NEDCONSULT
ASBL

RAPPORT DE RECHERCHE

Expérimentation d'un dispositif d'apprentissage de l'expression orale en néerlandais

Approche fondée sur l'usage, différenciation des processus et ressenti de l'anxiété langagière

Nicolas Tybergin
ASBL NEDCONSULT

nedconsult.be

RÉSUMÉ

Ce rapport présente une expérimentation menée pendant deux années scolaires, de 2021 à 2023, à l'Athénée Royal de Koekelberg dans le cadre de l'enseignement du néerlandais au premier degré du secondaire. Le dispositif concernait principalement l'expression orale et reposait sur une organisation des contenus d'apprentissage à partir d'intentions de communication et de ressources linguistiques directement mobilisables, plutôt que sur une succession de règles grammaticales à maîtriser préalablement. Les tâches étaient proposées sous plusieurs variantes faisant varier le guidage, les aides linguistiques et le degré d'abstraction des constructions.

L'analyse empirique repose sur un dispositif prétest–posttest avec groupe de comparaison. Pour le questionnaire, les données appariées concernent 42 élèves des classes expérimentales et 21 élèves de la classe contrôle. L'analyse examine principalement l'évolution d'indicateurs déclarés d'anxiété langagière. Les résultats à l'épreuve d'expression orale du CE1D 2023 sont également décrits pour 46 élèves des classes expérimentales et 25 élèves de la classe contrôle.

Les indicateurs d'anxiété retenus diminuent tous en moyenne dans le groupe expérimental, mais la comparaison avec le groupe contrôle montre que toutes les évolutions ne lui sont pas spécifiques. Certains items présentent néanmoins des trajectoires nettement différentes entre les groupes, notamment l'anxiété malgré une bonne préparation et la nervosité conduisant à oublier ce que l'on connaît. Le sentiment d'être dépassé par le nombre de règles diminue dans les classes expérimentales alors qu'il augmente dans la classe contrôle. À l'EO du CE1D, les classes expérimentales obtiennent une moyenne groupée de 63,4 %, contre 58,3 % dans la classe contrôle.

Ces résultats ne permettent pas d'établir une relation causale ni d'isoler l'effet d'une composante particulière du dispositif. Ils montrent toutefois que, dans les classes observées, cette organisation pédagogique ne s'est pas accompagnée d'une dégradation observable des performances à l'épreuve externe d'expression orale et qu'elle est associée à plusieurs évolutions déclarées qui justifient des investigations plus ciblées.

Mots-clés : expression orale ; néerlandais L2 ; anxiété langagière ; différenciation pédagogique ; constructions ; apprentissage fondé sur l'usage ; CE1D

ABSTRACT

This report presents a two-year classroom experiment conducted from 2021 to 2023 at the Athénée Royal de Koekelberg in lower-secondary Dutch language education. The instructional design focused mainly on oral production and organized learning contents around communicative intentions and directly usable linguistic resources rather than around a sequence of grammar rules to be mastered before communication. Tasks were offered in several variants differing in the amount of guidance, linguistic support and degree of abstraction of the constructions provided.

The empirical analysis uses a pretest–posttest design with a comparison group. Matched questionnaire data were available for 42 students in the experimental classes and 21 students in the control class. The analysis primarily examines changes in self-reported indicators of foreign-language anxiety. Performance on the 2023 CE1D external oral examination is also described for 46 students in the experimental classes and 25 students in the control class.

All retained anxiety indicators decreased on average in the experimental group, although comparison with the control group shows that not all changes were specific to the experimental classes. Some items nevertheless displayed markedly different trajectories, including anxiety despite being well prepared and nervousness leading students to forget things they know. Feeling overwhelmed by the number of rules decreased in the experimental classes while increasing in the control class. For the CE1D oral examination, the pooled experimental mean was 63.4%, compared with 58.3% in the control class.

These findings do not establish causality or isolate the contribution of any single component of the instructional design. They do indicate that, in the classes observed, this pedagogical organization was not accompanied by an observable decline in external oral-exam performance and was associated with several self-reported changes that warrant more targeted investigation.

Keywords: oral production; Dutch as an L2; foreign-language anxiety; differentiated instruction; constructions; usage-based learning; CE1D

TABLE DES MATIÈRES

1. CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'EXPÉRIMENTATION 1
2. CADRE THÉORIQUE 5
3. DESCRIPTION DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE EXPÉRIMENTÉ 11
4. MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE EMPIRIQUE 14
5. RÉSULTATS 16
6. DISCUSSION 23
7. CONCLUSION 27
8. BIBLIOGRAPHIE 29
9. ANNEXES 31

1. CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'EXPÉRIMENTATION

1.1. Cadre institutionnel et pédagogique

L'expérimentation présentée dans ce rapport s'est déroulée sur deux années scolaires, 2021-2022 et 2022-2023, à l'Athénée Royal de Koekelberg (ARK), établissement du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), organisé en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle concernait la compétence *expression orale* en néerlandais, avec et sans interaction. Le dispositif a débuté en première année secondaire (S1) et les élèves ont ensuite été suivis par la même enseignante jusqu'à la fin de la deuxième année secondaire (S2), clôturée par le CE1D passé en juin 2023.

En S1, deux classes, la 1D et la 1H, ont participé au dispositif expérimental, tandis que la 1A constituait le groupe contrôle. Pendant les deux années du suivi, les classes expérimentales ont travaillé selon le dispositif didactique présenté dans ce rapport. Celui-ci abordait la L2 sans progression organisée autour de l'apprentissage successif de règles grammaticales préalables à la communication. La classe contrôle a, pour sa part, poursuivi un enseignement plus traditionnel, structuré notamment autour d'une progression grammaticale, elle-même organisée selon la chronologie des savoirs à aborder durant la dernière étape du tronc commun, comme prescrite dans le Référentiel de langues modernes du tronc commun (RTC). La composition des groupes a connu certains changements lors du passage en S2, entraînant la sortie de certains élèves de l'échantillon suivi. Pour faciliter la lecture du rapport et le suivi des groupes au cours des deux années, les trois classes seront néanmoins désignées par leur code d'origine en S1 : 1D, 1H et 1A. Les deux classes test étaient des classes sections modernes, la classe contrôle 1A était une classe de section latine. Les 3 classes ont été suivies par la même enseignante.

Le recueil des données s'est déroulé à plusieurs moments : un prétest au début de la S1, le CE1D en juin de la S2 et un posttest administré quelques jours après celui-ci. Les analyses quantitatives ont tenu compte, pour chaque comparaison, des élèves pour lesquels les données nécessaires pouvaient effectivement être appariées entre ces différents temps de mesure.

Les données qualitatives disponibles comprennent, pour les classes expérimentales 1D et 1H, N = 44 questionnaires au prétest (N = 23 en 1D et N = 21 en 1H) et N = 47 questionnaires au posttest. Pour la classe 1A, utilisée comme groupe de comparaison, les fichiers comprennent N = 22 questionnaires au prétest et N = 23 au posttest. Après vérification des identifiants, l'appariement strict permet de retrouver les réponses d'un même élève aux deux moments pour N = 42 élèves des classes expérimentales et N = 21 élèves de la classe de comparaison. L'échantillon (N) correspond aux questionnaires disponibles et les appariements établis. Ils ne correspondent donc pas aux effectifs administratifs des classes. Les mesures pré- et posttest ont été prises durant les heures de cours et certains élèves étaient absents lors d'une des deux prises de mesure.

Le dispositif didactique répondait à une double préoccupation: d'une part, adapter l'entrée dans la communication orale aux acquis, aux besoins et aux réalités socioaffectives des élèves, d'autre part, organiser parallèlement une progression vers les compétences de communication attendues au terme du premier degré. Dans le RTC, l'organisation des apprentissages est explicitement rattachée aux intentions de communication. Le texte précise cependant qu'il « ne liste pas de manière spécifique les fonctions langagières », tout en indiquant que les savoirs et savoir-faire lexicaux et grammaticaux répertoriés dans le référentiel « permettent d'exprimer ces fonctions » (RTC, p. 20). Il donne ensuite quelques exemples de fonctions au service d'intentions, mais ne construit pas, pour chaque langue et chaque niveau, un inventaire opérationnel des fonctions et des expressions qui permettraient de les réaliser.

Une intention de communication correspond à l'attitude communicative, le but que l'élève cherche à accomplir. Une fonction langagière précise plutôt un objectif concret qu'il doit pouvoir faire avec la langue, par exemple *exprimer une préférence* ou *demander une information*. Les expressions linguistiques en néerlandais retenues permettent de réaliser ces fonctions dans une situation concrète. Pour construire les activités, nous avons d'abord défini les intentions et les fonctions visées, puis sélectionné des expressions immédiatement utilisables, tantôt complètes, tantôt ouvertes à des variations. Ce choix a été appliqué dès la conception du dispositif.

La sélection de ces expressions rejoint une question étudiée en linguistique de *corpus*. Dans une démarche fondée sur des *corpora*, les expressions et constructions peuvent être repérées à partir de productions de locuteurs natifs ou d'apprenants, puis sélectionnées selon des critères liés aux objectifs de l'enseignement – ou encore des questions de recherche dans des *corpora*. Pour l'expérimentation de l'ARK, nous avons privilégié des expressions considérées comme fréquentes dans l'usage courant du néerlandais, toutefois sans procéder à une extraction ou à une analyse systématique d'un corpus. Il s'agit donc d'un choix didactique raisonné, et non d'une sélection dont la fréquence aurait été mesurée. Une étude de corpus spécifique serait nécessaire pour vérifier les fréquences, la diversité, la distributions exacte des emplois et la représentativité de ces expressions.

Le RTC permet aujourd'hui d'installer le choix pédagogique du dispositif didactique dans un cadre qui accorde une place aux intentions de communication comme point de départ de toute manifestation communicative ou échange verbal. Il permet d'éclairer la réflexion actuelle autour des questionnements sur les contenus d'enseignement, mais n'a pas servi de guide lors de l'expérimentation à l'époque. La perspective didactique questionnée ne concernait et ne concerne donc pas uniquement les expressions à retenir, mais aussi leur mode d'appropriation, voire d'*acquisition* : comment organiser leur rencontre, leur répétition et leur variation pour que les élèves puissent les mobiliser en communication, et amorcer ainsi les premières étapes d'une catégorisation cognitive, et ce sans passer systématiquement par l'apprentissage préalable de règles grammaticales explicites?

1.2. Difficultés associées à la communication orale en langue étrangère

Parler une langue étrangère mobilise des opérations qui souvent sont sollicitées, et donc être coordonnées, dans un temps bref : comprendre la situation, déterminer ce que l'on veut exprimer, accéder aux mots et aux constructions disponibles, organiser l'énoncé, puis ajuster sa production à l'interlocuteur. Les recherches sur la production langagière et l'acquisition des langues distinguent entre autres les opérations de conceptualisation, de formulation et d'articulation (Levelt, 1989), mais soulignent également l'importance des conditions d'accès aux connaissances linguistiques lors de l'utilisation d'une langue seconde (Dörnyei, 2005 ; MacIntyre et Gardner, 1994).

À cette exigence de traitement s'ajoute l'exposition sociale propre à la prise de parole. L'élève peut hésiter à intervenir parce qu'il anticipe une erreur, une incompréhension ou une évaluation négative. Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont montré l'intérêt de considérer ces réactions comme relevant d'une anxiété spécifique à l'apprentissage des langues étrangères. MacIntyre et Gardner (1994) ont, de leur côté, étudié les liens entre anxiété et traitement de l'information linguistique.

Ces difficultés ont également été relevées dans une recherche menée au premier degré de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le rapport intermédiaire « Différenciation et accompagnement personnalisé au premier degré du secondaire » (équipe UCLouvain, mars 2020) fait état, pour les langues modernes, de réticences à parler par peur de se tromper ou de ne pas être compris, ainsi que de difficultés à poursuivre un échange lorsqu'un mot manque. Cette prise de température sur le terrain rejoint les questions posées par la littérature sur l'anxiété langagière et l'expression orale.

