

Les " Approches Plurielles fondées sur des Langues inconnues " ou comment valoriser la dimension affective de l'enseignement des langues

Rebecca Dahm

▶ **To cite this version:**

Rebecca Dahm. Les " Approches Plurielles fondées sur des Langues inconnues " ou comment valoriser la dimension affective de l'enseignement des langues. Etudes en didactique des langues, 2014, Affect(s), 23-24 (23-24). hal-01427004

HAL Id: hal-01427004
https://univ-tlse2.hal.science/hal-01427004

Submitted on 5 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les “Approches Plurielles fondées sur des Langues inconnues” ou comment valoriser la dimension affective de l’enseignement des langues

Rebecca DAHM
Docteur en didactique des langues et cultures
LACES EA4140 équipe EADL - Université de Bordeaux
ESPE de l’académie de Limoges, Université de Limoges



Abstract

This article intends to explore the way teaching methods based on the confrontation to unknown languages (pluralistic approaches as defined by Candelier *et al*., 2008) can have an impact on both individual and relational factors.

The data analysis enables us to confirm that being confronted to unknown languages without a purpose of learning allows students to apprehend languages differently: language anxiety can be reduced and students can be invited to review their attitudes. Because of the new class organisation related to the envisaged pluralistic approach, the teacher is also led to review his beliefs and can thus become the facilitator of self-directed learning, encouraging the emotional dynamics of the groups.

Key words: attitudes; beliefs; language anxiety; metalinguistic activities; Pluralistic Approach based upon Unkown Languages (PAUL); self-esteem; whole-brain learning

Résumé

Cet article explore la manière dont la confrontation à des langues inconnues (approches plurielles telles que définies par Candelier *et al*., 2008) peut avoir un impact sur les variables affectives impliquées dans l’enseignement/apprentissage des langues.

L’analyse menée nous permet d’affirmer que la confrontation à des langues inconnues sans objectif d’apprentissage permet aux élèves d’appréhender les langues différemment: l’anxiété ressentie lors de la pratique de la langue être réduite et les élèves peuvent être invités à revoir leurs attitudes. En raison de la nouvelle organisation de la classe liée à l’approche plurielle envisagée, l’enseignant est également amené à revoir ses croyances et peut ainsi devenir

l'animateur de l'auto-apprentissage et encourager la dynamique émotionnelle des groupes.

Mots-clés: activités métalinguistique; attitudes, Approche Plurielle fondée sur des Langues Inconnues (APLI); croyances; dimension affective; estime de soi.

Le terme "approches plurielles des langues et des cultures" tel que défini par Candelier se réfère à "toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles" (2008: 68). Ces approches sont régulièrement mises en contraste avec les approches "singulières" dans laquelle l'objet d'attention est une seule langue ou une culture particulière, considérée isolément. On peut, dès lors, s'interroger sur la place que pourraient occuper ces approches plurielles dans la didactique des langues: se posent-elles réellement en opposition avec la didactique des L2 ou peuvent-elles être un élément contributif à la mise en œuvre de cette dernière?

Une expérimentation a été menée au cours de l'année 2011-2012, avec huit professeurs d'anglais enseignant en niveau cinquième et troisième. Les enseignants ont mis en œuvre une approche plurielle, fondée sur des langues inconnues, de manière systématique et régulière: 88 élèves ont été confrontés successivement à trois langues inconnues (néerlandais, italien et finnois), et pour chacune de ces langues, ils ont été amenés à effectuer tour à tour des activités métasémantiques, metasyntaxiques et métaphonologiques en s'appuyant sur leur connaissance préalable de deux systèmes linguistiques différents (L1 français et L2 anglais). En outre, les séances sont présentées sans objectif d'apprentissage: la réflexion engagée permet ainsi une réelle distanciation vis-à-vis de l'objet-langue. Cette approche plurielle spécifique, inscrite dans un cadre méthodologique que nous préciserons ultérieurement, est appelée Approche Plurielle fondée sur des Langues Inconnues (APLI).

Les liens cognitifs établis par les élèves entre la langue inconnue et les langues appartenant à leur répertoire plurilingue ont été étudiés et analysés (Dahm, 2014) afin de comprendre la façon dont les élèves développent leurs capacités cognitives lorsqu'ils travaillent à partir d'une APLI. Cependant, la cognition est étroitement liée à l'affect. Par conséquent, la recherche de moyens pour favoriser un environnement affectif positif devrait accélérer et enrichir leur apprentissage (Gross, 1992).

Nous postulons que la mise en œuvre d'APLI peut avoir un impact sur les facteurs individuels et relationnels et nous chercherons à comprendre la manière dont les effets se réalisent. En effet, la confrontation à des langues inconnues sans objectif d'apprentissage permet aux élèves d'appréhender les langues différemment: l'anxiété ressentie lors de l'apprentissage d'une langue étrangère peut être réduite et les élèves peuvent être invités à revoir leurs attitudes. De plus, parvenir à accéder au sens d'une langue totalement inconnue, voire créer

de nouvelles phrases dans cette langue devrait permettre à l'élève d'accroître son sentiment d'efficacité personnelle et ainsi contribuer au développement de la compétence plurilingue. Finalement, en raison de la nouvelle organisation de la classe liée à l'approche plurielle que nous envisageons, l'enseignant est amené à revoir ses croyances et peut ainsi devenir l'animateur de l'auto-apprentissage en encourageant la dynamique émotionnelle du groupe.

Cadre théorique

Comme le pose Arnold (2005 [1999]: 8), il est important de prendre en compte les facteurs individuels et relationnels en essayant d'étudier leur incidence sur les processus d'apprentissage. En outre, nous considérons qu'il est essentiel d'envisager l'enseignement d'une manière holistique. Les neurosciences ont en effet démontré que le cognitif ne peut pas être séparé de l'affectif (Oatley & Jenkins, 1996). Pour Schumann (1994), l'affectif est une partie essentielle de la cognition si bien que le 'moteur' de l'acquisition fonctionne sous forme d'interaction entre dimensions affectives et dimensions objectives.

La mise en œuvre d'APLI est supposée avoir un impact à la fois sur les relations individuelles et relationnelles et donc mettre en jeu des variables affectives. Néanmoins, avant de pouvoir décrire les effets de l'introduction des APLI sur les attitudes de l'apprenant, et par conséquent, sur l'enseignement à mettre en œuvre, il nous semble important de comprendre les dimensions affectives de l'enseignement 'traditionnel' de la L2. Nous essaierons d'effectuer des liens avec notre recherche pour les éléments les plus pertinents.

Les dimensions objectives, dans le cadre de l'enseignement de la L2, se rapportent au type d'enseignement de langue, à la fréquence et l'intensité de l'enseignement, à l'usage fait de la langue-cible à l'intérieur et en dehors de la classe de langue, aux séjours dans la communauté de la langue-cible et au contact avec des locuteurs natifs (Dewaele, 2006). Les dimensions affectives sont souvent reliées entre elles: il s'agit du désir d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère, de l'anxiété communicative ressentie lors de l'usage de la langue étrangère et des attitudes envers la langue-cible, ses locuteurs, le professeur de langue étrangère (Csizér & Dörnyei, 2005; Dörnyei, 2001) et de la manière dont l'apprenant parvient à franchir les barrières de son *ego* langagier (Guiora & Acton, 1979).

L'anxiété et l'estime de soi

L'anxiété et l'estime de soi sont deux concepts psychologiques qui jouent un rôle majeur dans l'apprentissage et doivent par conséquent être pris en compte dans le contexte d'enseignement.

Les effets de l'anxiété sur l'enseignement/apprentissage

L'anxiété est bien souvent considérée comme un facteur négatif. Les études menées par Horwitz, Horwitz et Cope (1986) puis par Rubio (2004) ont montré qu'il existe une anxiété spécifique liée à l'apprentissage d'une deuxième langue. L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui implique un haut niveau de vulnérabilité. Dans les cours communicatifs en langue étrangère, "les apprenants adolescents ou adultes cherchent à communiquer à leurs camarades des idées "mûres" à l'aide de ressources linguistiques "immatures", ce qui peut entamer sérieusement leur estime de soi" (Arnold, 2006: 411-412). Il existe de l'anxiété liée à la nature 'publique' ainsi qu'une anxiété liée au rapport au moi de l'apprenant. Non seulement la langue est "étrangère" mais il arrive que l'apprenant adolescent se sente lui-même "étrange" (*ibid.*: 412).

