des regards étranges.] »	Manque de confiance en soi, recours à la langue maternelle
E4	« Je regarde les réactions avec crainte, j'ai peur de dire une bêtise. Je me rappelle bien que le prof de français était très sévère avec moi au collège, d'une manière imaginable. Donc, j'ai développé une sorte de peur lorsque je m'exprime devant les autres »	Une anxiété héritée de mauvaises expériences scolaires.
E5	« Le jugement de mon niveau, ils vont rigoler de moi et me juger. »	Crainte du jugement social.

Tableau 1 : réponses des étudiants à la première question de l'entretien

3.1.2. Analyse des réponses

Les réponses recueillies montrent la présence d'une anxiété langagière intense chez la majorité des apprenants. Trois d'entre eux (E1, E3 et E5) présentent d'une manière explicite leur peur du jugement négatif des autres. Néanmoins l'(E3) préfère recourir au dialecte algérien pour mieux s'exprimer. Le cas de l'(E4) met en avant un facteur révélateur : il évoque une expérience scolaire traumatisante qui lui est arrivé avec son enseignant de français au cycle moyen. Celle-ci semble avoir engendré chez lui une peur durable liée à l'utilisation du français, montrant que la xénoglossophobie peut s'enraciner dans des expériences négatives passées et se réactiver dans des situations similaires. Enfin, l'(E2) a quitté complètement l'entretien dès la première question, cela indique un refus total de s'exprimer en langue française dans la situation communicative, traduisant ainsi une forme aigüe de xénoglossophobie, nommée la xénoglossophobie savante (Cerquiglini, 2006).

3.1.3. Deuxième question : Avez-vous déjà évité une situation où vous deviez parler en français ? Pourquoi ?

Cette question a pour objectif d'identifier si les étudiants préfèrent éviter les situations orales et comprendre les causes profondes de cette réaction. Les réponses recueillies sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Étudiants	Réponses	Interprétations
E1	« Oui ça m'arrive toujours en classe, parce que j'ai peur de faire des fautes donc je refuse de participer dans les exposés et je me compare avec les autres en classe »	Peur de commettre des fautes, nourrie par la comparaison sociale.
E2	Il a quitté l'entretien dès la première question.	Un refus total de s'exprimer en langue française, entraînant ainsi une impossibilité d'affronter une situation orale en utilisant cette langue étrangère.
E3	« Pas mal de fois, on dirait que mon tête se vide des mots »	Un blocage cognitif soudain.
E4	« Oui ça m'est déjà arrivé, l'enseignant de cette année, nous a demandé de présenter un travail oralement devant les camarades. Alors, je me suis absenté le jour de la présentation »	Un évitement planifié, motivé par une peur anticipée des situations orales. Peur de prendre la parole devant un public.
E5	« Franchement, je voulais éviter cette rencontre, je stresse beaucoup dans cette rencontre »	Une anxiété anticipatoire même dans les situations informelles.

Tableau 2 : réponses des étudiants à la deuxième question de l'entretien

3.1.4. Analyse des réponses

Les réponses recueillies révèlent un comportement d'évitement, adopté par les étudiants dans des situations où ils doivent s'exprimer en langue française. Les raisons invoquées varient d'un étudiant à un autre : une comparaison récurrente avec les autres pairs, engendrée avec une peur de faire des fautes (E1), un blocage cognitif (E3), une peur de prendre la parole en public, allant jusqu'à l'absentéisme (E4) et un retrait physique de la situation comme c'était le cas pour l'(E5). Ces données montrent que cette peur des langues étrangères dépasse le sentiment

d'insécurité linguistique. Elle est profondément ancrée dans la sphère émotionnelle et identitaire de l'étudiant. Ainsi, elle affecte sa communication verbale.

3.1.5. Troisième question : Quand vous savez que vous allez devoir parler en français, quelles sont vos réactions physiques ou émotionnelles ?