Pour le dispositif ARK, ces observations ont conduit à envisager deux dimensions qui sont complémentaires lorsqu'il s'agit de se préparer à l'oral : la disponibilité des ressources permettant d'accomplir une intention de communication et les conditions dans lesquelles l'élève accepte de prendre la parole, selon qu'il comprend ou on les différents sous-objectifs imbriqués dans une tâche complexe de communication . L'hypothèse pédagogique du dispositif repose sur autre manière de présenter et d'entraîner les ressources linguistiques, en espérant ainsi pouvoir agir sur l'expérience de la communication, tout en favorisant le réemploi des ressources.

1.3. Définition de l'anxiété langagière

L'anxiété langagière désigne les réactions d'inquiétude, de tension ou d'appréhension associées à l'apprentissage et à l'utilisation d'une langue étrangère. Horwitz, Horwitz et Cope (1986) l'ont étudiée dans le contexte de la classe de langue, où la prise de parole, l'évaluation et le regard des autres peuvent occuper une place importante. Ils ont élaboré une échelle de mesure, la *Foreign Language*

Classroom Anxiety Scale (FLCAS), qui constitue un point de référence pour les travaux où l'anxiété langagière est mesurée.

L'anxiété peut se manifester de différentes façons. Certains élèves redoutent de commettre des erreurs, d'autres craignent de parler devant la classe, perdent confiance lorsqu'ils doivent répondre rapidement ou disent oublier ce qu'ils connaissent lorsqu'ils sont nerveux. Ces manifestations se recoupent parfois, mais elles ne désignent pas exactement la même expérience.

Le questionnaire utilisé à pour l'expérimentation ARK comprend plusieurs questions relatives à ces difficultés. D'autres questions portent plutôt sur les stratégies de communication, la traduction ou les représentations de l'apprentissage. L'analyse distinguera donc les réponses qui concernent directement l'anxiété de celles qui renseignent d'autres aspects du rapport à la langue. Les évolutions prétest–posttest seront présentées en respectant le sens précis de chaque question.

Le questionnaire a été construit à partir de questions sélectionnées dans plusieurs instruments ou ensembles d'items existants, puis adaptées au contexte du cours de néerlandais. Le document préparatoire conserve l'origine indiquée à côté des formulations. On y trouve notamment des références à la FLCAS (anxiété en classe de langue), au MALQ (réflexion sur les stratégies et le traitement de l'information), à des items de stratégies de communication orale, à la peur de l'évaluation négative (FNE), au plaisir d'apprendre une langue étrangère (FLE) et à des facteurs psychologiques. D'autres questions concernent l'utilité et la facilité d'utilisation perçues de la méthode, en référence aux notions de *perceived usefulness* (PU) et de *perceived ease of use* (PE) de Davis (1989). Le questionnaire préparatoire comporte 39 items à cinq modalités de réponse (questions 1 à 34 et 37 à 41), une question d'appréciation générale (35), une demande de commentaire (36) et des questions d'identification (42 à 46).

1.4. Principes didactiques du dispositif

La conception du dispositif repose sur un choix initial explicite : partir des intentions de communication et des ressources linguistiques qui permettent de les réaliser, plutôt que d'organiser une progression fondée sur la succession de catégories grammaticales, correspondant aux savoirs des morphèmes et logiques syntaxiques de ces ressources, et qu'il faudrait d'abord maîtriser avant de communiquer.

Cette orientation s'inscrit dans l'axe des approches fondées sur l'usage (*usage-based*) et dans une conception *constructionnelle* de la langue. Une construction linguistique associe une forme à une valeur de sens (sémantique) ou d'usage (discursive et/ou pragmatique) ; elle peut être très lexicalisée ou comporter des emplacements dans lesquels différents éléments peuvent être insérés (Goldberg, 2006 ; Ellis, 2003 ; Ellis et Larsen-Freeman, 2009). Les ressources proposées aux élèves ne sont dès lors pas uniquement des mots à assembler selon des règles préalablement apprises : elles comprennent des expressions complètes et des patrons (structures syntaxiques) que l'élève peut réemployer et adapter pour accomplir une fonction langagière.

Ce choix avait aussi une raison très concrète. Lorsqu'un élève doit parler en langue étrangère, il lui faut à la fois décider ce qu'il veut dire, chercher comment le dire et gérer la situation d'échange. Le fait de disposer d'expressions et de structures de phrase déjà utilisables pouvait alléger une partie du travail de formulation au moment de parler. Il ne s'agissait pas de supprimer la difficulté de la tâche, mais d'éviter d'ajouter systématiquement la reconstruction grammaticale (sans oublier les phénomènes de transfert entre la L1 et la L2) de chaque énoncé à toutes les autres exigences de l'oral. Cette hypothèse rejoint les questions de charge cognitive évoquées dans les travaux sur la production en langue étrangère (L2) (Berdal-Masuy & Briet, 2010; Dörnyei, 2005).

La démarche se distingue ainsi d'un enseignement où l'on présente d'abord une structure comme objet grammatical, avant d'en organiser l'application. Long (1991) décrit ce type d'organisation par l'expression *focus on forms*, en l'opposant à une attention portée aux formes des morphèmes et groupes de mots à l'intérieur d'activités centrées sur la communication (*focus on form*). Cette distinction concerne l'organisation des apprentissages, elle ne signifie pas que les propriétés formelles des expressions disparaissent de l'enseignement. La première est délibérément déductive et découle d'une approche traditionnelle de la langue, la seconde est plus inductive et consiste à accompagner les récurrences formelles observées par les élèves.

Sans entrer dans le débat découlant de la chronologie des approches grammaticales, les programmes structuraux, la tradition grammaire-traduction et certaines méthodes audiolinguales ont contribué, selon des logiques différentes, à installer des séquences d'enseignement centrées sur des éléments linguistiques préalablement sélectionnés (Long, 1991 ; Long et Robinson, 1998). La grammaire générative ou universelle (GU) de Chomsky, même si elle a voulu se distancer des approches behavioristes (MAO, MSA, SGAV) en proposant une approche purement formelle de ce qu'on a pu qualifier à une époque « d'intelligence linguistique innée », a également influencé les représentations initiales des acteurs de l'enseignement, fournissant à son insu le prétexte que l'entrée dans l'apprentissage d'une langue se faisait par ses dimensions formelles, c'est-à-dire son code grammatical et son lexique, alors que l'entrée naturelle que tout locuteur fait dans sa langue maternelle est fonctionnel, c'est-à-dire par des situations de communication où règnent d'abord des réalités pragmatiques et discursives avant toute catégorisation formelle. Néanmoins, la GU relève davantage d'une théorie de la connaissance linguistique et de son acquisition, non d'une méthode d'enseignement « règle puis application », même si elle est souvent choisie comme antithèse de départ dans les écrits *usage-based*[1] . Elle représente un arrière-plan théorique différent des approches LFU. Dans le cadre du présent rapport, l'intention n'est pas de designer la GU comme la cause directe d'une pratique scolaire particulière.

Dans le dispositif ARK, les formes linguistiques ont été sélectionnées en fonction de leur utilité communicative et présentées à différents degrés d'abstraction. Les élèves pouvaient disposer d'une phrase immédiatement utilisable, d'une expression à compléter ou d'un patron autorisant plusieurs réalisations. Le réemploi de ces ressources dans différentes activités devait favoriser leur disponibilité et permettre aux élèves de repérer progressivement des régularités. Le chapitre suivant précise les fondements scientifiques de cette démarche.

[1] En France, l'approche *usage-based* trouve comme equivalent l'approche de *linguistique fondée* sur *l'usage* (LFU).

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. Anxiété langagière et prise de parole

La prise de parole en langue étrangère constitue une situation particulière d'exposition. L'élève doit produire un message avec des ressources encore en cours d'acquisition, souvent dans un temps limité et devant des interlocuteurs susceptibles de réagir à sa production. Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont proposé de considérer certaines réactions de tension, d'appréhension et de crainte de l'évaluation comme relevant d'une anxiété spécifique à la classe de langue. MacIntyre et Gardner (1994) ont étudié les relations entre anxiété et traitement de l'information en langue seconde. Horwitz (2001) a synthétisé une partie des travaux consacrés aux rapports entre anxiété et apprentissage.

Plusieurs questions du questionnaire portent sur des manifestations concrètes de l'anxiété. Elles demandent par exemple si l'élève « se sent nerveux lorsqu'il doit parler », s'il a « peur de faire des erreurs », s'il « manque de confiance » ou s'il « craint le jugement des autres ». La question de l'anxiété est centrale dans le présent rapport parce qu'elle touche directement aux conditions d'entrée dans la communication orale. L'analyse empirique examinera d'abord l'évolution des indicateurs d'anxiété entre le prétest et le posttest, puis comparera cette évolution dans les classes expérimentales et la classe contrôle.

2.2. Produire en L2 : connaissances disponibles et coût de la formulation

Produire un énoncé suppose notamment de conceptualiser un message, de lui donner une forme linguistique et de l'articuler (Levelt, 1989). En langue étrangère, une partie des ressources nécessaires à cette formulation peut être moins disponible ou moins automatisée. L'élève peut alors devoir rechercher une expression, contrôler une forme ou essayer de reconstruire un énoncé au moment même où il tente de communiquer.

Cette distinction entre savoir quelque chose sur la langue et pouvoir mobiliser la langue dans l'usage est importante pour le dispositif. Rod Ellis (1993) distingue connaissances explicites et connaissances implicites. Les premières sont conscientes et analysées ; les secondes sont intuitives et se manifestent dans la performance. Il distingue en outre, à l'intérieur des connaissances implicites, des connaissances fondées sur des *règles* et des connaissances *formulaïques*. Ces dernières correspondent, par exemple, à des énoncés prêts à l'emploi ou des structures plus abstraites comportant un ou plusieurs emplacements variables – une phrase entièrement lexicalisée ou un patron dans lequel l'élève peut remplacer certains éléments.

L'hypothèse n'est pas qu'une phrase-type supprimerait le traitement linguistique. Elle fournit plutôt à l'élève une ressource dont une partie de l'organisation est déjà disponible au moment de parler. Dans le dispositif, cette aide linguistique pouvait prendre des formes différentes selon la variante de la tâche: expression lexicalisée directement utilisable, construction partiellement abstraite ou structure plus abstraite. Ces variantes relevaient du principe de *différenciation* du dispositif, présenté plus loin dans ce chapitre : la tâche et le contenu d'apprentissage restaient communs, tandis que le degré d'aide et d'abstraction du référent linguistique variait.

Cette organisation peut ensuite être mise en relation avec une seconde hypothèse, qui concerne cette fois l'apprentissage. La répétition de certains exemplaires et la variation des éléments à l'intérieur d'un même patron peuvent fournir à l'élève des régularités progressivement perceptibles. Dans une perspective fondée sur l'usage, ces deux dimensions peuvent être décrites respectivement en termes de *token frequency* et de *type frequency* (voir 2.6).

2.3. Limites d'une progression structurale comme modèle de l'acquisition

Rod Ellis (1993) apporte un élément considérable en termes de représentation des contenus d'apprentissage. Il définit le "syllabus structurel" de l'enseignant comme une organisation dans laquelle des éléments grammaticaux sont sélectionnés puis ordonnés pour être enseignés. Le problème central est celui qu'il définit par *learnability* : l'ordre dans lequel des structures sont enseignées ne correspond pas nécessairement à l'ordre dans lequel l'apprenant est en mesure de les intégrer à son système linguistique.

Ellis ne conclut pas que l'enseignement grammatical est inutile. Son observation porte sur une hypothèse plus précise : l'idée qu'il suffirait de présenter successivement des éléments grammaticaux et de les faire pratiquer pour provoquer, dans le même ordre, leur maîtrise implicite en production. Il rappelle que l'acquisition est contrainte par le développement du système de l'apprenant et que les catégories d'une grammaire pédagogique ne correspondent pas nécessairement aux catégories psycholinguistiques qu'il construit.

Cette critique rejoint directement le choix d'organisation du dispositif expérimenté à l'ARK. Les ressources n'y ont pas été ordonnées d'abord comme une succession de catégories grammaticales à maîtriser avant de parler. Elles ont été sélectionnées en fonction des intentions de communication et des fonctions à réaliser, puis proposées sous des formes utilisables dans les tâches. Cette proximité avec l'argument d'Ellis ne signifie pas que ce dernier soit un fondement sur lequel repose le dispositif ARK. Il permet toutefois de situer théoriquement le problème auquel répond le choix de ne pas faire de la maîtrise préalable d'une progression grammaticale la condition systématique de la communication.