Régulièrement, nous avons affaire à une anxiété inhibitrice au sein de la classe. Elle peut être réduite par l'intermédiaire de l'attitude du professeur, en mettant en place le modèle qu'Ellis (2000) appelle "la confirmation du professeur" qui permet à l'apprenant de se sentir à la fois accepté et valorisé. Le comportement qu'il adopte peut créer une zone de sécurité où l'apprenant accepte de prendre les risques impliqués par la prise de parole en langue étrangère. Ce rôle est confirmé par la recherche de Dörnyei & Csizér (1998) pour qui il apparaît que les facteurs les plus importants pour induire la motivation des élèves sont le comportement du professeur et le climat créé dans la salle de classe; tous les deux ont une influence directe sur la réduction de l'anxiété. Par conséquent, la mise en place d'un travail collaboratif et coopératif semble une voie à explorer afin d'améliorer le climat de classe et de réduire l'anxiété que l'élève peut ressentir.

Dewaele (2006) a mené une recherche sous forme d'enquête par questionnaire portant sur les effets de différentes variables, incluant le nombre de langues connues, sur les degrés d'anxiété communicative ressentis par 1459 étrangers du monde entier. Il a remarqué que la plus grande différence concernant les niveaux d'anxiété apparaît entre la L1 et la L2: parler dans une L2 implique des niveaux d'anxiété plus élevés que parler dans la L1, mais cette anxiété diminue dans les langues apprises par la suite. Pour Dewaele (2006: 460), ces résultats suggèrent que les plurilingues ont appris à utiliser plusieurs langues et, par conséquent, sont de meilleurs communicants, ont davantage confiance en eux et ont amélioré leur compétence d'auto-perception.

Les effets de l'estime de soi sur l'enseignement/apprentissage

L'intérêt pour l'estime de soi peut également constituer une base ferme pour l'apprentissage. L'apprenant doit avoir une vision positive et réaliste de lui-même et de ses capacités. Il s'agit donc de construire les conditions pour encourager les élèves à travailler de manière à atteindre leurs potentialités. Krashen (1982) parle de filtre affectif afin de justifier l'influence des émotions négatives. Pour que le concept d'estime de soi soit équilibré, il est essentiel que

soient présents à la fois la compétence et la valeur personnelle (Mruk, 1999). La compétence conduit à la confiance, donc si l'enseignant aide les élèves à atteindre une plus grande compétence dans l'apprentissage de la langue étrangère, cela peut augmenter leur estime de soi.

La conception du moi est en partie du ressort de l'individu mais également du contexte social. Les enseignants peuvent encourager l'estime de soi et la confiance en adoptant une attitude d'affection et de compréhension (*ibid*.). Un regard positif, encourageant, pourrait en outre développer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves qui concerne "la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités" (Bandura, 2003: 12).

L'introduction de langues inconnues dans le cadre du cours d'anglais devrait pouvoir réduire l'anxiété langagière au sens où l'entendent Horwitz *et al*. (1986). Il semble, en effet, que l'absence d'objectif de communication et de mémorisation lié à la langue présentée comme objet de réflexion devrait permettre de diminuer l'anxiété ressentie par les élèves. De plus, les langues sont inconnues de tous, si bien qu'une certaine équité s'instaure quant aux pré-requis nécessaires pour effectuer la tâche. On peut également supposer que la réussite dans la résolution de problèmes liés à des langues inconnues permettra d'augmenter non seulement l'estime de soi des élèves mais également leur sentiment d'efficacité personnelle.

Effets des attitudes et univers de croyance sur l'enseignement/apprentissage

La réussite de la mise en œuvre des séances d'APLI au sein du cours d'anglais dépendra non seulement des attitudes des élèves et des croyances qu'ils peuvent avoir sur leurs propres aptitudes mais également des univers de croyance des enseignants.

Effets des attitudes

Ajzen (1988) définit l'attitude comme une "disposition à répondre de manière favorable ou défavorable au regard d'un objet, d'une personne, d'une institution, d'un événement" (12). L'ensemble des attitudes s'inscrit dans un continuum reliant ces deux pôles opposés. À cette définition viennent s'ajouter différentes considérations. Comme le fait remarquer Lasagabaster (2006), il est difficile de mesurer ou d'observer de manière directe et objective les attitudes, puisqu'il s'agit d'un concept socio-psychologique. Bien souvent, "il n'est qu'une inférence résultante de l'observation" (394).

Secord et Backman (1964) considèrent que les attitudes (à l'égard de quelque chose) ont trois composantes: une composante *affective* qui reflète les sentiments envers un objet ou une valorisation de ces sentiments, une composante *conductiste* qui reflète la conduite ou les comportements à l'égard de l'objet, ainsi qu'une composante *cognitive* qui se rapporte aux croyances concernant l'objet.

Pour ces auteurs, le processus d'acquisition d'une plus grande autonomie devrait induire des changements dans les attitudes. Or les attitudes ne sont pas les seuls éléments capables d'influencer la réussite d'un apprentissage; tous les éléments qui entourent l'apprentissage ont un rôle à jouer (le professeur, les activités choisies, la dynamique de la classe, etc.). Comme l'affirme Lasagabaster (2006: 394), "les attitudes s'apprennent". Il semble donc important de prendre en compte cette donnée et de mettre en place des activités permettant d'influencer, de manière positive, les attitudes des élèves.

Aux attitudes qui influencent les possibilités d'apprentissage s'ajoutent les croyances, que celles-ci proviennent des enseignants ou des élèves.

Effets des univers de croyance

Comme le pose Tardieu (2009: 3), la notion d'univers de croyance peut être définie comme "l'ensemble des propositions, énoncées ou non, que le locuteur tient pour vraies, pour fausses, pour plus ou moins vraies, voire pour possiblement vraies, au moment où il s'exprime […] (Neveu, 2004)".

Dans la mesure où les univers de croyance "s'élaborent au cours des expériences d'apprentissage des divers acteurs, étudiants, enseignants […], [ils] infléchissent les perceptions, le rapport au savoir des acteurs et les valeurs qu'ils attribuent aux savoirs" (Haramboure, 2009: 14). On ne peut donc étudier les effets de l'introduction d'une approche pédagogique novatrice (les APLI) sans prendre en compte les univers de croyance existants.

Pour Puchta (1999), notre structure affective est en bonne partie déterminée par nos croyances. Construits sur les expériences, les besoins et les valeurs d'une personne, les univers de croyance conditionnent les comportements tant des élèves que des enseignants. Les croyances sont présentes dans tout ce que les enseignants pensent, disent et font en classe. En outre, cet auteur considère que les croyances négatives des enseignants conditionnent les attentes des élèves, prenant appui sur le concept d'effet Pygmalion décrit pour la première fois par Rosenthal et Jacobson en 1968. Comme ces attentes sont limitées, elles produisent un niveau de motivation réduit et chaque échec est perçu comme une confirmation des croyances de départ. Il apparaît donc comme essentiel de travailler sur les croyances actuelles des enseignants et de leur proposer des manières alternatives d'enseignement susceptibles de faire émerger chez eux de nouveaux univers de croyance pour enrichir leur développement professionnel. Il s'agira, par conséquent, d'examiner la manière dont ils envisagent initialement les savoirs, savoir-faire et savoir-être des élèves et de comprendre comment ces croyances évoluent et impactent leur manière de concevoir les séances didactiques.

Les croyances de l'élève qui affectent son apprentissage d'une deuxième langue sont nombreuses. Elles concernent à la fois la langue enseignée, le processus d'apprentissage mis en place ainsi que ses représentations concernant les locuteurs autochtones. Les croyances existent pour toute langue connue par

l'élève. Par conséquent, nous prendrons soin de proposer les activités de découverte de la nouvelle langue sans dévoiler la nature de celle-ci. Nous serons ainsi en mesure de limiter les effets des croyances sur l'activité mise en œuvre. De plus, dans la mesure où tant l'organisation de la classe que les activités proposées sont nouvelles pour l'élève, celui-ci pourra se libérer des croyances qu'il a de ses aptitudes et compétences, et assumer un rôle nouveau voire libératoire. Il s'engage ainsi dans un nouveau " voyage" cognitif.