Cette question nous permet d'explorer les manifestations physiques et émotionnelles que ressentent les étudiants à l'idée de prendre la parole en français. Les réponses recueillies sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Étudiants	Réponses	Interprétations
E1	« Comme maintenant, je touche mes cheveux, je fais des gestes bizarres et je panique »	Réactions physiques incontrôlées. Utilisation du terme « panique » montre un déséquilibre émotionnel lors de l'utilisation du français.
E2	Il a quitté l'entretien à la première question.	Retrait de l'étudiant traduit par une réaction émotionnelle extrême de l'évitement.
E3	« Je commence à trembler un peu partout, dans mes mains et jambes surtout, tu vois mes mains [rire] »	Symptômes clairs de l'anxiété : tremblements musculaires. Le français est perçu comme une menace émotionnelle.
E4	« Je panique beaucoup, on dirait j'ai une phobie, je commence à avoir des symptômes d'une panique attaque, comme la sueur, les battements de cœur, bouche sèche, accélération cardiaque, je suis un futur médecin, j'ai peur du regard des autres, de leur jugement. »	Réaction physique très forte, comparable à une crise d'angoisse
E5	« Je stresse, j'ai les mains qui bougent, mon cœur bat très fort. Donc, je suis stressé. »	Une agitation corporelle et l'accélération du rythme cardiaque.

Tableau 3 : réponses des étudiants à la troisième question de l'entretien

3.1.6. Analyse des réponses

Les réponses recueillies révèlent une corrélation entre la prise de parole en français et l'émergence de réactions émotionnelles et physiques, souvent

involontaires. De ce fait, tous les étudiants, à l'exception de l'(E5), ont décrit des symptômes corporels associés à l'anxiété : tremblements, sueur, agitation, sécheresse buccale et accélération du rythme cardiaque. Le cas de l'(E4) est particulièrement révélateur car il évoque des symptômes comparables à ceux d'une crise d'angoisse, ce qui montre que la peur de parler français dépasse un simple inconfort émotionnel. L'ensemble de ces réponses montrent que dans une dynamique interactionnelle les réactions physiques ou émotionnelles prennent le pas sur les compétences linguistiques.

3.1.7. Quatrième question : même lorsque vous êtes bien préparé(e), ressentez-vous une forme d'anxiété à l'idée de vous exprimer en français ?

Cette question met en lumière la persistance de l'anxiété en contexte de préparation en amont de la situation de communication. Les réponses recueillies sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Étudiants	Réponses	Interprétations
E1	« Oui, parce que j'ai l'habitude d'apprendre par cœur. Donc, je panique et l'expression orale me trahit, mes mots disparaissent à cause de cet apprentissage par cœur. »	L'apprentissage par cœur fragilise la communication verbale.
E3	« Oui, même lorsque je prépare, <i>nkhaf lokhrin ysaksoni swalah mnkonch mwajdatlhom</i> [j'ai peur que les autres me posent des questions imprévues], alors je panique. »	Une anxiété liée à l'imprévisibilité de la situation de communication.
E4	« Non, dans cette situation ça va, je gère parce que je fais une préparation solide, je vise tous les points. »	La préparation anticipative permet de mieux gérer la situation de communication.
E5	« Oui, j'ai toujours peur même lorsque je me prépare cette peur reste présente. »	La préparation n'atténue pas la peur dans une situation communicationnelle.

Tableau 4 : réponses des étudiants à la quatrième question de l'entretien

3.1.8. Analyse des réponses

Les réponses recueillies montrent que, pour la majorité des participants, la bonne préparation à elle seule ne suffit pas à éliminer radicalement l'anxiété lors d'une situation de communication en français. En effet, trois étudiants sur quatre ont déclaré que malgré leurs efforts de préparation anticipative, l'anxiété ressurgit dès qu'ils sont placés en situation d'interaction réelle. L'(E1) illustre parfaitement les limites de l'apprentissage par cœur pour mener à bien un échange verbal, car cela peut engendrer un blocage cognitif qui compromet l'accès fluide au discours. L'(E3), quant à lui, manifeste une anxiété anticipatoire, nourrie par une peur d'être confronté à des questions imprévues. Cette peur persiste même chez l'(E5) en dépit de la qualité de sa préparation. En revanche, seul l'(E4) se distingue en affirmant que la préparation stratégique et ciblée lui permet de gérer efficacement cette peur des langues étrangères. En somme, cette analyse confirme que la préparation anticipatoire constitue une étape essentielle pour réduire l'anxiété, mais elle n'est pas toujours suffisante pour apaiser cette xénoglossophobie.