R. Ellis évoque également l'intérêt possible d'un syllabus *en spirale* : revenir sur des éléments à plusieurs reprises, dans des combinaisons et avec des significations différentes, peut mieux correspondre à un apprentissage progressif qu'un traitement linéaire et unique. Il reste prudent sur la capacité d'un tel syllabus à piloter l'acquisition implicite. Cette idée est néanmoins utile pour analyser les activités de l'expérimentation ARK . Pour le dispositif, l'intérêt de cette répétition variée était de donner aux élèves plusieurs occasions de réutiliser les mêmes ressources dans des situations différentes. D'après les travaux de Nick C. Ellis sur la mémorisation des séquences et l'apprentissage fondé sur les fréquences (1996, 2002, 2003), une telle expérience pourrait favoriser un début d'automatisation de certaines expressions et la formation de catégories ou de patrons prototypiques. Il s'agit ici d'un objectif didactique et d'une hypothèse sur l'apprentissage qui n'a pas été mesurée en tant que telle durant l'expérimentation de 2021-2022.

2.4. La différenciation pédagogique comme principe méthodologique

La notion de différenciation pédagogique est parfois associée à des représentations qui peuvent être erronées dans le chef des enseignants. Si les différences entre chaque élève en ce qui concerne ses capacités, ses envies ou non d'apprendre et donc ses motivations sont aujourd'hui encore trop souvent gérées par la différenciation structurelle, plus particulièrement le redoublement et le changement de filière (différenciation structurelle verticale) et les groupes de niveau (horizontale), trop peu d'élèves voient l'hétérogénéité de leurs difficultés prise en charge par leurs enseignants à l'aide de dispositifs différenciés. En 2015, seulement 39% des élèves belges déclarent que leur enseignant propose une aide individuelle lorsqu'un élève a des difficultés à comprendre le sujet ou la tâche demandée (OCDE, 2016, données PISA 2015).

Si la différenciation pédagogique peut s'organiser avant, pendant et après l'apprentissage, nous souhaitons, dans le cadre de la mise en place de notre dispositif, nous concentrer sur la différenciation *en cours d'apprentissage*, plus particulièrement en adaptant le matériel didactique aux besoins de apprenants :

> Chaque élève est différent, dans ses attitudes, capacités, motivations... De ce fait, comment faire apprendre les mêmes contenus, faire acquérir les mêmes connaissances et les mêmes compétences à tous les élèves, dans une classe dont le degré d'hétérogénéité peut être variable mais jamais nul (note Lafontaine, Cnesco, 2017) ?

Les différentes recherches en la matière (Cnesco, 2017) s'accordent sur 4 types de différenciation à mettre en place *pendant* l'apprentissage. Le premier est probablement celui qui a dû être mis en place plus largement au sein des classes, dans la mesure où il concerne une différenciation des contenus. En effet, l'idée principale de ce type de différenciation est que les élèves ne font pas la même chose au même moment. Cette individualisation des apprentissages est le concept au centre de la perspective RCD mise en place dès le début des années 2000 en WBE. Malheureusement, cette différenciation au niveau des objectifs d'apprentissage, avec par conséquent des niveaux d'exigence

différents, peut résulter en une individualisation des apprentissages qui augmente les inégalités scolaires (Cohen, 1994).

L'objectif spécifique du dispositif est de proposer une perspective d'enseignement collectif aux élèves dans laquelle plusieurs variantes d'une même activité sont proposées. L'objectif souhaite laisser l'élève choisir la variante qui correspond à ses particularités d'apprentissage, tout en l'invitant, dès qu'il le souhaite (ou en le guidant vers une nouvelle étape si l'enseignant le juge opportun), à changer de variante au fur et à mesure que les tâches de succèdent, et ce afin de pouvoir se rapprocher de la variante qui correspond à une tâche complexe de type CICOF du CE1D.

Différencier les processus ne signifie donc pas nécessairement proposer des apprentissages différents à différents élèves. La différenciation peut également consister à maintenir un objectif commun tout en faisant varier les moyens permettant de l'atteindre. Feyfant (2016) décrit ainsi une différenciation successive dans laquelle plusieurs outils, méthodes ou situations sont proposés pour un même objectif. C'est principalement dans cette seconde perspective que se situe le dispositif expérimenté à l'ARK. Les contenus d'apprentissage et les objectifs communicatifs visés restent communs, tandis que les chemins permettant de les atteindre peuvent varier. Une même tâche peut être accompagnée de niveaux d'étayage différents : indications sur ce qu'il faut communiquer, consignes de procédure, expressions directement disponibles, constructions plus ou moins abstraites ou aides à l'organisation de la prise de parole. Ces aides peuvent ensuite être progressivement retirées. Il s'agit donc principalement d'une différenciation des processus, que l'on peut ici qualifier de méthodologique, plutôt que d'une différenciation des contenus.

Cette distinction est importante au regard des réserves formulées dans la littérature. La différenciation n'est pas bénéfique par principe et certaines formes peuvent contribuer à accroître les écarts entre élèves. Galand (2017) souligne notamment le risque de réduire les exigences ou de proposer des activités moins stimulantes aux élèves considérés comme plus faibles. Il insiste dès lors sur l'importance de maintenir des objectifs communs et un même niveau d'exigence pour l'ensemble des élèves, tout en permettant une certaine flexibilité dans les moyens d'apprentissage. Dans le dispositif expérimenté ici, le principe recherché est précisément celui de chemins différenciés vers un objectif commun, et non celui d'objectifs d'apprentissage différenciés.

La perspective de différenciation pédagogique croise les choix didactiques décrits dans les sections précédentes. Les expressions, constructions et autres référents linguistiques constituent les ressources sur lesquelles porte l'apprentissage. Leur présentation sous des formes plus ou moins guidées ou abstraites relève, elle, du mode d'accès à ces ressources. Il faut donc distinguer la nature des ressources linguistiques proposées de la différenciation méthodologique et didactique en termes de transposition de contenus d'apprentissage qui organise la quantité et le degré d'abstraction des aides disponibles.

2.5. Constructions et apprentissage fondé sur l'usage

Dans les approches constructionnelles, la langue peut être décrite comme un réseau d'associations entre formes et significations ou fonctions (Goldberg, 1995, 2006). Une construction peut être très spécifique ou comporter des positions variables. Les approches fondées sur l'usage examinent comment l'expérience répétée d'énoncés et de patrons en contexte contribue à leur mémorisation, à leur catégorisation et, éventuellement, à l'émergence de schémas plus abstraits (Tomasello, 2003 ; Bybee, 2006 ; N. C. Ellis et Larsen-Freeman, 2009).

Cette perspective permet de préciser le statut des « phrases-types » du dispositif. Toutes ne sont pas équivalentes. Une expression peut être proposée comme un bloc fortement lexicalisé ; une autre peut comporter une position ouverte ; une autre encore peut rendre visibles plusieurs variations.

Il peut être judicieux à ce stade de distinguer ici deux auteurs. Rod Ellis (1993) s'interroge sur ce que l'enseignement explicite de la grammaire peut apporter à l'acquisition d'une langue seconde. Nick C. Ellis étudie notamment la manière dont la répétition, la fréquence et la comparaison d'exemplaires peuvent contribuer à la mémorisation de séquences et à l'apparition de régularités (Ellis, 1996, 2002, 2003). Leurs travaux éclairent des aspects différents du choix des phrases types du dispositif. Ils ne constituent pas des résultats de notre expérimentation. Nous avons organisé les contenus et les

activités en tenant compte de ces principes, mais nous n'avons pas mesuré l'automatisation des expressions ni la construction de catégories linguistiques chez les élèves.

2.6. Fréquence d'occurrence, diversité des exemplaires et productivité

Les approches fondées sur l'usage distinguent la fréquence avec laquelle un exemplaire (*token*) particulier est rencontré ou produit (*token frequency*) et la diversité des exemplaires qui réalisent un même patron (*type frequency*). La répétition d'une même séquence peut renforcer sa disponibilité, c'est-à-dire augmenter les chances de s'en souvenir et de pouvoir la ré-exploiter ; la rencontre de réalisations variées d'un même patron peut contribuer à rendre celui-ci plus productif, c'est-à-dire permettre de nouveaux emplois de structures lexicalisées d'un seul et même patron syntaxique (Bybee, 1995, 2006 ; Bybee et Thompson, 1997 ; N. C. Ellis, 2002, 2003).

L'opposition entre *Ik hou van zwemmen* et *Ik zwem graag* permet d'illustrer ce que le dispositif cherchait à exploiter. Répéter *Ik zwem graag* augmente le nombre d'occurrences d'un même *token*, c'est-à-dire le patron abstrait S + V + *graag*, qui a pour fonction [exprimer (ce) qu'on aime (faire)]. De nouvelles occurrences lexicalisées telles que *Ik lees graag*, *Ik dans graag*, *Ik kook graag* ou *Ik teken graag* maintiennent une organisation commune – exprimer qu'on aime … – tout en faisant varier le verbe. La diversité des verbes, et la répétition des situations de communication dans lesquelles ces *tokens* d'une même *fréquence type* sont exploitées permet de rendre visible ce qui reste stable et ce qui est variable dans le patron S + V + *graag*. N.C. Ellis souligne également (2013, 2014) que ces répétitions lexicalisées d'un même parton favorisent l'installation de catégories prototypiques, c'est-à-dire des catégories cognitives favorisant la mise ne place d'automatismes.

Il faut ici distinguer deux éléments. Du point de vue pédagogique, un enseignant peut organiser une forte diversité de verbes à l'intérieur de ce patron afin de multiplier les types rencontrés. Du point de vue didactique et linguistique, la construction avec *graag* pourrait présenter, dans l'usage du néerlandais, une productivité ou une diversité lexicale particulièrement élevée. Ce second élément requiert bien entendu une analyse linguistique ou de corpus.

Le contraste avec *houden van* est intéressant. *Ik hou van muziek*, *Ik hou van pizza* et *Ik hou van zwemmen* montrent que *houden van* accepte lui aussi des compléments variés. La diversité des verbes que l'on peut insérer dans S + V + *graag* semble toutefois permettre davantage d'occurrences de verbes différents. Dans des activités de communication, les élèves peuvent multiplier les types de ce schéma unique en variant les verbes. Le nombre d'occurrences d'un exemple donné (fréquence des occurrences, ou *token frequency)* peut ainsi rester faible alors que le nombre d'exemples différents du même patron (diversité des types, ou *type frequency*) est élevé. Cette différence est pertinente dans les approches fondées sur l'usage, où la répétition des séquences et la diversité des exemplaires ne jouent pas exactement le même rôle (Bybee, 2006, N. C. Ellis, 2002, 2003). Privilégier des structures avec une haute fréquence type pourrait faciliter le repérage d'un schéma et la formation progressive d'exemplaires prototypiques, c'est-à-dire des categories specifiques. Par exemple, dans le cas de S + V + *graag*, la fonction d'un [agent qui aime faire une action ou qui aime un objet]. Néanmoins, cette présentation ne permet pas de conclure que cette généralisation a eu lieu chez les élèves, étant donné que ce processus n'a pas été mesuré.

2.7. Répétition, chunks, variation et généralisation

Nick C. Ellis (1996) accorde une place importante à la mémoire des séquences et au *chunking* dans l'acquisition d'une langue seconde. Des séquences fréquemment rencontrées peuvent être traitées comme des unités ; leur analyse et la comparaison entre exemplaires peuvent ensuite contribuer à la détection de régularités. Les travaux ultérieurs de N. C. Ellis (2002, 2003) et d'Ellis et Larsen-Freeman (2009) soulignent le rôle des distributions, de la fréquence et de l'expérience d'usage dans cette progression.

Rod Ellis (1993) fournit un complément intéressant : il reconnaît explicitement que la pratique peut aider l'apprenant à gagner du contrôle sur des connaissances *formulaïques*[2], tout en contestant le rôle

[2] Les expressions formulaïques sont des phrases type que nous apprenons comme unités phraséologiques entières, dans la mesur où elles correspondent à une fonction langagière précise. A titre de réflexion, Rod Ellis explique en 2005 :

traditionnel attribué à la pratique lorsqu'on suppose qu'elle transforme simplement des règles grammaticales enseignées en maîtrise implicite. Cette distinction correspond bien à l'architecture que nous cherchons à décrire : répéter une ressource directement utilisable permet dans un premier temps de réaliser un but communicatif, et plus largement de ré-exploiter cette même phrase-type plus tard avec peut-être moins d'aide.