La perméabilité de l'*ego*

Lors du développement langagier de l'enfant, celui-ci acquiert une conscience des limites de son propre langage. Guiora et Acton (1979) ont développé le concept de frontières de l'*ego* (*language ego boundaries*) qui "réfère aux représentations de soi et aux frontières que ces représentations instituent" (Deyrich, 2007). Par conséquent, les barrières doivent être rendues perméables (*language ego permeability*) lorsque l'on veut accéder à d'autres univers linguistiques et d'autres communautés. Le "voyage" qu'implique le passage de la frontière L1-L2 peut être vécu comme violent: Hoffman (1989: 105) utilise l'expression "*seismic mental shift*" pour décrire ce phénomène. L'enseignant doit alors trouver des moyens pour aider l'élève à dépasser ces zones de résistance, car ce "voyage" contribue à la construction de la personnalité de l'élève. Comme le précise Díaz-Corralejo Conde (2004: 26):

> [L]'apprentissage des langues étrangères ouvre la possibilité de mieux se connaître, car l'effet frontière des langues permet de se décentrer. Cette décentration a des effets bénéfiques pour la construction de la personnalité, puisqu'elle offre la chance, assez difficile autrement, de voyager vers son propre reflet, vers le regard de l'autre, qui nous présente le côté caché de notre être. Chaque langue nous équipe ainsi d'un observatoire privilégié d'où nous pouvons essayer de nous comprendre et de comprendre l'autre, tout en restant nous-mêmes.

Il semble, par conséquent, important d'aider l'élève à accéder à cet "observatoire". Pour Deyrich (2007 : 72),

> la question qui se pose est celle de la façon dont l'enseignant peut encourager, voire faciliter, une forme de perméabilité des frontières de l'*ego*. Il importe donc d'envisager comment et dans quelle mesure la médiation peut contribuer à une réinterprétation par l'apprenant de sa propre subjectivité, de telle sorte que l'activité dans la L2 ne soit pas perçue comme une transgression dangereuse.

Néanmoins, dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est revu; il n'est plus uniquement le médiateur, mais doit assumer son rôle de "facilitateur" (Rogers, 1968). Heron (1989) a introduit le statut de "facilitateur de l'apprentissage auto-dirigé" (*self-directed learning)*: l'enseignant ne transmet plus simplement des savoirs ou agit à la place de l'élève, mais il "facilite" l'apprentissage en aidant l'élève à devenir plus autonome, pour que celui-ci puisse poursuivre son apprentissage tout au long de la vie. Underhill (1999) a complété la définition de " facilitateur" en distinguant son rôle de celui d'enseignant. Il considère que le

double domaine d'expertise de l'enseignant couvre à la fois ses connaissances du sujet d'enseignement et sa compétence à utiliser les techniques et méthodes pour aider les élèves dans leur apprentissage. Pour lui, le "facilitateur" a un triple domaine d'expertise: il a non seulement de grandes compétences dans le domaine scientifique et pédagogique, il est également capable de développer un climat psychologique facilitant un apprentissage de haute qualité. Underhill rend ainsi plus aisée la reconnaissance de problèmes liés aux compétences personnelles et interpersonnelles, en les liant à leur origine. Lorsque l'enseignant s'efface encore davantage pour laisser l'élève construire ses propres apprentissages, il devient alors "passeur", accompagnant l'élève sur des chemins nouveaux, l'aidant à devenir soi-même (Díaz-Corralejo Conde, 2004).

Comme le dit Arnold (2006), il s'agit de porter "un nouveau regard sur le rôle de l'éducation qui viserait à éduquer de manière holistique, traitant en même temps l'esprit et le cœur dans la salle de classe". Nous remarquons d'ailleurs, dans le socle commun des compétences et compétences (MEN, 2006) la présence de contenus relatifs aux valeurs contribuant ainsi à la formation de citoyens responsables. Prendre en compte l'affectivité peut améliorer l'apprentissage et l'enseignement des langues. Mais l'enseignement des langues peut à son tour contribuer de manière significative à éduquer les élèves de manière affective. Pour atteindre les meilleurs résultats, nous devons prendre en compte ces deux réalités.

La mise en œuvre d'APLI permet une décentration supplémentaire puisque les langues observées ne sont pas l'objet d'une mémorisation ni d'une éventuelle évaluation. Par conséquent, il est fort probable que la décentration liée à l'observation de langues inconnues influence, de manière positive, les attitudes des élèves vis-à-vis des langues. Ce n'est qu'en mettant en œuvre de telles activités au sein de la classe d'anglais que nous pourrons en explorer les potentialités.

Cadre méthodologique

Afin de faciliter une vision holistique de la recherche menée, nous aborderons à la fois le cadre méthodologique de l'expérimentation pédagogique ainsi que le cadre méthodologique de la recherche.

Cadre méthodologique de l'expérimentation pédagogique

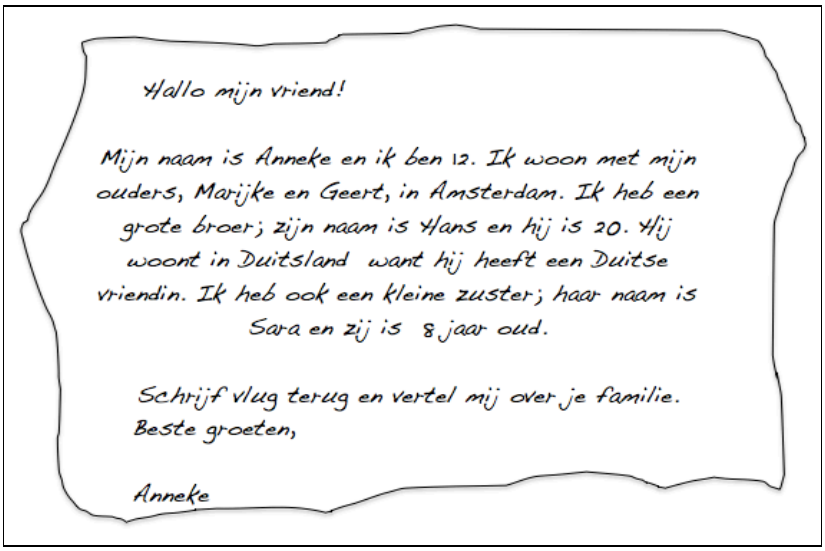
Mise en œuvre de l'expérimentation

Comme mentionné dans l'introduction, les élèves furent successivement confrontés à trois langues inconnues (également appelées Ln): le néerlandais (NL) choisi pour sa proximité typologique avec l'anglais, l'italien (It) pour sa proximité avec le français et le finnois (Fin) qui ne présente aucun point d'ancrage immédiat. Trois types d'activités métalinguistiques furent menées, et

ce pour chacune des langues: des activités métasémantiques permettant l'accès au sens du texte en langue inconnue (S1), des activités métasyntaxiques d'observation du fonctionnement de la langue afin de parvenir à créer des phrases dans cette langue inconnue (S2) puis des activités métaphonologiques d'association phonie/graphie (S3). Les séances furent menées de manière systématique et régulière, à raison d'une séance par mois. Afin de favoriser la conscientisation et de mobiliser le savoir social et situé, les élèves furent regroupés par tétrades (ou groupes de quatre).

Textes-supports à l'expérimentation

Trois textes abordant des sujets habituellement travaillés en cours de langue furent soumis aux élèves. Les textes ont été proposés sans en indiquer la nature: nous avons ainsi cherché à neutraliser les effets des idées préconçues concernant les langues.


Hallo mijn vriend!

Mijn naam is Anneke en ik ben 12. Ik woon met mijn ouders, Marijke en Geert, in Amsterdam. Ik heb een grote broer; zijn naam is Hans en hij is 20. Hij woont in Duitsland want hij heeft een Duitse vriendin. Ik heb ook een kleine zuster; haar naam is Sara en zij is 8 jaar oud.