3.1.9. Cinquième question : Quelles stratégies adoptez-vous pour gérer cette anxiété lorsque vous devez vous exprimer en français ?

Cette dernière question vise à identifier les stratégies de gestion mises en place par les étudiants pour faire face à la peur de s'exprimer en langue française. Les réponses recueillies sont présentées dans le tableau suivant :

Étudiants	Réponses	Interprétations
E1	« J'essaie d'écouter des podcastes et de regarder plusieurs vidéos en langue française avant le jour de la communication. »	Stratégie d'exposition à des documents authentiques pour se familiariser avec la langue française.
E3	« Je commence à regarder la situation dans mon tête et imaginer la situation plusieurs fois avant de vivre la situation réellement. »	Stratégie de préparation mentale. Ou visualisation
E4	« J'essaie de bien respirer et de booster ma confiance en moi, avec la répétition des mots encourageants comme : tu as le droit à l'erreur, tu n'es pas natif. »	Stratégie d'autorégulation émotionnelle qui repose sur la dédramatisation de l'erreur.
E5	« J'essaie de m'exercer à parler en français à travers les applications et les plateformes en ligne. »	Stratégie d'exposition dans laquelle l'apprenant affronte sa peur grâce à la pratique régulière de la langue.

Tableau 5 : réponses des étudiants à la cinquième question de l'entretien

3.1.10. Analyse des réponses

Les réponses à cette question mettent en évidence une grande variété de stratégies adoptées par les étudiants pour faire face à la xénoglossophobie. L'(E1) et l'(E5) choisissent de s'exposer à la langue française avant la prise de parole : l'(E1) vise à habituer son oreille à la langue cible à l'aide des vidéos et des podcasts. L'(E5), quant à lui, s'engage dans une pratique régulière du français *via* des plateformes et applications numériques, afin de s'entraîner activement à l'oral. De son côté, l'(E3) adopte une stratégie de projection mentale, il anticipe le moment de la communication, ce qui lui permet d'organiser ses idées et de se familiariser avec le déroulement de l'interaction. Enfin, l'(E4) combine des exercices de respiration avec un discours antérieur rassurant et positif, en se rappelant qu'il a le droit de faire des erreurs et que la langue française n'est pas sa langue maternelle. Cette stratégie affective lui permet de neutraliser la peur du jugement et de renforcer sa confiance en soi. L'ensemble des réponses des participants témoignent d'une volonté commune d'atténuer ou de surmonter cette xénoglossophobie pour se sentir plus à l'aise dans l'acte de communiquer.

3.2. Présentation des résultats de l'observation

Dans le but de compléter les données issues de l'entretien directif, une observation a été mise en œuvre afin de repérer les manifestations de la xénoglossophobie chez les cinq étudiants au même moment de déroulement de l'entretien, à travers leurs comportements verbaux et non verbaux en situation d'interaction. Pour ce faire, une grille d'analyse a été élaborée à partir d'indicateurs reconnus dans les travaux antérieurs comme présentatifs de l'anxiété langagière et de la xénoglossophobie. Celle-ci distingue deux catégories : les comportements verbaux comme le refus de participer à l'oral, les hésitations fréquentes, recours à la langue maternelle. Et les comportements non verbaux tels que le regard fuyant, la posture corporelle fermée et les mouvements d'autocontrôles. Chaque comportement est accompagné d'une brève description pour assurer une observation objective et cohérente. Le tableau ci-dessous présente les comportements verbaux et non verbaux associés à la xénoglossophobie, ainsi que leur fréquence d'apparition exprimée en pourcentage :