La variation joue un rôle distinct de la simple répétition. Si plusieurs énoncés partagent une partie de leur organisation mais diffèrent sur certains éléments, l'apprenant dispose d'indices distributionnels permettant de comparer les exemplaires. Dans une perspective *usage-based*, cette diversité peut contribuer à la catégorisation et à la schématisation. Le passage de *Ik zwem graag* à *Ik lees graag*, puis à un emploi nouveau du patron, représente ainsi trois niveaux différents : réemploi d'un exemplaire, variation à l'intérieur d'un patron connu, puis généralisation à un élément nouveau.

Le questionnaire prétest-posttest ne mesure pas cette généralisation linguistique. Il ne permettra donc pas de démontrer que les élèves ont construit des schémas plus abstraits grâce au dispositif. Une étude ultérieure pourrait en revanche mesurer séparément la reproduction d'expressions apprises, la substitution d'éléments dans un patron familier et la production de nouvelles réalisations appropriées.

2.8. Connaissances explicites, hypothèse de l'interface faible et attention à la forme

Rod Ellis (1993) distingue trois positions concernant la relation entre connaissances explicites et implicites. La perspective de la position dite de *non-interface*, associée notamment à Krashen (1981, 1982), ne perçoit pas comme possible que l'apprentissage explicite d'une règle se transforme en connaissance implicite par la pratique. La position d'interface forte suppose au contraire que cette transformation peut résulter de l'entraînement. Rod Ellis défend une position intermédiaire, appelée hypothèse de l'interface faible (*weak interface position*).

Selon Rod Ellis, connaître une règle peut aider à mieux comprendre et à mieux remarquer certaines formes lorsqu'on les rencontre. Cela ne signifie pas que l'élève pourra immédiatement les utiliser spontanément. L'apprentissage dépend aussi du stade auquel il est arrivé et des formes qu'il est prêt à intégrer. La connaissance explicite peut donc jouer un rôle indirect. Elle aide l'élève à prêter attention à ce qu'il entend ou lit (*noticing*), puis à constater la différence entre ces formes et celles qu'il produit lui-même (*noticing-the-gap).* Ellis reprend ici des notions discutées notamment par Schmidt (1990) et Schmidt et Frota (1986).

Cette position évite deux raccourcis. Le premier serait de supposer qu'une règle explicitée puis pratiquée devient nécessairement une compétence implicite disponible en communication[3]. Le second serait d'en conclure que toute explicitation grammaticale est inutile. Chez Ellis, la connaissance explicite peut avoir une fonction de facilitation : attirer l'attention, aider à interpréter certaines relations forme-fonction et soutenir la comparaison entre input et production.

Le cadre d'une interface faible correspond mieux au dispositif que la formule *sans grammaire* qui a été choisie lors de sa mise en lumière dans la presse. Le choix pédagogique consiste à ne pas faire de l'explicitation grammaticale préalable l'organisateur systématique de la progression. Les élèves peuvent d'abord disposer de constructions au service d'une intention, les utiliser et les rencontrer à plusieurs reprises.

> There is now widespread acceptance of the importance played by formulaic expressions in language use. Native speakers have been shown to use a much larger number of formulaic expressions than even advanced L2 learners (Fos- ter, 2001). Formulaic expressions may also serve as a basis for the later development of a rule-based competence. N. Ellis (1996), for example, has suggested that learners bootstrap their way to grammar by first internalizing and then analyzing fixed se- quences. Classroom studies by Ellis (1984), Myles et al. (1998, 1999) and Myles (2004) demonstrate that learners often internalize rote-learned material as chunks, breaking them down for analysis later on." (Ellis, 2005)

[3] Cette réserve rejoint l'analyse de Griggs, Carol et Bange (2002). Les auteurs critiquent l'idée selon laquelle le savoir déclaratif en langue étrangère se réduirait à des règles grammaticales enseignées, que l'entraînement transformerait ensuite simplement en savoir procédural. Leur approche donne au savoir déclaratif une place plus large dans le travail de l'apprenant. Elle insiste sur la construction progressive de savoir-faire au cours d'activités orientées vers des buts communicatifs.

2.9. *Focus on forms*, *focus on form* et place de la grammaire

Long (1991), puis Long et Robinson (1998), distinguent deux manières de faire travailler les formes linguistiques. Dans une progression de type *focus on forms*, l'enseignement est organisé autour de formes grammaticales (des règles de grammaires) présélectionnées qui sont étudiées successivement. *Focus on form* consiste plutôt à attirer l'attention sur une forme lorsqu'elle devient utile ou problématique au cours d'une activité dont le but principal reste de communiquer.

Cette distinction ne se superpose pas exactement à celle de Rod Ellis entre connaissances explicites et implicites. Elle porte d'abord sur l'organisation pédagogique de l'attention aux formes. Elle permet cependant de préciser le positionnement du dispositif : les formes grammaticales ne disparaissent pas des expressions proposées aux élèves, mais elles ne constituent pas le point de départ de la séquence, et encore moins sous une forme de régulation systémique.

Rod Ellis (1993) va d'ailleurs plus loin que la simple opposition « grammaire ou communication ». Dans sa conclusion, il propose de redéfinir le rôle du syllabus structural : plutôt que d'en faire le moteur principal de l'acquisition, il peut servir à la conscientisation et faciliter l'acquisition, à condition d'être articulé à des composantes fonctionnelles ou fondées sur les tâches qui donnent de véritables occasions de communiquer. C'est en quelque sorte ce que le dispositif ARK a tenté de faire.

2.10. Positionnement théorique de l'expérimentation

Le dispositif peut être situé à l'intersection de deux ensembles de travaux. Le premier concerne les conditions affectives de la prise de parole : anxiété langagière, peur de l'erreur, confiance et exposition sociale. Le second concerne l'organisation des ressources linguistiques : constructions par association de forme et de fonction, séquences formulaïques, fréquence d'emploi, variation des exemplaires et place de l'attention explicite à la forme.

Le lien entre ces deux ensembles constitue précisément une question empirique intéressante. Rendre disponibles des expressions directement utilisables, les répéter dans des contextes variés et réduire la nécessité de reconstruire chaque énoncé à partir de règles explicites pourrait modifier l'expérience de la prise de parole. Cette relation a été une hypothèse de travail durant tout le dispositif, sans être un mécanisme démontré par les données disponibles.

Le présent rapport pourra en revanche examiner deux choses séparément. L'analyse des activités permettra de décrire comment les ressources sont effectivement présentées, répétées, variées et étayées. L'analyse prétest-posttest permettra d'étudier l'évolution des indicateurs d'anxiété et d'autres représentations déclarées par les élèves. La discussion pourra ensuite mettre ces observations en relation, en distinguant ce que les documents établissent, ce que les données montrent et les mécanismes qui resteraient à tester expérimentalement.

3. DESCRIPTION DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE EXPÉRIMENTÉ

Ce chapitre présente et décrit le dispositif à partir d'exemples repris en fin de chapitre, et provenant du dispositif expérimenté auprès des élèves de l'ARK. Il aborde les éléments observables dans les documents : l'organisation des tâches, des ressources linguistiques, des variantes différenciées, des consignes de guidage, les possibilités de réemploi et les possibilités d'augmentation d'autonomie du côté des élèves.

3.1. Architecture générale du dispositif

Chaque séquence propose une ou plusieurs tâches avec 3 à 6 variantes pour les réaliser. Les variantes sont classées chronologiquement en fonction du type et du nombre d'aides que la variante propose. La dernière variante de chaque tâche correspond à une tâche finale de communication (TFC) identique au type de tâches du CE1D. La première correspond à la même tâche mais avec des aides de guidage précises et des phrases type lexicalisées pour chaque intention de communication. Les variantes entre ces deux extrêmes évoluent en fonction d'une diminution du nombre d'aides, et des formes de plus en plus abstraites des constructions. Afin de minimiser les possibilités d'appareillement par les élèves de la chronologie en termes d'aides à une échelle sur un axe entre des concepts tels que « faible » et « fort », les catégories des variantes ont été verbalisées en termes de personnage de jeux de rôle (champion.ne, héro.ïne et légendaire).

Sur la page de garde nous retrouvons en titre le champ thématique et le CAN-DO *statement* (du CECRL), la ou les fonctions langagières, l'objectif spécifique de la séquence, les constructions et les variantes différenciées et leur type d'aides. La deuxième page contient des informations spécifiques destinées à l'enseignant concernant chaque variante (voir *figures 1 et 2* dans les annexes). Ensuite suivent les 5 versions de différenciation :

1. La variante CHAMPION.NE fournit le niveau d'étayage le plus important dans cet exemple (*Figure 3* dans les annexes). L'élève reçoit une mise en situation, une consigne, une procédure détaillée qui décompose les éléments à communiquer et des expressions lexicalisées directement utilisables.
2. La variante SUPERCHAMPION.NE conserve les expressions lexicalisées, mais réduit une partie du guidage procédural (*Figure 4* dans les annexes). L'objectif et la situation restent identiques. Ce qui change est donc la quantité d'aide en termes d'accompagnement pédagogique fournie pour organiser la réalisation de la tâche.
3. La variante HERO.ÏNE introduit un autre changement : les référents linguistiques sont présentés avec un degré d'abstraction plus important (*Figure 5*). Les expressions ne sont plus uniquement proposées comme des énoncés entièrement lexicalisés. Certaines positions sont représentées par des catégories ou des emplacements variables. Le guidage de la tâche reste cependant présent.
4. La variante SUPERHERO.ÏNE 1 réduit encore le guidage tout en maintenant des constructions plus abstraites comme référents (*Figure 6*). La variante SUPERHERO.ÏNE 2 conserve la mise en situation et la procédure, mais ne fournit plus les expressions à utiliser : un espace est prévu pour que l'élève note lui-même les ressources qu'il estime nécessaires (*Figure 7*). Dans l'architecture du dispositif, la diminution des aides ne consiste donc pas en un simple effacement linéaire de texte. Elle peut concerner séparément les consignes de guidage, la procédure et les référents linguistiques.
5. Enfin, la variante LEGENDE correspond dans le document de présentation à la tâche finale de communication de type CE1D (*Figure 8*).

L'architecture générale du dispositif repose sur un principe unique : proposer une même tâche communicative à travers plusieurs chemins de réalisation. Les variantes se distinguent par le degré de guidage et par la forme sous laquelle les référents linguistiques sont rendus disponibles. L'élève peut évoluer d'une variante à l'autre au fil des tâches, avec l'accompagnement de l'enseignant. Cette

organisation correspond à la différenciation des processus décrite au point 2.4 : l'objectif reste commun, tandis que les aides permettant de l'atteindre varient. Cette organisation favorise aussi la prise en main par l'enseignant.e du phénomène d'hétérogénéité dans la classe. En effet, des élèves avec des niveaux différents peuvent travailler sur une même tâche EOEI en binôme étant donné que les aides sont différentes en fonction de la variable choisie, mais les contenus et l'objectif restent identiques.

Il faut enfin distinguer cette architecture pédagogique de ses effets éventuels. Les documents établissent que plusieurs niveaux d'étayage ont été prévus et matérialisés dans les supports. Ils ne permettent pas, à eux seuls, de conclure que le passage d'une variante à l'autre a effectivement produit davantage d'autonomie, réduit l'anxiété ou favorisé l'acquisition implicite. Ces questions relèvent de l'analyse empirique du dispositif.

3.2. De l'intention de communication aux ressources linguistiques

Les activités reprises en annexe permettent d'observer concrètement l'adéquation d'un objectif communicatif à des ressources linguistiques. Les situations de communication demandent, par exemple, de « faire connaissance ». La tâche est ensuite décomposée en actions : « saluer », « demander comment va l'interlocuteur », « donner et demander un nom », « dire et demander le lieu d'habitation », « parler de la fratrie », puis « prendre congé ». Dans une des variantes, par exemple la variante CHAMPION.NE, ces actions sont associées à des expressions directement mobilisables telles que « Hoe gaat het? », « Ik ben + nom », « Waar woon je? » ou « Ik woon in + lieu ». Le support relie donc explicitement ce qu'il faut accomplir dans l'interaction aux moyens linguistiques proposés pour le faire.