Schrijf vlug terug en vertel mij over je familie.
Beste groeten,

Anneke

Figure 1 – **Texte en néerlandais**

" *Sono un topo molto famoso. Io sono piccolo, con grandi orecchie nere. Indosso pantaloni rossi con grandi bottoni bianchi. I miei migliori amici sono Paperino e Pippo e la mia bella ragazza di nome Minnie.*
Mio padre è molto famoso: il suo nome è Walt Disney!
Chi sono io? "

Figure 2 – **Texte en italien**

Päivi: "Rakastatko musiikkia?"
Timo: "Kyllä, minä rakastan. Lataan paljon musiikkia Internetistä."
Päivi: "Soitatko musiikkia?"
Timo: "Kyllä, minä soitan. Soitan pianoa. Sisareni Eija ei soita pianoa, mutta hän soittaa kitaraa. Entä sisaresi Nina?"

Päivi: "Sisareni Nina rakastaa rap-musiikkia. Rakastaako sisaresi Eija myös rap-musiikkia?"
Timo: "Ei, hän ei rakasta."

Figure 3 – **Texte en finnois**

Activités métalinguistiques proposées

Ces textes ont servi à la fois de support aux activités métasémantiques ainsi qu'aux activités métasyntaxiques et métaphonologiques. Ils sont composés d'un nombre identique de variables à observer lors des séances métasémantiques (possibilité de mettre en œuvre des stratégies de comparaison, traduction inférence et/ou déduction). Ils ont également servi à l'étude de la mobilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être mis en œuvre pour résoudre le problème de création de phrases nouvelles lors des activités métasyntaxiques. Les résultats inhérents aux activités métaphonologiques ne sont pas analysés dans le cadre de ce travail.

Cadre méthodologique de la recherche

Notre cadre méthodologique prend appui sur les trois heuristiques de la recherche en didactique telles que définies par Duplessis (2007).

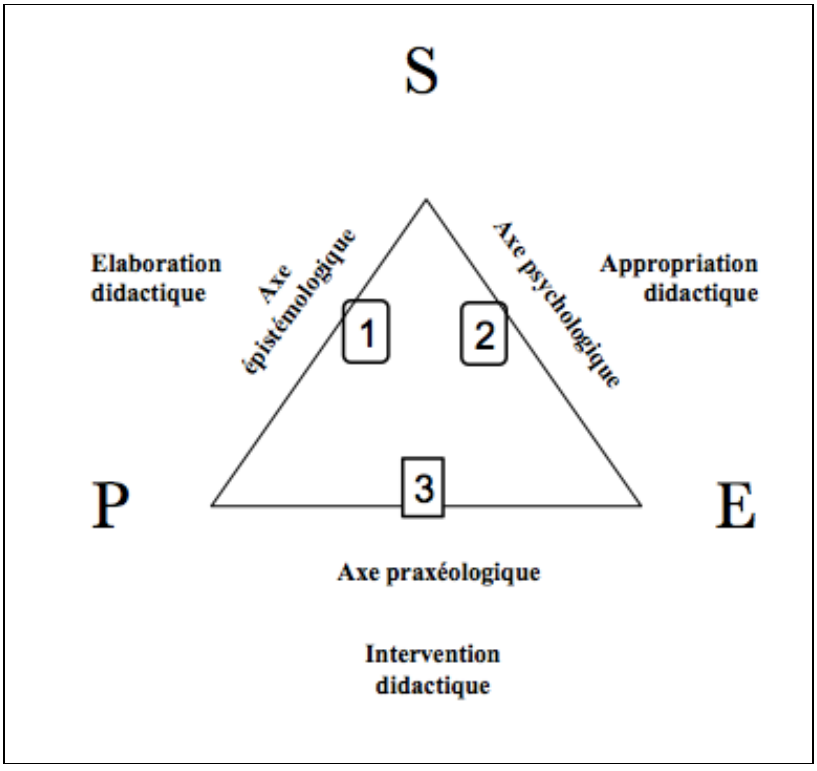


Figure – Les trois heuristiques de la recherche (Duplessis, 2007: 8)

Pour observer l'axe professeur-savoir (dimension épistémologique) ainsi que l'axe professeur-élève (dimension praxéologique), nous avons mis en place

une recherche-action, dispositif intégré dans une approche socio-constructiviste où les enseignants se forment en collaborant (Daele et Lusalusa, 2002). Pour observer l'axe élève-savoir (dimension psychologique), une quasi-expérimentation fut élaborée. Il s'agit d'une quasi-expérimentation car comme le pose Grosbois (2007: 71):

> […] on choisira de ne considérer qu'un nombre limité de variables et de recueillir des données aussi explicites que possible. On constituera des groupes quasi équivalents pour faire subir à l'un d'eux l'action expérimentale et comparer ensuite les résultats obtenus avec le maximum d'objectivité.

La quasi-expérimentation s'apparente donc à l'expérimentation scientifique, mais les groupes ne sont pas constitués au hasard.

Population observée

Neuf enseignants ainsi que la chercheure-formatrice (désignée par "Form") sont inscrits dans une Équipe de Recherche et de Réflexion (ERR) servant de support à la recherche-action qui eut lieu pendant l'année scolaire 2011-2012. P1 à P5 sont les enseignants ayant eu en charge des classes de cinquième alors que P6 à P9 ont mis en œuvre l'expérimentation pédagogique en classe de troisième. P4 enseigne l'anglais à la fois en cinquième et troisième alors que P9 est enseignant d'allemand. Nous considérons toutefois leur participation à la recherche-action équivalente à celle des enseignants des classes observées.

La quasi-expérimentation fut menée sur la même durée avec des élèves de niveau cinquième et troisième, mais seules les données des élèves de cinquième furent analysées dans le travail de recherche doctorale, pour des raisons de faisabilité. De plus, la population observée est constituée des seuls quatre-vingt-huit élèves se déclarant monolingues dans leur environnement immédiat, de manière à pouvoir maîtriser au mieux les variables L1 et L2. Ces élèves furent regroupés en vingt-deux tétrades.

Corpus étudié

Pour analyser les résultats inhérents à la recherche-action, les quatre regroupements de l'année 2011-2012 furent filmés (ERR1, ERR2, ERR3, ERR4) et les interactions transcrites. Quatre questionnaires distincts viennent compléter les données recueillies.

Les neuf séances de la quasi-expérimentation furent filmées et les interactions des vingt-deux groupes enregistrées et transcrites. De plus, des pré- et post-tests sémantiques et syntaxiques furent soumis à la fois au groupe expérimental et au groupe témoin (constitué de quatre-vingt-deux élèves). Ces tests furent complétés par des questionnaires pré-et post-expérimentation.

Méthodologie d'analyse

Une analyse tout d'abord qualitative des interactions et des questionnaires fut menée pour comprendre les effets de l'introduction d'une APLI au sein du

cours d'anglais sur les enseignants les mettant en œuvre. Puis, celle-ci fut complétée par une analyse quantitative permettant de compléter et d'éclairer certains résultats saillants.

Il en fut de même pour l'analyse des résultats issus de la quasi-expérimentation. Une analyse qualitative initiale menée sur les séances d'activités métasémantiques a permis de mettre en exergue la conscientisation mise en œuvre par les élèves et de comprendre leurs attitudes d'ouverture et de rejet des langues. Elle fut ensuite complétée par une analyse quantitative concernant les stratégies d'apprentissage mises en œuvre de manière préférentielle.

Les séances d'activités métasyntaxiques ont également été analysées de manière qualitative et quantitative: les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés lors de la résolution du problème de création de phrases nouvelles ont ainsi pu être étudiés.

Finalement, les questionnaires post-expérimentation ont permis de compléter les différentes informations obtenues précédemment et de connaître l'opinion des élèves concernant l'expérimentation à laquelle ils ont participé.

Résultats et discussion

Pour vérifier si la modification du savoir, désormais inscrit dans un contexte plurilingue, a un effet sur l'enseignant et/ou sur l'élève ainsi que sur les trois axes du système didactique il faut comprendre l'impact de l'introduction des APLI à la fois sur la manière dont l'enseignant élabore les séances et sur le regard qu'il porte sur les élèves. De tels facteurs ont une influence sur les variables affectives inhérentes à l'apprentissage

Effets sur l'élaboration didactique

La conception progressive des séances d'APLI fait apparaître une évolution dans la manière dont les enseignants parviennent à créer des situations-problèmes, évolution liée à leurs croyances concernant les savoirs, savoir-faire et savoir-être des élèves.