Xénoglossophobie et interactions verbales et non verbales : quel(s) impact(s) sur l'apprentissage du FLE au supérieur

Comportements observables	Description	Comportement observé = √ Comportement non-observé = × Comportement non évalué (entretien interrompu) = /					Pourcentage
		Étudiant 1	Étudiant 2	Étudiant 3	Étudiant 4	Étudiant 5	
Refus de participer oralement	Silences prolongés, absences de réponse	√	√	×	×	√	60 %
Hésitations fréquentes	Phrases inachevées, mots repris, pauses	√	/	√	√	√	80 %
Autocorrections excessives	Répétition de mots, reformulations constantes	√	/	√	×	√	60 %
Recours à la langue maternelle	Glissement vers la langue (1) dans les moments d'anxiété	×	/	√	×	×	20 %
Verbalisation d'un malaise ou d'un jugement négatif	Utilisation d'auto-évaluation dévalorisant	√	/	√	√	√	80 %
Regard fuyant	Éviter de regarder l'interlocuteur	√	/	√	√	√	80 %
Posture fermée	Bras croisés, corps recroquevillé, jambes croisées	√	/	√	×	√	60 %
Mouvements d'autocontrôle	Se frotter les mains, toucher le visage, bouger les	√	/	√	√	√	80 %

	doigts nerveusement						
Rougisement /transpiration	Joues rouges, mains moites, respiration rapide	×	/	×	√	×	20 %
Tremblements	Mouvement involontaire qui peut affecter les mains, la voix ou d'autres parties du corps	√	/	√	√	√	80 %
Panique lors d'une expression spontanée	Blocage verbal en situation de prise de parole	√	/	√	√	√	80 %

Tableau 6 : résultats de l'observation participante

3.2.1. Analyse de la grille d'observation

L'analyse des données recueillies à l'aide de la grille d'observation met en évidence plusieurs manifestations caractéristiques de la xénoglossophobie. Cette peur de s'exprimer dans une langue autre que la langue maternelle se traduit, dans notre échantillon, par une série de comportements verbaux et non verbaux. Chez quatre sur cinq étudiants (80%), nous observons des manifestations récurrentes telles que les hésitations fréquentes, la verbalisation d'un malaise ou de jugements négatifs sur soi, le regard fuyant, les mouvements d'autocontrôle, les tremblements, ainsi qu'une panique lors d'une expression spontanée. Ces signes traduisent un état d'anxiété intense qui affecte la capacité des étudiants à s'engager d'une manière sereine dans une dynamique interactionnelle. Par ailleurs, trois sur cinq étudiants (60%) ont adopté des comportements d'évitement ou de surcontrôle, comme le refus de participer oralement, une posture corporelle fermée ou une autocorrection excessive, traduisant un rapport anxiogène à l'acte de parole en langue française. Enfin, deux formes spécifiques d'inconfort ont été révélées chez deux étudiants distincts : l'un (20%) a eu recours à sa langue maternelle, tandis qu'un autre (20%) a présenté des signes physiologiques visibles d'inconfort (Rougisement, transpiration). Les résultats de cette observation révèlent un impact de la xénoglossophobie sur les interactions verbales et non

verbales, soulignant ainsi la nécessité de concevoir des dispositifs didactiques susceptibles à encourager une prise de parole libérée et plus sereine.

3.3. Analyse croisée des données (triangulation)

La mise en relation des résultats issus des entretiens directifs avec ceux de l'observation met en évidence une corrélation significative entre le verbal des étudiants et leur non verbal en situation d'interaction orale. Plus précisément, les étudiants ayant exprimé, lors des entretiens, des sentiments d'insécurité linguistique, de peur du jugement négatif, ou d'un manque de confiance en soi, sont également ceux qui ont manifesté les signes les plus marqués de la xénoglossophobie, relevés lors de l'observation : regards fuyants, gestes d'autocontrôle, posture corporelle fermée, hésitations fréquentes, ainsi qu'un recours à la langue maternelle en situation de tension. Cette complémentarité entre les données recueillies permet de mieux cerner les effets de la xénoglossophobie sur la dynamique interactionnelle. Tandis que l'entretien met au jour les origines affectives et sociales du malaise (expériences négatives, traumatismes scolaires, manque de préparation à l'oral, etc.). L'observation en souligne les comportements visibles dans l'acte communicatif lui-même. En somme, le croisement des données renforce la validité des résultats obtenus et permet une compréhension globale et nuancée du phénomène.