3.3. Réemploi et variation des ressources dans les activités

Les exemples disponibles en annexe montrent aussi des cas de réemploi. Entre les activités 1 et 2, plusieurs fonctions et expressions sont reprises : « saluer », « demander et donner le nom », « demander et dire le lieu d'habitation », « parler de la famille ». L'activité 2 ajoute notamment *l'âge* et adapte la situation à une interaction entre un élève et un nouvel enseignant. L'activité 3 réemploie encore l'objectif de *présentation* dans le contexte d'un échange linguistique. On observe donc, dans ces premières activités, la réapparition des ressources identiques dans des situations communicatives différentes, et, dans une certaine mesure, la mise en place de la perspective spiralaire mise en avant dans le RTC par l'emploi à haute fréquence des phrases types les plus récurrentes aux niveaux CECRL A1-A2.

À un stade plus avancé du dispositif, l'activité 11 fait par exemple travailler les habitudes alimentaires et rend visibles des patrons avec des positions variables, autour de [eten], [drinken], *graag* et des *moments de la journée*. L'activité 12 propose à son tour des constructions permettant de présenter une personne et ses habitudes sur les réseaux sociaux. Ces exemples sont compatibles avec une organisation qui combine répétition d'éléments (fréquence type du patron S + V + *graag*) et variation des réalisations (les *slots* des structures sont remplis par des *tokens* différents). Une mesure systématique de la fréquence de chaque construction dans l'ensemble du corpus reste cependant nécessaire avant de parler de fréquence d'occurrence ou de diversité des types à l'échelle du dispositif.

3.4. Retrait des aides et prise de parole plus autonome

Le retrait des aides est mis en place selon la même chronologie dans toutes les activités du dispositif. Dans l'activité 11, la variante HERO.ÏNE fournit encore une consigne procédure (préparation) et une liste de constructions. Dans la variante SUPERHERO.ÏNE 2, la tâche et les éléments à communiquer restent indiqués, mais l'espace consacré aux ressources linguistiques devient une zone que l'élève doit lui-même compléter : « Note ici les expressions et les structures qui vont t'aider durant l'exercice ». Un principe comparable apparaît dans l'activité 12, où certaines variantes donnent les structures et d'autres demandent à l'élève de les noter lui-même.

L’objectif visé par le projet est bien celui d’une réduction du soutien fourni sur la fiche et d’une demande plus forte de mobilisation autonome des ressources.

4. MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE EMPIRIQUE

Ce chapitre décrit les données utilisées pour examiner l'évolution des élèves entre le début et la fin de l'expérimentation. Il précise les groupes comparés, la constitution des échantillons appariés, la nature du questionnaire et les règles retenues pour comparer les réponses prétest et posttest.

4.1. Dispositif de comparaison et populations

L'expérimentation repose sur un dispositif prétest–posttest avec groupe de comparaison. Les classes 1D et 1H constituent le groupe expérimental. La classe 1A constitue le groupe contrôle. Les questionnaires ont été administrés pendant les heures de cours. Les nombres de réponses disponibles ne correspondent donc pas exactement aux effectifs administratifs des classes : certains élèves étaient absents lors de l'une des deux prises de mesure. Le prétest comprend N = 44 réponses pour le groupe expérimental (N = 23 en 1D et N = 21 en 1H) et N = 22 pour le groupe contrôle. Le posttest comprend N = 47 réponses pour le groupe expérimental et N = 23 pour le groupe contrôle.

Pour l'analyse, l'unité pertinente est le nombre d'élèves pour lesquels une réponse prétest et une réponse posttest peuvent être reliées de manière sûre. L'analyse principale repose donc sur les échantillons appariés.

4.2. Construction et contenu du questionnaire

Le questionnaire utilisé pour le prétest et le posttest a été construit à partir de questions sélectionnées dans plusieurs instruments ou familles d'items existants, puis adaptées au contexte du cours de néerlandais. Le document préparatoire conserve, à côté de chaque question, l'origine indiquée lors de la conception. Les *Figures* dans l'annexe 9 à 11 en donnent des exemples.

Les références indiquées dans ce document comprennent notamment la FLCAS pour l'anxiété en classe de langue, le MALQ, des items relatifs aux stratégies de communication orale, la peur de l'évaluation négative (FNE), le plaisir d'apprendre une langue étrangère (FLE), le flow et des facteurs psychologiques. Les questions 37 à 41 portent sur l'évaluation de la méthode et renvoient notamment aux notions de *perceived usefulness* (PU) et de *perceived ease* of use (PE).

Le questionnaire préparatoire comporte 39 items à six modalités de réponse pour les questions 1 à 34 et 37 à 41, une question d'appréciation générale (35), une demande de commentaire (36) et des questions d'identification (42 à 46). Les 39 items utilisent une échelle de Likert ordonnée en cinq positions allant de « Jamais » à « Toujours ».

4.3. Correspondance entre les items du prétest et du posttest

Avant de comparer les réponses prétest et posttest, la correspondance des items a été vérifiée à partir de leur formulation et de leur échelle de réponse. Certains items ont été légèrement reformulés entre les deux temps de mesure, notamment pour adapter leur formulation au moment de la passation. Ces différences sont prises en compte dans la discussion des résultats.

4.4. Stratégie d'analyse

L'analyse comparera les réponses prétest et posttest des mêmes élèves. L'évolution observée dans les classes expérimentales sera mise en regard de celle de la classe contrôle afin de déterminer si les deux groupes évoluent de manière similaire ou différente.
Les résultats seront d'abord présentés de manière descriptive, en indiquant les effectifs et les évolutions observées. Des analyses statistiques complémentaires pourront être utilisées lorsque les caractéristiques des données le permettent. L'anxiété sera examinée en premier, conformément aux questions de recherche formulées avant l'analyse des résultats.

4.5. Portée et limites de l'analyse

Le dispositif permet d'observer des évolutions entre le prétest et le posttest et de les comparer entre les classes expérimentales et la classe contrôle. Il ne permet cependant pas d'établir à lui seul une relation causale, les élèves n'ayant pas été répartis aléatoirement entre les groupes.
Par ailleurs, le questionnaire renseigne principalement sur les perceptions et expériences déclarées par les élèves. Il ne mesure pas directement certains mécanismes discutés dans le

cadre théorique, comme l'automatisation ou la généralisation des constructions. Les résultats seront donc interprétés dans les limites de ce que les données permettent effectivement d'observer.

5. RÉSULTATS

Ce chapitre présente deux ensembles de résultats distincts:

- Le premier concerne l'évolution des réponses au questionnaire entre le prétest et le posttest.
- Le second concerne la performance à l'épreuve d'expression orale (EO) du CE1D 2023.

Ces deux ensembles n'ont pas la même population d'analyse et par conséquent pas la même fonction. Les questionnaire prétest-posttest repose sur les élèves dont les réponses peuvent être appariées entre les deux temps de mesure, tandis que l'analyse du CE1D porte sur les élèves des classes concernées ayant effectivement passé l'EO. Le N = 42 du questionnaire ne constitue donc pas l'effectif de l'expérimentation dans son ensemble.

Mesure	Population analysée	N expérimental	N contrôle
Questionnaire PRE–POST	Élèves appariés PRE + POST	42	21
CE1D — EO	Élèves avec un résultat numérique à l'EO	46 (22 en 1D ; 24 en 1H)	25 (1A)

Tableau 5.1. Les effectifs diffèrent parce que les deux analyses répondent à des objectifs distincts.

5.1. Évolution des indicateurs directement liés à l'anxiété

L'analyse principale du questionnaire porte d'abord sur les items dont le contenu renvoie directement à la nervosité, à la peur de l'erreur ou du jugement, au manque de confiance et à d'autres manifestations déclarées d'anxiété. Pour ces items, une diminution de la moyenne correspond à une diminution de la manifestation déclarée. Comme expliqué, les calculs sont réalisés uniquement sur les élèves disposant d'une réponse au prétest et au posttest pour l'item concerné.

Les réponses à ces questions sont données sur une 5de Likert à six niveaux, allant de 1 à 5 : 1 = jamais, 2 = très rarement, 3 = rarement, 4 = parfois, 5 = souvent. Pour les items présentés dans cette section, une valeur élevée indique que la manifestation d'anxiété décrite dans la question est déclarée plus fréquemment par l'élève. À l'inverse, une valeur plus faible correspond à une fréquence déclarée plus faible. Il convient de lire une moyenne qui diminue entre le prétest et le posttest comme le résultat que les réponses se déplacent, en moyenne, vers les valeurs basses de l'échelle, c'est-à-dire vers une fréquence moins élevée de la manifestation exprimée par la question.

Item	Formulation abrégée	N E/C	PRE E	POST E	Δ E	PRE C	POST C	Δ C	ΔE−ΔC
2.1	**Plus nerveux qu'aux autres cours**	42/21	3,05	2,26	-0,79	3,38	3,00	-0,38	-0,40
2.2	**Peur de faire des erreurs / timidité**	42/21	3,31	2,33	-0,98	3,52	2,81	-0,71	-0,26
2.3	**Panique sans préparation**	42/21	3,57	2,74	-0,83	3,43	3,67	0,24	-1,07
2.4	**Anxiété malgré une bonne préparation**	42/21	3,74	2,55	-1,19	3,67	3,38	-0,29	-0,90
2.6	**Stress en parlant avec un camarade**	42/21	2,40	1,50	-0,90	2,33	1,43	-0,90	0,00
2.7	**Stress devant toute la classe**	42/21	4,38	3,50	-0,88	4,71	4,14	-0,57	-0,31
2.12	**Nervosité conduisant à oublier ce que l'on connaît**	42/21	3,90	2,90	-1,00	4,10	4,05	-0,05	-0,95
2.14	**Impression que les autres parlent mieux**	42/21	3,98	3,79	-0,19	3,48	4,38	0,90	-1,10
2.15	**Peur que l'enseignante corrige toutes les erreurs**	42/21	3,14	2,50	-0,64	3,62	3,10	-0,52	-0,12

2.16	**Peur que les autres se moquent**	42/21	3,26	2,31	-0,95	2,81	2,43	-0,38	-0,57
2.19	**Nervosité sans préparation**	42/21	4,02	3,45	-0,57	4,05	4,10	0,05	-0,62
2.20	**Manque de confiance en parlant**	42/20	3,60	2,45	-1,14	2,80	2,85	0,05	-1,19
3.27	**Inquiétude face au jugement des autres**	41/21	3,10	2,24	-0,85	3,00	2,81	-0,19	-0,66
3.28	**Peur de faire ou dire quelque chose de mauvais**	42/21	3,55	2,48	-1,07	3,38	3,10	-0,29	-0,79
3.31	**Cœur qui bat plus fort avant de parler**	42/21	4,10	2,95	-1,14	4,38	4,00	-0,38	-0,76
3.33	**Nervosité quand tous les mots ne sont pas compris**	42/21	3,45	2,81	-0,64	3,29	3,29	0,00	-0,64
3.34	**Peur d'être dépassé par le rythme du cours**	41/20	3,46	2,61	-0,85	3,40	2,70	-0,70	-0,15

Tableau 5.2. E = groupe expérimental ; C = groupe contrôle ; Δ = POST − PRE. La dernière colonne décrit l'écart entre les deux évolutions ; elle n'est pas interprétée comme un effet causal.

- De manière générale, la moyenne diminue sur les 17 indicateurs retenus.
- Plusieurs items présentent un contraste descriptif plus marqué :
    - Pour *l'anxiété malgré une bonne préparation* (2.4), la moyenne passe de 3,74 à 2,55 dans le groupe expérimental (Δ = −1,19), contre 3,67 à 3,38 dans le groupe contrôle (Δ = −0,29).
    - Pour *la nervosité conduisant à oublier ce que l'on connaît* (2.12), elle passe de 3,90 à 2,90 (Δ = −1,00) dans le groupe expérimental, contre 4,10 à 4,05 (Δ = −0,05) dans le groupe contrôle.
    - Le manque de confiance lorsqu'il faut parler (2.20) passe de 3,60 à 2,45 dans le groupe expérimental (Δ = −1,14), contre 2,80 à 2,85 dans le groupe contrôle (Δ = +0,05). La différence initiale entre les groupes est cependant importante sur cet item : la moyenne prétest est plus élevée dans le groupe expérimental.