Élaboration progressive d'une situation-problème

La situation-problème est caractérisée de la manière suivante (Dahm, 2013: 129):

- l'élève doit déceler un but précis dans la situation-problème à traiter;
- il ne doit pas disposer de procédures toutes faites;
- il doit donc avoir recours à des stratégies ou inventer des procédures qui lui permettront d'atteindre son but.

Un enseignant ne peut concevoir une situation-problème que s'il considère les apprenants capables de résoudre le problème qu'il leur soumet (Puchta, 1999). Or, lors des séances d'ERR1 et ERR2 (réflexion sur le néerlandais et

l'italien), les enseignants émettent régulièrement un jugement négatif vis-à-vis des capacités des élèves à répondre aux activités proposées.

Univers de croyance concernant les savoirs des élèves

Lors de la réflexion portant sur la séance d'activités métasémantiques en néerlandais, P2 réagit par rapport à toutes les réponses trouvées par l'équipe d'enseignants de la manière suivante (transcription 1 ERR, l. 20): "Oui, mais les gamins de 5ème vont pas trouver tout ça... Je ne pense pas, non…", ce qui est une attitude que l'on retrouvera dans d'autres échanges, chez d'autres enseignants.

On observe également l'existence d'univers de croyance concernant les compétences plurilingues. Lors de la séance de réflexion métasémantique sur l'italien, une discussion fut engagée autour de l'absence du pronom personnel sujet "*io*" et des difficultés de compréhension qu'une telle absence pourrait engendrer.

1	P4	Ils peuvent le comprendre, parce qu'il y a des hispanisants.
2	Form	En 5ème non, on n'a pas d'hispanisants.
3	P9	Y' a une règle, pour ça? Tu vois ça c'est une question de germaniste là, de quelqu'un qui ne connaît pas l'espagnol. Là, les germanistes ils vont avoir plus de mal.

Extrait 1– **Transcription ERR2-It-S1**

P4, enseignant à la fois en troisième et cinquième, émet un jugement de probabilité quant à la capacité des élèves à comprendre la phrase "*sono un topo molto famoso*", en partant du principe que sans répertoire plurilingue comprenant l'espagnol, l'accès au sens est restreint. Cette idée est confirmée par P9, professeur d'allemand, qui pense que ses élèves germanistes auront des difficultés. Les enseignants analysent les capacités des élèves à comprendre un texte en langue inconnue à travers leurs propres compétences plurilingues ou en prenant uniquement en compte les répertoires langagiers des élèves. Néanmoins, développer les compétences plurilingues se fait non seulement en mobilisant les savoirs mais également en mobilisant des savoir-faire et des savoir-être qui aideront l'élève à résoudre le problème auquel il est confronté.

Univers de croyance concernant les savoir-faire des élèves

Les univers de croyance des enseignants concernant les capacités des élèves ne se limitent pas aux savoirs, mais peuvent également concerner les savoir-faire.

3	P1	Tu vois, il faut qu'on fasse comme quand on fait de la production écrite, il faut qu'on leur dise "lisez tout". D'abord, parce qu'en méthodo, c'est hyper important. Tu vois moi, tout à l'heure j'ai pas respecté, j'ai commencé à entourer sans lire le texte…
4	P4	"Lisez d'abord le texte en entier"
5	P1	Mais c'est marqué!

6	Form	Oui, mais quand ils seront en groupe, il y en a qui l'auront fait. Il faut leur faire prendre conscience du besoin de lire le texte. Donc à la fin de la séance, leur demander qui l'avait lu en entier, pour qu'ils voient que c'était essentiel…
7	P2	De toutes façons, on peut leur marquer 20 fois, ils ne le feront pas…
8	P1	Oui, là ils auront eu des difficultés parce qu'ils ne l'auront pas fait
9	Form	D'où l'importance de leur faire prendre conscience que s'ils avaient lu le texte en entier, c'était beaucoup plus facile…

Extrait 2 – **Transcription ERR2-It-S1**

Dans l'échange ci-dessus, P1 fait état de sa propre expérience: elle n'a pas lu le texte en entier mais a tout de suite commencé à répondre à la consigne "qu'avez-vous compris?". Or, dans la mesure où il s'agit d'une devinette, la fin du texte aide à la compréhension de ce qui précède. Elle insiste sur la nécessité d'attirer, oralement, l'attention des élèves sur la lecture complète du texte, alors même que la consigne est écrite. P2, qui est une enseignante expérimentée, considère par ailleurs que "De toutes façons, on peut leur marquer vingt fois, ils ne le feront pas…". Les enseignants ont une expérience leur permettant de prévoir, à juste titre, les difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Néanmoins, elle les enferme également dans une vision limitée des savoir-faire de ces derniers.

Univers de croyance concernant les savoir-être des élèves

Les enseignants ont également des croyances par rapport aux savoir-être des élèves. Prenons l'extrait 3 de la transcription de la première réunion d'ERR, au moment où la réflexion porte sur la conception de la séance d'activités métasyntaxiques sur le néerlandais.

10	P8	Je crois que là, on a des réflexions de gens passionnés, moi je pense que les enfants… je pense que c'est très utile en effet que les enfants fassent le lien entre "mijn" et "my", parce qu'effectivement ils peuvent deviner le sens de celui-là, mais de là à nommer la catégorie adjectif possessif, j'y crois pas un instant.
11	P4	Je suis partagée entre les deux, très honnêtement, ça a un intérêt de leur expliquer un peu comme ça, mais je ne suis pas sûre que eux fassent le cheminement et qu'ils s'embarrassent de nommer, d'utiliser un métalangage pour pouvoir ensuite travailler dans les autres langues. Je ne suis pas sûre parce que ça va peut-être plus les embrouiller qu'autre chose. Pour eux, ça va être assimilé à "je dois encore apprendre d'autres choses, en plus".

Extrait 3 –***Transcription ERR1-NL-S2***

P8 émet un doute quant à l'intérêt qu'éprouveront les élèves à effectuer une réflexion métasyntaxique, ce qui est également souligné par P4. Elle semble, en outre, penser que les élèves ne verront pas l'utilité de la transférabilité. P4 utilise le terme "s'embarrasser" qui désigne une attitude de désinvolture fréquemment observée chez les élèves.

Évolution des univers de croyance

On peut dès lors s'interroger sur l'impact du regard que portent les enseignants sur les élèves, puisqu'il semble également avoir un effet sur l'élaboration didactique: les enseignants ne proposent pas de réelle situation-problème car ils considèrent que les élèves ne seront pas en mesure de les résoudre. Ce n'est qu'à la suite de l'ERR3, lors de la réflexion autour de la conception de la séance Fin-S2 qui s'est essentiellement menée à distance (échanges par le forum), que l'on voit apparaître une évolution qui sera décisive pour l'élaboration didactique.

La question des capacités des élèves à répondre aux consignes fut soulevée dans les messages 18 et 19. Dans le message n°20, P4 fait explicitement état des capacités à résoudre le problème d'accès au sens, lors de la séance d'activités métasémantiques, bien supérieures à celles imaginées par les enseignants.

> Je viens de lire les commentaires de P7 et je peux ajouter que nos élèves, en particulier les 3èmes sont plus doués que nous. Ils m'ont bluffée et certains ont même trouvé que "ko" marque la forme interrogative... donc c'est possible. (J'ai fait la S1 vendredi dernier!!). Les 5èmes ont aussi trouvé pas mal de choses, mais je pense que c'est sur cette langue que la différence entre les niveaux se fait vraiment sentir (Message n°20 posté sur le forum par P4, le 25.04.12 à 08:59)

P4, ayant mis en œuvre la première séance de finnois a été très surprise par les capacités des élèves, ce dont elle fait part sur le forum. Cette réaction écrite fait écho à bon nombre de remarques faites à la chercheure oralement à la fin des séances, quelles qu'elles soient: les enseignants étaient très fréquemment surpris par tout ce que les élèves parvenaient à faire (parfois bien plus que ce qu'ils avaient réussi à faire eux-mêmes, lors des situations-tests). Par conséquent, ils ont enfin osé faire confiance à leurs élèves et ont, pour la première fois, conçu une pseudo situation-problème.

L'ensemble de ces observations nous permet d'affirmer que le regard que porte l'enseignant sur les capacités des élèves à réaliser la tâche influence sa capacité à créer des dispositifs pédagogiques prenant appui sur des situations-problèmes.