4. Discussion et conclusion

Dans une perspective visant à mieux comprendre les facteurs qui freinent l'engagement des étudiants dans les interactions verbales et non verbales en langue française, nous avons axé la présente recherche sur une étude qualitative combinant l'entretien directif et l'observation participante. Cette triangulation a permis de croiser les perceptions déclarées des étudiants avec leurs comportements observés pour cerner l'impact de la xénoglossophobie.

Les entretiens ont révélé un climat d'insécurité marqué par la crainte du jugement, une faible confiance en soi et la peur de commettre des erreurs. Ces discours subjectifs trouvent un écho dans les données issues de l'observation : évitement du regard, hésitations fréquentes, postures fermées, recours à la langue maternelle, gestes d'autocontrôle et blocages lors de la prise de parole. De ce fait, l'analyse triangulée des données confirme ainsi que la xénoglossophobie agit comme un frein majeur à l'engagement actif des apprenants, en réduisant la spontanéité des échanges verbaux et non verbaux, et que cette dernière est

présente chez ces étudiants dans des situations spécifiques avec des degrés différents dont l'anxiété qu'ils ressentent est jugé modérée. Ces résultats s'inscrivent dans la continuité des travaux de Horwitz, Elaine et Cope (1986), MacIntyre et Gardner (1991) et Gregersen (2005), qui ont démontré que l'anxiété liée à l'apprentissage des langues étrangères perturbe le processus de communication en langue étrangère. Dès lors, l'hypothèse de départ selon laquelle « La xénoglossophobie réduit significativement la spontanéité et la qualité des interactions verbales et non verbales chez les étudiants de première année licence LMD de l'université de Béchar, en entravant leur engagement actif dans le processus d'apprentissage du FLE », se voit confirmée. En dépit du caractère limité de l'échantillon, cette étude apporte un éclairage pertinent sur un phénomène encore peu exploré dans la littérature scientifique : la xénoglossophobie. Le manque de références scientifiques spécifiques à cette problématique, notamment dans le contexte universitaire algérien, constitue une limite notable, mais souligne en même temps l'intérêt et l'originalité de ce travail.

Perspectives didactiques

En définitive, cette recherche pose les premiers jalons d'une réflexion didactique nécessaire sur les effets de la xénoglossophobie sur les interactions verbales et non verbales en classe de langue, et invite à mettre en place des dispositifs didactiques adaptés favorisant un climat sécurisant qui encourage l'expression libre des étudiants en prenant en compte les dimensions émotionnelles, interactionnelles et culturelles de l'apprentissage des langues. Dans cette perspective, plusieurs solutions peuvent être envisagées : d'abord, il convient d'instaurer un climat de confiance en valorisant la prise de parole et en dédramatisant l'erreur, qui doit être perçue comme une étape indispensable du processus d'apprentissage plutôt que comme une faute stigmatisante. Le recours à des activités collaboratives, telles que les jeux de rôle, les débats en petits groupes ou les projets collectifs, offre aux étudiants un espace d'expression moins contraignant. Dans un tel environnement, la prise de parole ne se réduit plus à une performance individuelle exposée au regard critique de la classe entière, mais devient une expérience collective, soutenue par la dynamique d'entraide et de co-construction du sens, où l'apprenant perçoit la langue étrangère non plus comme un objet d'évaluation, mais comme un outil de médiation et de coopération. Par