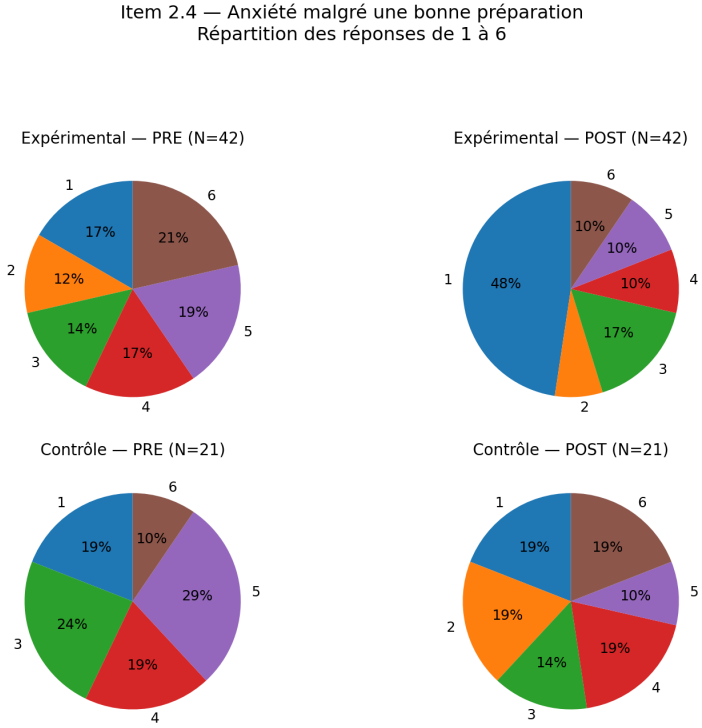


Figure 12. Distribution des réponses à l'item 2.4.

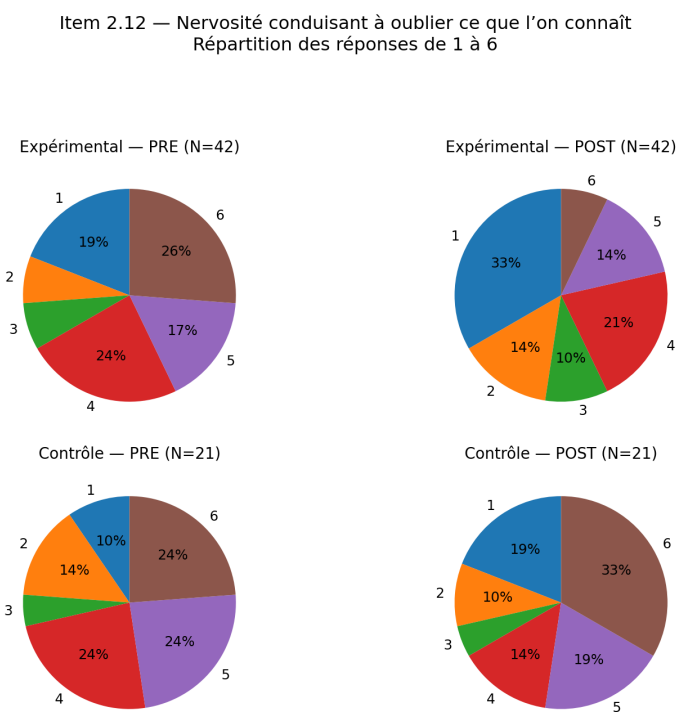


Figure 13. Distribution des réponses à l'item 2.12.

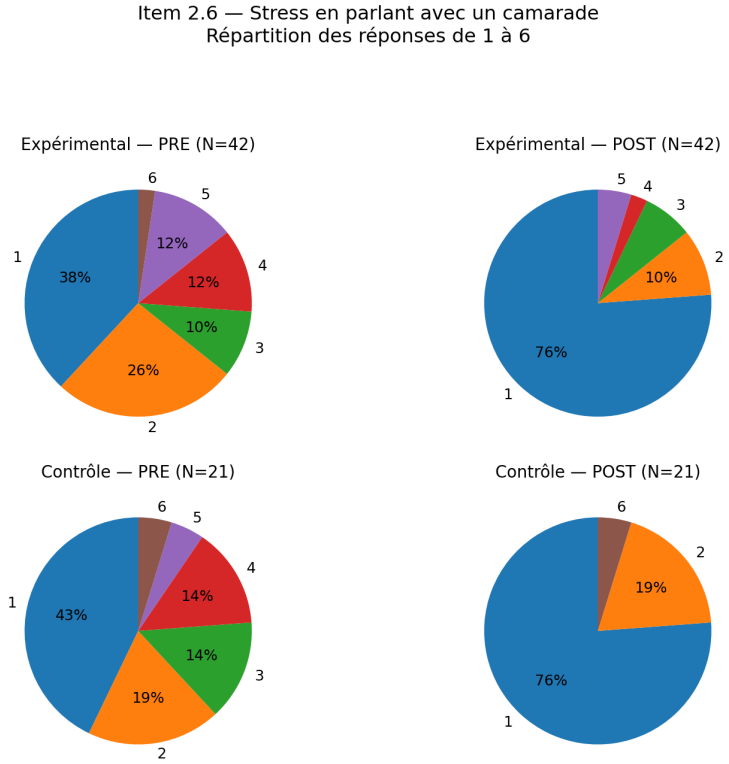


Figure 14. Distribution des réponses à l'item 2.6.

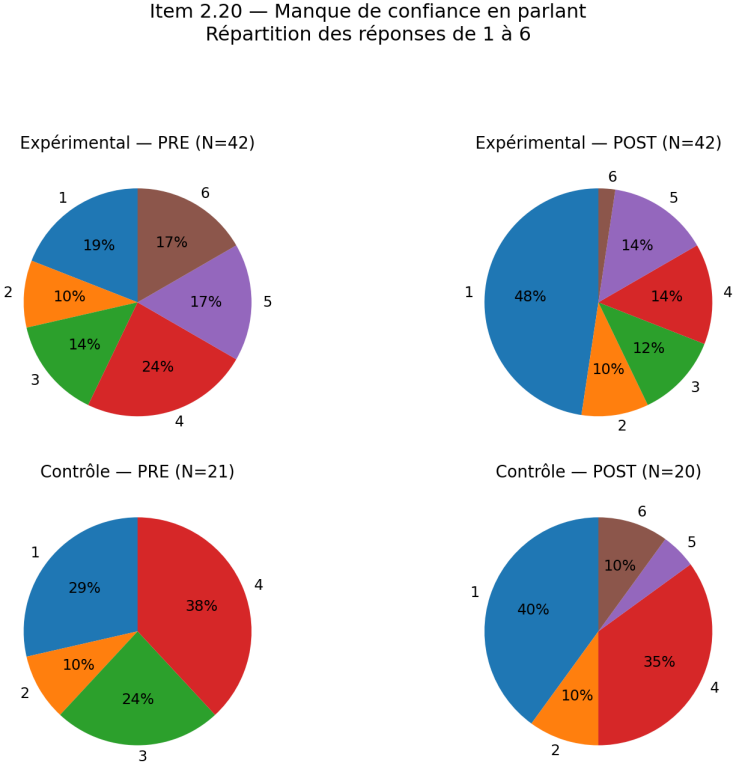


Figure 15. Distribution des réponses à l'item 2.20.

5.3. Autres items comparables entre prétest et posttest

Les autres items comparables entre le prétest et le posttest documentent des dimensions différentes : difficulté perçue de l'oral, stratégies de communication, rapport à la correction grammaticale, usage du néerlandais et perception des règles. Ils sont présentés séparément afin de ne pas les assimiler à des mesures d'anxiété.

Item	Formulation abrégée	N E/C	PRE E	POST E	Δ E	PRE C	POST C	Δ C	ΔE−ΔC
2.5	**Parler perçu comme plus difficile**	42/21	3,29	3,12	-0,17	3,24	3,95	0,71	-0,88
2.8	**Traduction mentale français → néerlandais**	42/21	3,60	3,40	-0,19	3,57	4,24	0,67	-0,86
2.9	**Communiquer plus important que la correction grammaticale**	41/20	3,93	4,10	0,17	4,40	4,00	-0,40	0,57
2.10	**Expliquer / donner un synonyme si un mot manque**	40/21	3,17	3,00	-0,17	2,43	2,67	0,24	-0,41
2.11	**Utiliser des gestes pour s'exprimer**	41/20	3,02	2,44	-0,59	3,10	3,05	-0,05	-0,54
2.13	**Utiliser le contexte pour deviner un mot**	40/21	4,30	3,75	-0,55	4,14	4,33	0,19	-0,74
2.17	**Parler néerlandais avec l'enseignante hors exercice oral**	41/21	2,17	1,83	-0,34	2,29	2,00	-0,29	-0,06
2.18	**Avoir un objectif clair en parlant**	40/19	3,77	3,77	0,00	3,53	3,32	-0,21	0,21
3.21	**Les erreurs importent peu si l'interlocuteur comprend**	42/21	4,12	4,12	0,00	4,14	4,10	-0,05	0,05
3.32	**Se sentir dépassé par le nombre de règles**	42/21	3,81	3,24	-0,57	3,24	4,52	1,29	-1,86

Tableau 5.3. Autres items comparables.

- L'item 2.18, relatif au fait d'avoir un objectif clair en tête lorsque l'on parle, reste stable dans le groupe expérimental (3,78 au prétest et 3,78 au posttest).
- L'item 3.32, « se sentir dépassé par le nombre de règles qu'il faut connaître », diminue dans le groupe expérimental de 3,81 à 3,24 (Δ = −0,57), alors qu'il augmente dans le groupe contrôle de 3,24 à 4,52 (Δ = +1,29). Ce contraste mérite d'être discuté, même s'il reste descriptif.

Les items reformulés entre le prétest et le posttest ne sont pas inclus dans les tableaux principaux. Cette décision évite de traiter une différence de formulation comme si elle était nécessairement une évolution de la réponse des élèves.

5.4. Résultats à l'épreuve d'expression orale du CE1D 2023

Les résultats présentés ici correspondent aux résultats cumulés obtenus pour les deux épreuves d'expression orales (EOSI – EOEI) proposées par l'épreuve du CE1D 2023 par la FWB. Aucune donnée de compréhension à l'audition, de compréhension à la lecture, d'expression écrite ou de score total au CE1D n'entre dans les calculs.

L’analyse porte sur les résultats d’EO disponibles pour les élèves des trois classes : N = 22 en 1D, N = 24 en 1H et N = 25 en 1A. Comme expliqué plus haut, ce choix est distinct de celui retenu pour le questionnaire et permet de décrire la performance des classes à l’EO sans exclure un élève au seul motif qu’il n’aurait pas participé aux deux passations du questionnaire.

Groupe	N	Moyenne	Moyenne %	Médiane	Écart-type	Étendue	≥15/30	% ≥15/30
1D	22	19,32/30	64,4 %	20,0/30	8,38	0,0–30,0	18/22	81,8 %
1H	24	18,75/30	62,5 %	18,0/30	7,21	5,0–29,0	16/24	66,7 %
1A	25	17,48/30	58,3 %	21,0/30	8,90	0,0–30,0	17/25	68,0 %
1D + 1H	46	19,02/30	63,4 %	19,0/30	7,71	0,0–30,0	34/46	73,9 %

Tableau 5.4. Résultats descriptifs à l’EO du CE1D 2023. Le seuil de 15/30 sert uniquement à décrire la proportion d’élèves atteignant 50 % à cette épreuve.

- La moyenne est de 19,32/30 en 1D, soit 64,4 %, et de 18,75/30 en 1H, soit 62,5 %. En 1A, elle est de 17,48/30, soit 58,3 %.
- En regroupant 1D et 1H et en pondérant chaque élève de la même manière, la moyenne des classes expérimentales est de 19,02/30, soit 63,4 %. L’écart descriptif avec la classe contrôle est donc de 1,54 point sur 30, soit 5,1 points de pourcentage.
- La proportion d’élèves obtenant au moins 15/30 est de 81,8 % en 1D (18/22), de 66,7 % en 1H (16/24) et de 68,0 % en 1A (17/25).
- Pour 1D et 1H regroupées, 34 élèves sur 46 atteignent ce seuil, soit 73,9 %, contre 68,0 % en 1A. L’écart est de 5,9 points de pourcentage. Ce résultat global masque une différence entre les deux classes expérimentales : la proportion est plus élevée en 1D qu’en 1A, alors que celle de 1H est très proche de celle de la classe contrôle.