Modification du regard porté sur les élèves

Les croyances qu'avaient les enseignants concernant les savoirs, savoir-faire et savoir-être des élèves ont influencé l'élaboration didactique, c'est-à-dire la relation professeur-savoir et la transposition qu'elle requiert. Il est fort probable que le regard porté sur l'élève intervient également lors de l'appropriation didactique (la manière dont l'élève s'approprie le savoir) et de l'intervention didactique (les actions à la fois de l'enseignant et des élèves sur le milieu). Nous souhaitons, par conséquent, comprendre de quelle manière les APLI ont pu modifier la manière dont les enseignants considèrent les élèves.

Dans le questionnaire 3 qui fut soumis aux enseignants au mois de juin 2012, à la fin de l'expérimentation, la question suivante fut posée: "Cette expérimentation a-t-elle influencé votre perception d'un(e) élève? Qui? Pourquoi?". Même si l'on peut regretter l'usage de la forme singulière, quelques réponses méritent attention.

Les enseignants expriment régulièrement un étonnement vis-à-vis des capacités des élèves. Pour P1 et P2, les réactions des élèves étaient "fascinantes, surtout celles des élèves en difficulté" (P1) et "surprenantes et enrichissantes" (P2). P1 déclare même avoir "été surprise par la faculté des élèves à compléter la dernière activité (faire ses propres phrases)".

De plus, le travail sur les langues inconnues a permis aux enseignants de considérer certains élèves de manière différente: les élèves qu'ils jugent "en difficulté" (P1), "peu scolaires ou doués en anglais" (P7), "pas forcément les meilleurs" (P9) semblent avoir fait preuve de "beaucoup d'intérêt" (P9), "se sont montrés plus investis, plus motivés et plus confiants" (P7). P3 indique:

> Cette expérimentation a permis à certains élèves d'avoir plus confiance en eux car ils faisaient des remarques judicieuses (qui les surprenaient eux-mêmes), ils ont découvert que faire travailler son cerveau pouvait être intéressant.

P1 souligne même "à quel point des élèves en difficulté pouvaient retrouver le sourire et le goût quand ils se sentaient en réussite".

La modification du regard porté par les enseignants sur les élèves, suite aux activités d'APLI, a également influencé l'enseignement de la L2, puisque P3 remarque qu'après avoir vu ce dont les élèves en difficulté étaient capables, elle a "eu tendance à davantage les interroger car ils ne levaient pas forcément la main et attendaient que les autres travaillent pour eux". P7 note que "ces élèves-là se sont montrés plus investis, plus motivés et plus confiants lors des activités de l'expé et également en cours d'anglais".

Certains enseignants affirment cependant être déçus par des élèves considérés comme "bons" (P9) ou "au demeurant curieux et de bon niveau" (P1): ils décrivent une "attitude désinvolte (ça ne m'apporte rien de faire cela, pourquoi je le prendrais au sérieux!)" ou les jugent "peu efficaces par manque d'intérêt" (P9).

On peut donc considérer qu'inscrire des APLI au sein du cours d'anglais a permis aux enseignants d'envisager les élèves autrement. Il semblerait dès lors que les bienfaits de telles approches soient non seulement liés au développement cognitif des élèves (Dahm, 2014) mais également à la possibilité qu'ils ont eu de s'extraire du rôle dans lequel leur situation de réussite ou d'échec les enferme parfois. Cette modification du regard qu'induisent les séances d'APLI a d'ailleurs été exprimée de manière explicite par P7:

> Je regrette un peu d'avoir choisi la classe *a priori* la plus 'calme et scolaire' pour cette expé: l'autre classe, beaucoup plus pénible mais aussi plus dynamique, aurait aimé faire l'expé et ça aurait sûrement été intéressant (mais risqué aussi!...) de voir leur attitude dans ces conditions-là.

En somme, il est possible d'affirmer que les univers de croyance des enseignants ont évolué grâce à l'introduction d'approches qui renouvellent et modifient les relations enseignant-élèves.

Effets sur les élèves

Après avoir observé la manière dont l'introduction des APLI a permis de modifier le regard que porte l'enseignant sur l'élève, on peut supposer que l'introduction des langues inconnues aura également un effet sur les élèves, observable à travers l'étude de l'axe Savoir-Élève.

Anxiété et estime de soi

L'introduction des langues inconnues dans le cadre de l'enseignement de la L2 (anglais) permet à l'élève de se distancier de son objet d'apprentissage. Par conséquent, cette distanciation réduit l'anxiété ressentie par l'écrit, telle que décrite par Horwitz *et al*. (1986) puis par Rubio (2004). Cette réalité est soulignée par P2 lors du deuxième regroupement de l'ERR, en janvier 2012: "Si la situation est non anxiogène, les élèves s'investissent mieux".

Il a également été démontré (Dahm, 2014) que les séances d'APLI permettent de développer la compétence plurilingue des élèves. Dans la mesure où les élèves ont réussi à mener à bien des tâches qui leur paraissaient, de prime abord, difficiles, on peut considérer qu'ils ont développé leur sentiment d'efficacité personnelle, ce qui contribue au développement de compétences cognitives.

Cette observation est corroborée par les réponses à la question III-10 du questionnaire post-expérimentation : "Te sens-tu plus intelligent?". Cette question, adressée à des élèves de douze ans, n'a pas pour objet de mesurer 'l'intelligence' des élèves mais cherche à percevoir les représentations qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes. Environ 20% des élèves ne se considèrent pas plus intelligents, 44% un peu alors que 21% se jugent plutôt plus intelligents et 15 % beaucoup plus intelligents. On peut dès lors considérer que la participation à l'expérimentation a effectivement eu des effets positifs sur leur sentiment d'efficacité personnelle.

Attitudes et croyances

Lors de l'étude des ressources mises en œuvre pour résoudre le problème de création de phrases nouvelles (séances d'activités métasyntaxiques portant sur les trois langues), la modification des attitudes a été soulignée. Il s'agit très probablement de la composante cognitive de l'attitude, telle que définie par Secord et Backman (1964). Il nous reste dès lors à comprendre la composante conductiste qui reflète les comportements à l'égard de l'objet ainsi que la composante affective qui reflète les sentiments envers l'objet d'apprentissage.

Lors de l'analyse qualitative menée sur les séances d'activités métasémantiques, nous avons observé le comportement général des groupes vis-

à-vis des langues inconnues qui leur étaient proposées. Tous les groupes ont démontré une attitude d'ouverture et de curiosité lors de la découverte des nouvelles langues, à l'exception d'un seul lors de la séance d'italien, dont le comportement a eu un effet néfaste sur leur accès au sens.

La composante affective de l'attitude peut être étudiée grâce à la première partie du questionnaire de fin d'expérimentation, intitulée "ton appréciation personnelle". 86 % des élèves déclarent avoir plutôt ou beaucoup aimé participer à cette expérimentation, avec une nette préférence pour l'italien (81%) en comparaison avec le néerlandais (60%) et le finnois (45%). De la même façon, les séances de découverte de la nouvelle langue (séances d'activités métasémantiques) ont été fortement appréciées (84%) alors que seuls 39% des élèves ont apprécié les séances d'activités métasyntaxiques et 64% les activités métaphonologiques.

L'appréciation générale apparaît comme positive ce qui permet d'envisager des effets sur la composante affective des attitudes. Dans la mesure où les trois dimensions ont été positivement impactées, on peut considérer que l'attitude a permis d'accroître les possibilités d'apprentissage.

Or, aux attitudes s'ajoutent les univers de croyance, qu'ils soient ceux des enseignants ou des élèves. Nous avons déjà examiné la manière dont les attitudes des enseignants vis-à-vis des élèves ont évolué; de même, nous avons pu observer que le caractère inconnu des langues a évité les idées préconçues des élèves. Finalement, leur réussite à résoudre les problèmes a permis de modifier leurs croyances à l'égard de leurs propres capacités.

Motivation et désir d'apprendre à apprendre

Pour Dörnyei & Csizér (1998), il apparaît que le facteur le plus important pour induire la motivation des élèves est le comportement du professeur suivi du climat créé dans la salle de classe. On peut alors s'interroger sur les effets des APLI sur le comportement des enseignants et donc sur leur pratique professionnelle.