ailleurs, le recours au numérique ouvre des horizons prometteurs. Il représente avant tout un cadre rassurant pour l'étudiant qui redoute l'exposition directe, dans la mesure où l'intégration d'une dimension ludique et gamifiée *via* des applications interactives, telles que Kahoot, Wordwal ou Quizlet, transforment la prise de parole en une expérience collective et motivante (Boumediene & Hamadi, 2023). Cette dynamique ludique trouve un prolongement dans les environnements interactifs et immersifs comme les jeux de rôle virtuels, les forums collaboratifs ou les avatars numériques, qui recréent des situations de communication proches de la réalité et encouragent l'expression à la fois verbale et non verbale, souvent inhibée par l'anxiété. Dans cette optique, l'intégration de la réalité virtuelle (RV) et de la réalité augmentée (RA) permet d'envisager des modalités novatrices d'accompagnement des apprenants, en les aidant à surmonter la xénoglossophobie et à reconstruire progressivement un rapport plus serein et confiant à la langue étrangère (Krystalli et al, 2020). En offrant des espaces immersifs où les étudiants interagissent dans des contextes simulés (voyage, interaction quotidienne, demande d'information), la RV instaure un environnement d'apprentissage médiatisé qui limite la crainte du jugement. Quant à la RA, elle enrichit l'espace réel par des apports visuels et interactifs, rendant les situations de communication plus concrètes et engageantes. L'association de ces deux approches, en combinant immersion, ludification et authenticité, permet aux étudiants de s'entraîner à l'oral de manière progressive et de favoriser des interactions verbales et non verbales plus spontanées. La classe inversée, pour sa part, participe à la réduction de cette anxiété en transférant l'acquisition des savoirs théoriques hors du temps de classe et en consacrant les séances présentiels aux échanges, aux interactions et aux activités de mise en pratique (Moulay Omar & Sakrane, 2023). L'étudiant arrive ainsi mieux préparé en classe et dispose d'un espace propice à l'expression orale. Ces différentes démarches, bien que relevant de modalités pédagogiques variées, s'articulent autour d'une finalité commune : instaurer des conditions didactiques favorables qui atténuent la peur du jugement, stimulent l'engagement et soutiennent le développement d'une expression orale plus libre, progressive et confiante.

Références bibliographiques

1. Abinaya, R. (2016). Xenoglossophobia: Language learner's perspective on learning. *American College Journal of English Language and Literature (ACJELL)*, (5), 1
2. Böttger, H., et Költzsch, D. (2020). The fear factor : Xenoglossophobia or how to overcome the anxiety of speaking foreign languages. *Training, Language and Culture*, 4(2), 43–55 <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-2-43-55>
3. Boumediene, H., et Hamadi, N.A. (2023). Integrating Clickers in English for Specific Purposes (ESP) Classes : A Study on the Effectiveness of Kahoot! Application in Algerian Context. *Afak For Sciences Journal*, vol.08, n°05, pp. 23-34 <https://asjp.cerist.dz/en/article/234909>
4. Julia, L. (2023). Sommes-nous réellement envahis par les anglicismes ? Anglicismes et unilinguisme : analyse lexicologique et évaluation de l'efficacité des dispositifs d'enrichissement de la langue française (Thèse de doctorat, Université Paul-Valéry Montpellier 3). HAL Archives Ouvertes <https://theses.hal.science/tel-04308350>
5. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132
6. Krystalli, P., Arvanitis, P., et Panagiotidis, P. (2020). Réalité Augmentée et développement des compétences langagières à l'oral : enjeux et perspectives. *Langues & Cultures*, vol.1, n°02, pp. 99-112 <https://asjp.cerist.dz/en/article/138795>
7. Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Berne : Peter Lang.
8. Mehrabian, A. (2022). *Mehrabian : La règle des 3V*. Déméter Santé <https://www.demeter-sante.fr/2022/11/19/les-3v-de-mehrabian>
9. Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, CA: Wadsworth
10. Moulay Omar, A., et Sakrane, F-Z. (2023). La classe inversée : une nouvelle modalité au service du développement des connaissances rédactionnelles en L2. *ALTRALANG Journal*, vol. 05, n°03, pp. 115-129 <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/238118>
11. Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2e éd., p. 106). Paris : Ophrys