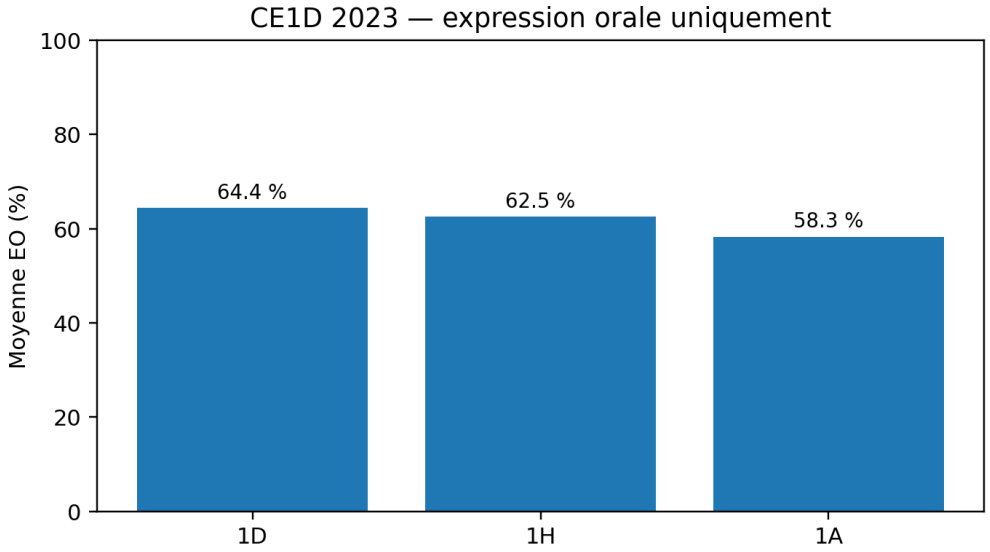


Figure 16. Moyenne à l’épreuve d’expression orale du CE1D 2023.

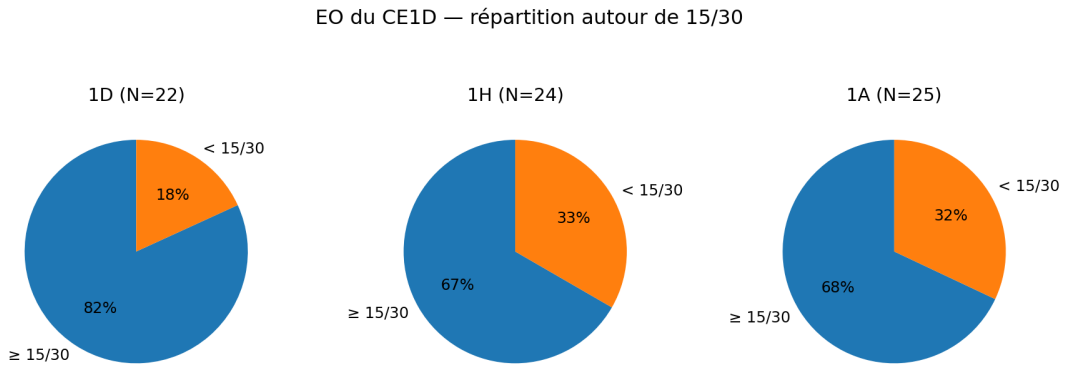


Figure 17. Répartition des résultats EO autour du seuil descriptif de 15/30.

5.5. Synthèse des résultats du questionnaire et de l'EO

Le questionnaire et les résultats du CE1D apportent deux regards. Le premier documente l'expérience de la prise de parole et son évolution chez les élèves appariés sur une intervalle de plus ou moins 20 mois. La seconde mesure une performance à une épreuve externe, à la fin de ces 20 mois, c'est-à-dire en fin de S2. Les deux résultats ne devraient donc pas être observés de la même perspective.

Dans le questionnaire, les 17 indicateurs d'anxiété retenus diminuent en moyenne dans les classes expérimentales. Pour plusieurs items, la diminution est plus marquée que dans la classe contrôle ; pour d'autres, notamment le stress lors d'un échange avec un camarade, les deux groupes évoluent de façon similaire.

Lors de l'épreuve du CE1D 2023, les deux classes expérimentales présentent une moyenne supérieure à celle de la 1A. Regroupées, elles obtiennent 63,4 % contre 58,3 % en 1A. La proportion atteignant 15/30 est de 73,9 % dans les deux classes expérimentales regroupées contre 68,0 % en 1A. La différence entre 1D et 1H montre cependant que les résultats ne sont pas homogènes entre les deux classes ayant suivi le dispositif.

Ces observations sont compatibles avec l'idée que les classes expérimentales n'ont pas obtenu de moins bons résultats à l'EO tout en présentant, sur plusieurs indicateurs, une diminution déclarée de l'anxiété. Elles ne permettent pas d'établir que le dispositif est la cause de ces évolutions ou de ces différences de performance. Le chapitre suivant pourra examiner une éventuelle cohérence de ces observations avec les hypothèses pédagogiques.

6. DISCUSSION

Les résultats présentés au chapitre précédent permettent de discuter certaines évolutions observées pendant les deux années de l'expérimentation. Ils ne permettent pas d'expliquer tous les mécanismes susceptibles d'avoir produit ces évolutions. La discussion se concentre sur les résultats pour lesquels une comparaison avec la classe contrôle apporte une information utile et les met en relation avec les choix pédagogiques et le cadre théorique présentés dans les chapitres précédents. Ces rapprochements permettent une première interprétation, c'est-à-dire un premier examen de la cohérence entre les résultats et les hypothèses du dispositif, mais n'ont pas l'intention d'établir qu'une composante particulière en soit la cause.

6.1. Quelques premières observations intéressantes, mais qui n'ont pas fait l'objet d'une mesure directe.

Le dispositif organise la répétition et la variation de constructions, propose des expressions formulaïques et retire progressivement certaines aides. Ces caractéristiques peuvent être rapprochées des travaux sur le *chunking*, la fréquence des occurrences et des types, la schématisation ou encore l'automatisation. Les supports montrent que ces conditions ont été organisées pédagogiquement. En revanche, le questionnaire et les résultats au CE1D ne mesurent pas directement la manière dont les élèves ont mémorisé les expressions ni n'ont construit des catégories plus abstraites ou généralisé un patron à des exemples nouveaux.

Il en va de même pour la différenciation. Les activités proposent plusieurs variantes d'une même tâche, avec des niveaux de guidage et d'abstraction différents, mais les données recueillies ne permettent pas d'isoler l'effet du choix d'une variante, du retrait des aides ou d'un niveau particulier d'étayage.

Toutes ces questions mériteraient la définition de nouvelles hypothèses et des mesures spécifiques dans une expérimentation ultérieure. Elles ne sont pas utilisées ici pour expliquer les évolutions du questionnaire. La discussion qui suit porte sur des résultats directement observés : l'évolution de plusieurs manifestations déclarées d'anxiété, le rapport au nombre de règles à connaître et les performances à l'épreuve d'expression orale du CE1D.

6.2. Des manifestations d'anxiété qui diminuent, mais pas de la même manière que dans la classe contrôle

Dans les classes expérimentales, la moyenne diminue entre le prétest et le posttest pour les 17 indicateurs d'anxiété retenus au chapitre 5. Ce constat est intéressant, mais il ne suffit pas à attribuer cette évolution au dispositif. Sur deux années scolaires, de nombreux facteurs peuvent faire évoluer le rapport des élèves à la prise de parole. La comparaison avec la classe contrôle est donc particulièrement utile : elle permet de repérer les situations dans lesquelles les deux groupes évoluent de façon proche et celles dans lesquelles leurs trajectoires diffèrent davantage.

6.2.1. La manifestation d'anxiété malgré le sentiment d'être bien préparé baisse dans les classes test: item 2.4

L'item 2.4 porte sur l'anxiété ressentie même si l'élève estime être bien préparé pour parler. Les deux groupes présentent des niveaux proches au prétest : 3,74 dans le groupe expérimental et 3,67 dans le groupe contrôle. Au posttest, la moyenne atteint 2,55 dans le groupe expérimental et 3,38 dans le groupe contrôle. La diminution est donc de 1,19 point dans les classes expérimentales, contre 0,29 point dans la classe contrôle.

Ce résultat peut être considéré à la lumière de l'organisation de la préparation des tâches orales dans le dispositif expérimental. Comme cela a été décrit au niveau de la présentation de la différenciation, la *préparation* ne consistait pas uniquement à laisser davantage de temps aux élèves pour se préparer. Les activités ont cherché à rendre la tâche plus accessible en explicitant ce qui était attendu, en décomposant certaines étapes, en proposant différents niveaux de guidage et en mettant à disposition des aides linguistiques directement utilisables. L'évolution de l'item 2.4 peut constituer une première

piste intéressante, et cadrer une première hypothèse pour une prochaine expérimentation : une préparation qui aide l'élève à savoir ce qu'il doit faire et lui donne des ressources pour pouvoir le faire peut-elle contribuer à diminuer l'anxiété ressentie au moment de parler ?

Les données ne permettent pas de déterminer quelle composante de cette préparation intervient dans l'évolution observée. Le questionnaire n'a pas mesuré séparément l'effet du guidage, ni celui de la décomposition de la tâche, ni celui des aides linguistiques. Il ne permet pas à posteriori d'établir que ces éléments sont la cause de la diminution observée. Le contraste avec la classe contrôle rend néanmoins cette piste suffisamment intéressante pour être examinée plus directement dans une prochaine expérimentation.

6.2.2. Nervosité et oubli de connaissances : item 2.12

L'item 2.12 demande aux élèves s'ils deviennent parfois « tellement nerveux lorsqu'ils doivent parler en néerlandais qu'ils oublient des choses qu'ils connaissent ». Les groupes sont relativement proches au prétest : 3,90 dans les classes expérimentales et 4,10 dans la classe contrôle. Deux ans plus tard, la moyenne est de 2,90 dans le groupe expérimental et de 4,05 dans le contrôle. L'évolution est donc de −1,00 point d'un côté et de −0,05 point de l'autre.

Ce résultat mérite une attention particulière parce que l'item relie explicitement nervosité et difficulté à mobiliser des connaissances au moment de parler. Les travaux sur l'anxiété langagière présentés au chapitre 2 montrent que l'anxiété peut être associée au traitement de l'information en langue étrangère. Au niveau de la production en L2, *parler* suppose qu'on va conceptualiser un message, lui donner une forme linguistique et l'articuler dans un temps souvent limité. Une ressource difficilement accessible peut ajouter une difficulté au moment où l'élève doit gérer la situation de communication.

Le dispositif a cherché à rendre certaines ressources plus directement disponibles en proposant des expressions et des patrons utilisables dans les tâches, et en les faisant réapparaître par la suite. Cette organisation rejoint la place accordée aux connaissances formulaïques dans les travaux de Rod Ellis et, dans une perspective différente, aux séquences et au *chunking* chez Nick C. Ellis. Elle peut proposer une première interprétation possible du résultat : si une partie de la formulation devient plus disponible, l'élève pourrait avoir moins de ressources à reconstruire sous pression. Cependant cette étape intermédiaire n'a pas été mesurée. Le résultat observé concerne la nervosité déclarée et l'impression d'oublier ce que l'on connaît, pas l'automatisation elle-même.

6.2.3. Un résultat qui évolue de la même manière dans les deux groupes : item 2.6

L'item 2.6 constitue un contrepoint important. Il concerne le stress ressenti lorsqu'il faut parler en néerlandais avec un camarade. La moyenne diminue de 0,90 point dans le groupe expérimental et de 0,90 point dans la classe contrôle. L'évolution est donc pratiquement identique dans les deux conditions.

Ce résultat empêche d'interpréter toute diminution observée dans les classes expérimentales comme quelque chose de spécifique au dispositif. La baisse peut ici correspondre à une évolution commune aux élèves au cours des deux années : familiarisation avec la prise de parole, évolution liée à l'âge, habitudes de classe ou rapport socio-affectif avec l'enseignante. Les données ne permettent pas de choisir entre ces explications.