Le comportement des enseignants

Le questionnaire final permet de mettre en exergue les représentations des enseignants concernant l'évolution de leur pratique d'enseignement: sur une échelle de 1 à 5 (où 1 = Pas du tout et 5 = Beaucoup), le rang médian est de 4.2. Il apparaît clairement que les enseignants considèrent avoir modifié leur pratique professionnelle, même s'il ne s'agit que de déclarations et non d'effets mesurés de manière objective. Certains soulignent une plus grande prise en compte de la dimension conceptualisante de l'enseignement des langues, telle que prônée par Bailly (1997), Chini (2009) et Dabène (1991) *inter alia* P1 souligne ce point comme étant la modification la plus profonde de sa pratique:

> Je veux accorder plus de confiance aux élèves; leur donner le temps de se questionner et de "savourer" ce qu'ils apprennent.

La nécessaire activité de réflexion de la part des élèves apparaît quasiment comme une constante, dans les réponses des enseignants à la question: “Pourquoi [avez-vous modifié votre pratique professionnelle]?”.

> J’utilise beaucoup plus souvent le travail en groupe pour la réflexion (P5).
>
> J’ai davantage l’impression de savoir où je vais, dans quel but et j’ai aussi vraiment beaucoup plus l’impression de faire réfléchir mes élèves (P6).
>
> J’ai découvert comment faire travailler mes élèves en groupe de façon efficace et “intelligente”, de manière à ce qu’ils s’approprient réellement les apprentissages et qu’ils exercent une réflexion authentique sur la langue (P7).

La place de l’enseignant dans sa relation avec l’élève semble également être envisagée de manière nouvelle.

> J’ai adopté une plus grande pratique du travail de groupe et laissé plus d’autonomie aux élèves dans leurs apprentissages, moins de guidage! (P4).
>
> Enfin, je pense à présent moins guider mes élèves dans leurs apprentissages, leur faire davantage confiance et les confronter à des difficultés plus importantes sans sous-estimer leurs capacités à accomplir les tâches proposées, aussi ambitieuses qu’elles soient (P7).

On remarque que les enseignants ont modifié le regard qu’ils portent sur leurs élèves: ils considèrent désormais possible de ne pas les enfermer dans un guidage trop contraignant car ils les jugent capables d’accomplir les tâches proposées.

Les études menées ci-dessus ont permis de montrer l’évolution du comportement de l’enseignant qui devient un “facilitateur” (Heron, 1989), voire un “passeur” (Díaz-Corralejo Conde, 2004): le regard qu’il porte sur les élèves est souvent admiratif et encourageant.

Travailler ensemble pour mieux apprendre

Le deuxième critère de motivation des élèves est le climat de classe. Dans la mesure où les séances ont pris appui sur le travail de groupe, ce sont les interactions internes à chaque groupe qui déterminent le climat de confiance et de coopération.

Dans le questionnaire de fin d’expérimentation, près de 80 % des élèves déclarent avoir aimé le travail de groupe. Les élèves n’ayant pas apprécié le travail de groupe attribuent leur désaffection à l’attitude de leurs pairs. Il est vrai que les groupes ont été conçus par la chercheure, en fonction d’un certain nombre de critères issus du questionnaire (sexe, latiniste, envie d’apprendre d’autres langues, intérêt pour la pratique réflexive, perception personnelle des compétences grammaticales) et des résultats aux pré-tests. Des tétrades à composition hétérogène mais à structure semblable ont ainsi été créées. Les élèves, dans la plupart des cas, ont apprécié les nouvelles relations qui se sont établies mais parfois celles-ci ne leur ont pas permis de s’épanouir.

Perception de l'utilité de l'expérimentation

L'ensemble des élèves s'est réellement impliqué dans l'expérimentation par le rôle de "petit chercheur" qui lui était attribué. Or, certains élèves n'ont pas forcément perçu l'utilité des activités. Les enseignants, dans le questionnaire 3 de fin d'expérimentation, soulèvent d'ailleurs cette situation. À la question "Comment vos élèves ont-ils vécu l'expérimentation de manière générale?", P1 répond:

> Curiosité, intrigue, sentiment de servir à quelque chose. En fait c'est parce qu'on les a mis en situation de petits chercheurs que ça a bien marché. Sinon, il faudrait vraiment trouver un moteur convaincant, une raison valable pour justifier de se creuser ainsi la cervelle. Des élèves vers la fin, me demandaient encore: "mais madame, pourquoi au juste on fait ça? – ceci surtout de la part des "bons" élèves.

P9 souligne également la réaction de certains "bons élèves" ou élèves "scolaires" qui étaient finalement peu efficaces par manque d'intérêt ou qui ne percevaient pas l'intérêt de la démarche. P7 relève cependant l'implication des élèves dans l'expérimentation (malgré l'absence de présence extérieure), sans que l'utilité soit réellement perçue.

Le questionnaire post-expérimentation permet de compléter cette analyse qualitative prenant appui sur des constatations d'enseignants par une analyse quantitative du jugement sur l'utilité émis par les élèves (partie II du questionnaire).

Les élèves ont généralement trouvé l'expérimentation utile (72 %):

- ils ont trouvé utile à 82 % d'apprendre à repérer des informations;
- ils ont trouvé utile à 62 % d'apprendre à repérer des éléments de grammaire;
- ils ont trouvé utile à 80 % d'apprendre à repérer des éléments de prononciation.

Le jugement d'utilité rejoint en partie l'appréciation personnelle; néanmoins, les résultats ne sont pas superposables en ce qui concerne les activités métasémantiques et métaphonologiques. Les élèves expriment une désaffection pour les activités métasyntaxiques (seuls 39% disent avoir aimé) alors que 62% considèrent que ce travail fut utile. De même, seuls 64% déclarent avoir aimé les séances métaphonologiques tandis que 80% les considèrent utiles. Il semble donc intéressant d'examiner si ces démarches ont été utilisées en dehors des séances d'APLI.

Utilisation des démarches d'APLI

Lors des séances d'APLI, les élèves ont été amenés à se distancier de l'objet-langue et à effectuer une réflexion métalinguistique sur la nouvelle langue proposée.

Utilisation des démarches en contexte scolaire

Même si 72% des élèves déclarent avoir réutilisé les démarches, seuls 56% considèrent les avoir réutilisés en cours d'anglais (27% "plutôt" ou "beaucoup"). Ce résultat ne s'élève qu'à 30% lorsqu'il s'agit de la réutilisation en cours de français. Notre étude porte sur des élèves monolingues, non inscrits dans un parcours bilangue. Néanmoins, les résultats concernant ces derniers sont plutôt éloquents: 78% des élèves de classe bilangue n'ont pas réutilisé les démarches en cours d'allemand.

Ces résultats soulignent une réalité de notre système éducatif: l'enseignement/apprentissage est disciplinaire, et chaque discipline est inscrite dans des cases séparées, si bien que très peu de liens sont établis de manière explicite. On peut regretter l'ambiguïté de la question: "T'en es-tu servi en cours d'anglais/français/allemand?", qui souhaite désigner une utilisation personnelle mais pourrait être perçue par l'élève comme une utilisation sous l'égide de l'enseignant. Nous avons cependant complété l'information à l'oral, lorsque nous avons soumis les tests dans l'ensemble des classes. On observe, par conséquent, une faible (voire très faible) réutilisation des démarches d'apprentissage dans le cadre scolaire. Les élèves ne semblent pas conscients de l'utilité et de la possibilité de réutilisation des démarches mises en œuvre, ne serait-ce que lors du cours d'anglais. Les résultats concernant l'enseignement/apprentissage du français, tout en étant faibles, sont encore supérieurs à ceux de l'allemand, alors que les élèves sont inscrits dans un dispositif bilangue. Il semble, dès lors, que c'est à l'enseignant d'aider l'élève à établir des liens entre les langues et les enseignements qu'il reçoit.

Utilisation des démarches hors contexte scolaire

Certains élèves semblent avoir réutilisé la démarche d'APLI en dehors du contexte scolaire. 37 % des élèves déclarent s'en être servis de manière personnelle, essentiellement pour repérer des informations (dans un contexte autre). Ils relèvent, par exemple, la lecture d'étiquettes de produits où ils essayent de comprendre la langue inconnue puis la comparent à la traduction française. De même, un élève affirme avoir essayé de traduire un texte dans un aéroport étranger. On peut donc considérer que même si les liens n'ont pas été explicitement établis, un certain nombre d'élèves sont parvenus à réutiliser leurs apprentissages dans un contexte différent.

Conclusion

La mise en œuvre d'APLI a eu des effets multiples tant sur les enseignants que sur les élèves. Tout d'abord, la démarche didactique nouvelle a permis aux premiers de modifier le regard qu'ils portent sur les élèves et d'envisager leurs capacités de manière accrue. Cette modification a eu un impact sur la manière dont ils élaborent et mettent en œuvre non seulement les séances d'APLI mais

également les séances d'enseignement de l'anglais, puisqu'ils ont des exigences plus élevées et donnent plus de place à l'élève par la mise en œuvre régulière du travail de groupe.

Réfléchir sur des langues inconnues dans le cadre des APLI semble avoir des effets positifs sur les élèves, que ce soit au niveau de l'anxiété ressentie ou de l'estime de soi. Dans la mesure où les APLI ne sont pas inclues dans un dispositif d'évaluation et la réflexion se pratique en groupe, les élèves ressentent moins la pression qui peut être liée aux autres types d'activités habituellement mises en œuvre en classe. De plus, ils sont amenés à prendre conscience des savoirs et savoir-faire qu'ils possèdent. Cette prise de conscience induit une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et permet de dépasser les croyances qu'ils avaient vis-à-vis de leurs propres capacités, ce qui peut avoir un effet sur l'apprentissage de la L2. En outre, comme les langues ne sont pas annoncées, ils développent des attitudes d'ouverture puisqu'ils n'ont pas à lutter contre des préconceptions initiales.

Finalement, les élèves ont, pour la plupart, réutilisé les démarches, que ce soit dans ou hors contexte scolaire. Il semblerait que les effets des APLI dépassent ceux escomptés puisque les APLI ont non seulement eu un impact sur les variables affectives mais, par l'accroissement du sentiment d'auto-efficacité, elles ont également modifié le fonctionnement cognitif de certains élèves: ceux-ci accèdent plus aisément au sens des nouvelles langues en présence. En outre, comme le pose Bandura (2003: 267), "les élèves qui développent une forte croyance en leur efficacité sont bien équipés pour s'enseigner eux-mêmes quand ils doivent se fonder sur leur propre initiative". On peut donc considérer qu'introduire les APLI en cours d'anglais a un impact non négligeable sur les facteurs affectifs, qu'ils soient individuels ou relationnels, ce qui permet de valoriser la dimension affective de l'enseignement des langues.

Références bibliographiques

AJZEN, ICEK. 1988. *Attitudes, Personality and Behaviour*. Milton Keynes: Open University Press.

ARNOLD, JANE. 2005. *Affect in language learning*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

ARNOLD, JANE. 2006. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Ela. Études de linguistique appliquée* 144, 407-425.

BAILLY, DANIÈLE. 1997. *Didactique de l'anglais (1) – Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris: Nathan.

BANDURA, ALBERT. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

CANDELIER, MICHEL. 2008. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle* 5: 1, 65-90.

CHINI, DANIÈLE. 2009. Linguistique et didactique: où en est-on? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle? *Les Cahiers de l'Acedle* 6: 2, 129-153.

CSIZÉR, KATA & ZOLTAN DÖRNYEI. 2005. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning* 55, 613-659.

DABÈNE, LOUISE. 1991. Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? *Le Français dans le Monde,* n° spécial, août-sept., 57-65.

DAELE, AMAURY & SIMON LUSALUSA. 2002. Quels nouveaux rôles pour les formateurs d'enseignants ? *PERAYA DANIEL et BERNADETTE CHARLIER, Technologie et innovation en pédagogie* (p. 141-147). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

DAHM, REBECCA. 2013. *Effets de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique. Des éléments de cadrage à la mise en place expérimentale en classe d'anglais au collège*. Thèse de doctorat soutenue à l'université Bordeaux II-Segalen.

DAHM, REBECCA. 2014. Effets des approches plurielles sur la maîtrise de l'anglais L2 au collège. L'apport des activités métasyntaxiques. *BIGOT, V., A. BRETEGNIER & M. VASSEUR. Plurilinguisme, vingt ans après?* (p. 289-300). Paris: Éditions des archives contemporaines.

DEWAELE, JEAN-MARC. 2006. L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes. *Ela. Études de linguistique appliquée* 144, 441-464.

DEYRICH, MARIE-CHRISTINE. 2007. *Médiations et positionnements: deux concepts-clés dans la formation des enseignants en anglais. Document de synthèse présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches*. Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, Paris.

DÍAZ-CORRALEJO CONDE, JOAQUIN. 2004. De l'étrangeté à la complicité. *Didáctica (Lengua y literatura)* 16, 23-32.

DÖRNYEI, ZOLTÁN. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

DÖRNYEI, ZOLTÁN & KATA CSIZÉR. 1998. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2, 203-229.

DUPLESSIS, PASCAL. 2007. L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique. Séminaire

du GRCDI, *Didactique et culture informationnelle: de quoi parlons-nous?* 14 septembre 2007, Rennes.

ELLIS, KATHLEEN. 2000. Perceived teacher confirmation. The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research* 26: 2, 264–291.

GARDNER, ROBERT C. & PETER DANIEL MACINTYRE. 1993. On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning* 43, 157-194.

GROSBOIS, MURIEL. 2007. Didactique des langues et recherche expérimentale. *Cahiers de l'Acedle* 4, 65-83.

GROSS, RONALD. 1992. Lifelong learning in the learning society of the twenty-first century. COLLINS, CATHY & JOHN N. MANGIERI (eds.). *Teaching Thinking: An Agenda for the Twenty-First Century*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum and Associates, 137-154.

GUIORA, ALEXANDER Z. & WILLIAM R. ACTON. 1979. Personality and language behaviour: a restatement. *Language Learning* 29: 1, 193-204.

HARAMBOURE, FRANÇOISE. 2009. Mind the gap: quels décalages entre les univers de croyance respectifs des apprenants et des enseignants d'anglais dans le cadre des formations en alternance? ADEN, JOËLLE (dir.). *Didactique des langues-cultures. Univers de croyance et contextes*. Paris: Éditions le Manuscrit, 13-34.

HERON, JOHN. 1989. *The Facilitator's Handbook*. Londres: Kogan Page.

HOFFMAN, EVA. 1989. *Lost in Translation*. New York: Penguin.

HORWITZ, ELAINE K., MICHAEL B. HORWITZ & JOANN A. COPE. 1986. Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal* 70, 125-132.

KRASHEN, STEPHEN. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

LASAGABASTER, DAVID. 2006. Les attitudes linguistiques: un état des lieux. *Ela. Études de linguistique appliquée* 144, 393-406.

MEN (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, RECHERCHE). 2006. *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris: Direction générale de l'enseignement scolaire.

MRUK, CHRISTOPHER. J. 1999. *Self-esteem: Research, theory, and practice*. New York: Springer Pub.

NEVEU, FRANK. 2004. *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Armand Colin.

OATLEY, KEITH & JENNIFER JENKINS. 1996. *Understanding Emotions*. Cambridge, Mass.: Blackwell.

PUCHTA, HERBERT. 1999. Creating a learning culture to which students want to belong: the application of Neuro-Linguistic Programming to language teaching. ARNOLD, JANE (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 246-259.

ROGERS, CARL R. 1968. *The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning*. Indianapolis: C. E. Merrill Publishing Company

ROSENTHAL, ROBERT & LENORE JACOBSON. 1968. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Student Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart, Winston.

RUBIO, FERNANDO D. 2004. *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

SCHUMANN, JOHN H. 1994. Where is cognition? *Studies in Second Language Acquisition* 16, 231-242.

SECORD, PAUL F. & CARL W. BACKMAN. 1964. *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.

TARDIEU, CLAIRE. 2009. Univers de croyance et apprentissage des langues-cultures: déliance ou reliance? Réflexion sur un fait de formation des maîtres. Cergy-Pontoise. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/66/77/62/PDF/TARDIEU_-Univers_de_croyance-2009.pdf>.

UNDERHILL, ADRIAN. 1999. Facilitation in language teaching. ARNOLD, JANE (ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 125-141.