6.2.4. Le manque de confiance : item 2.20

L'item 2.20 porte sur le manque de confiance lorsqu'il faut parler en néerlandais. Dans le groupe expérimental, la moyenne passe de 3,60 à 2,45, soit une diminution de 1,14 point. Dans la classe contrôle, elle passe de 2,80 à 2,85 et reste donc pratiquement stable.

Le contraste entre les évolutions peut être significatif, mais cet item demande davantage de prudence que le précédent. Les groupes ne partent pas du même niveau : avant l'expérimentation, le manque de confiance déclaré est déjà nettement plus élevé dans les classes expérimentales. Celles-ci

disposent donc aussi d'une marge de diminution plus importante. Une partie de l'écart observé peut être liée aux différences initiales entre les groupes. Le résultat reste intéressant, mais il ne doit pas être considéré isolément comme une démonstration de l'action du dispositif sur la confiance.

6.3. Se sentir dépassé par le nombre de règles : un contraste particulièrement intéressant

L'item 3.32 ne mesure pas directement l'anxiété. Il demande si les élèves se sentent dépassés par le nombre de règles qu'il faut connaître. Son évolution est néanmoins particulièrement intéressante au regard de la différence pédagogique entre les groupes. Dans les classes expérimentales, la moyenne passe de 3,81 au prétest à 3,24 au posttest, soit une diminution de 0,57 point. Dans la classe contrôle, elle passe au contraire de 3,24 à 4,52, soit une augmentation de 1,29 point. L'écart descriptif entre les deux évolutions atteint ainsi 1,86 point sur une échelle de 1 à 5.

D'une part, ce résultat doit être lu pour ce qu'il mesure. Il ne démontre pas que les élèves de la classe contrôle subissent une surcharge cognitive au sens expérimental du terme. Il montre qu'au terme des deux années ils déclarent plus souvent se sentir dépassés par le nombre de règles à connaître, alors que cette perception diminue dans les classes expérimentales. La différence est d'autant plus intéressante que les classes expérimentales et contrôle ont bénéficié d'une organisation didactique et méthodologique différente. Pendant les deux années, la classe contrôle a suivi un enseignement plus traditionnel, structuré notamment autour d'une progression grammaticale de type *focus on forms*. Dans les classes expérimentales, la progression n'était pas organisée autour de l'apprentissage successif de règles grammaticales comme préalable à la communication.

Ce contraste peut être rapproché de la question du coût de la formulation développée au chapitre 2. Parler en L2 suscite toute une série d'éléments : gérer le message, rechercher des ressources linguistiques, les organiser et gérer la situation d'interaction. Si l'élève se représente également la prise de parole comme nécessitant la mobilisation d'un nombre croissant de règles, cette perception peut contribuer à rendre la tâche plus lourde. Le questionnaire ne permet pas de mesurer la charge cognitive elle-même, mais l'item 3.32 fournit ici un indicateur direct du rapport déclaré des élèves aux règles.

Le résultat peut également être mis en relation avec la critique du syllabus structural formulée par Rod Ellis. Le problème soulevé par Ellis n'est pas que l'enseignement explicite de la grammaire serait inutile. Il distingue les connaissances explicites sur la langue des connaissances implicites mobilisées dans la performance, parmi lesquelles figurent des connaissances formulaïques. Cette distinction ouvre la possibilité d'une chronologie pédagogique alternative à une approche plus traditionnelle: l'élève peut entrer dans l'usage de la langue à partir de séquences et de cadres directement mobilisables, sans attendre d'avoir appris puis appliqué successivement toutes les règles nécessaires à leur fonctionnement systémique.

La distinction proposée par Long entre *focus on forms* et *focus on form* permet de préciser cette différence. Dans une progression de type *focus on forms*, les formes grammaticales présélectionnées organisent la progression. Le dispositif partait davantage des intentions de communication et des constructions permettant de les réaliser. Cela ne signifie pas que les formes grammaticales étaient absentes. Elles n'étaient simplement pas posées comme le préalable systématique à la prise de parole.

Les travaux de Nick C. Ellis apportent un prolongement possible : la répétition de séquences, le *chunking* et la comparaison d'exemplaires peuvent contribuer à la mémorisation et, éventuellement, à l'émergence progressive de régularités. Cette hypothèse correspond à certains choix du dispositif, mais elle ne peut pas servir à expliquer directement l'item 3.32. Il n'est pas possible de conclure que les élèves ont effectivement construit des représentations plus abstraites à partir des expressions rencontrées. Ce que les données montrent est plus limité, mais demeure une piste intéressante : après deux années d'enseignement organisées différemment, le sentiment d'être dépassé par le nombre de règles évolue dans des directions opposées dans les classes expérimentales et la classe contrôle.

Cette observation justifie à elle seule une mesure plus ciblée dans une prochaine expérimentation. Il serait notamment utile de distinguer la quantité de règles que les élèves pensent devoir connaître, l'effort qu'ils déclarent fournir pour les mobiliser pendant une tâche orale, la disponibilité réelle de constructions apprises et leur capacité à produire de nouvelles réalisations à partir de ces constructions.

6.4. Expression orale au CE1D : une performance qui ne se dégrade pas

Les résultats à l'expression orale du CE1D apportent une information différente du questionnaire, dans la mesure où ils ne renseignent pas sur les mécanismes d'apprentissage ni sur l'anxiété, mais sur la performance obtenue à une épreuve externe commune. Les classes expérimentales obtiennent une moyenne regroupée de 19,02/30, soit 63,4 %, contre 17,48/30, soit 58,3 %, dans la classe contrôle. La proportion d'élèves atteignant au moins 15/30 est de 73,9 % dans les classes expérimentales regroupées et de 68,0 % dans la classe contrôle.

Ces écarts ne permettent pas de conclure que le dispositif améliore les résultats au CE1D. Les groupes n'ont pas été constitués aléatoirement, une seule classe contrôle est disponible et les deux classes expérimentales ne présentent pas exactement le même profil. La proportion d'élèves atteignant 15/30 est de 81,8 % en 1D, mais de 66,7 % en 1H, soit un niveau très proche des 68,0 % observés en 1A.

Une première conclusion qui se veut prudente est que dans les classes observées, le fait de ne pas organiser la progression autour de l'apprentissage préalable et successif de règles grammaticales ne s'est pas accompagné d'une dégradation observable des résultats à l'épreuve externe d'expression orale.

6.5. Une première vue d'ensemble

Pris ensemble, les résultats dessinent un tableau nuancé. Plusieurs manifestations déclarées d'anxiété diminuent dans les classes expérimentales. Pour certains items, comme par exemple « l'anxiété malgré une bonne préparation » et « la nervosité conduisant à oublier ce que l'on connaît », la diminution est plus marquée que dans la classe contrôle et les niveaux de départ sont relativement proches. Pour d'autres, comme « le stress lors d'un échange avec un camarade », l'évolution est identique dans les deux groupes. Le manque de confiance diminue considérablement dans les classes expérimentales, mais la différence initiale entre les groupes limite l'interprétation de ce contraste.

Le résultat relatif au nombre de règles à connaître occupe une place particulière. Il ne mesure pas un mécanisme cognitif, mais il rejoint une différence centrale entre les deux organisations pédagogiques : faire ou non d'une progression grammaticale préalable l'axe principal de l'entrée dans la communication. L'évolution opposée des deux groupes est compatible avec l'hypothèse qu'une entrée par des ressources communicatives directement utilisables pourrait modifier le rapport des élèves aux règles. Elle ne permet pas de déterminer si cette évolution vient de cette caractéristique seule, de la différenciation, de la répétition des constructions, du climat de classe ou d'une combinaison de plusieurs éléments.

Les résultats à l'EO du CE1D ne montrent pas de dégradation de la performance des classes expérimentales par rapport à la classe contrôle. Cette observation permet de considérer deux éléments en parallèle : d'une part, plusieurs indicateurs liés à l'expérience de la prise de parole évoluent favorablement dans les classes expérimentales ; de l'autre leurs résultats à l'épreuve externe d'expression orale restent au moins du même ordre que ceux de la classe contrôle.

Une prochaine expérimentation pourrait partir de ces résultats pour tester plus directement les mécanismes aujourd'hui seulement supposés. Elle pourrait mesurer séparément la disponibilité d'expressions apprises, la capacité à varier un patron, la production d'exemples nouveaux, l'effort ressenti pendant la formulation et le rapport aux règles grammaticales. Elle permettrait ainsi de passer d'une observation des évolutions à une mise à l'épreuve plus précise des mécanismes pédagogiques et psycholinguistiques susceptibles de les expliquer.

7. CONCLUSION

7.1. Finalisation de l'expérimentation ARK

Cette expérimentation avait pour point de départ une question pédagogique concrète : est-il possible d'organiser l'apprentissage de l'expression orale en néerlandais sans faire de l'apprentissage préalable et successif de règles grammaticales la condition de la communication, tout en donnant aux élèves les ressources nécessaires pour prendre la parole, et ce en développant des compétences communicationnelles socio-affectives qui pourraient augmenter le degré de confiance en soi et diminuer l'anxiété langagière ? Le dispositif expérimenté dans les classes 1D et 1H a cherché à répondre à cette question en partant des intentions de communication, en proposant des expressions et des constructions directement mobilisables, en organisant leur réemploi et leur variation et en adaptant le niveau de guidage aux besoins des élèves.

Les résultats ne permettent pas d'attribuer causalement les évolutions observées à une composante particulière du dispositif. Les classes n'ont pas été constituées aléatoirement et plusieurs caractéristiques de l'enseignement expérimental diffèrent simultanément de celles de la classe contrôle. Le questionnaire renseigne par ailleurs sur l'expérience déclarée des élèves, et non directement sur les mécanismes d'acquisition susceptibles de l'expliquer.

A l'intérieur du cadre tracé par ces limites, plusieurs constats se dégagent. Les indicateurs d'anxiété retenus diminuent entre le prétest et le posttest dans les classes expérimentales. Pour certains d'entre eux, notamment « l'anxiété ressentie malgré une bonne préparation » et la « nervosité conduisant à oublier ce que l'on connaît », la diminution est plus marquée que dans la classe contrôle. D'autres résultats invitent à davantage de prudence : le stress lors d'un échange avec un camarade diminue dans les mêmes proportions dans les deux groupes, tandis que le manque de confiance présente une différence importante entre les groupes dès le prétest.

Le sentiment d'être « dépassé par le nombre de règles à connaître » constitue un résultat particulièrement intéressant. Il diminue dans les classes expérimentales alors qu'il augmente nettement dans la classe contrôle. Ce contraste ne démontre pas qu'une progression moins centrée sur l'apprentissage successif de règles réduit à elle seule la charge ressentie par les élèves. Il est néanmoins cohérent avec une différence centrale entre les deux organisations pédagogiques : dans les classes expérimentales, les règles grammaticales n'étaient pas posées comme préalable systématique à la communication. Ce résultat justifie qu'une prochaine expérimentation mesure plus directement le rapport des élèves aux règles et l'effort qu'ils estiment devoir fournir pour les mobiliser pendant une tâche orale.

Les résultats à l'épreuve d'expression orale du CE1D complètent ce regard qualitatif. Les deux classes expérimentales regroupées obtiennent une moyenne de 63,4 %, contre 58,3 % dans la classe contrôle. La proportion d'élèves atteignant au moins 15/30 est de 73,9 % dans les classes expérimentales et de 68,0 % dans la classe contrôle. Ces écarts descriptifs ne permettent pas de conclure à un lien entre de meilleurs résultats et le dispositif. Ils indiquent que, dans les classes observées, le changement de chronologie pédagogique ne s'est pas accompagné d'une dégradation observable des performances à l'épreuve externe d'expression orale.

L'ensemble des résultats conduit à une conclusion volontairement limitée. Dans cette expérimentation, une progression qui donne rapidement accès à des ressources communicatives utilisables, sans faire de la maîtrise préalable d'une succession de règles grammaticales l'organisateur principal de la prise de parole, apparaît compatible avec une diminution de plusieurs manifestations déclarées d'anxiété et avec des performances à l'EO du CE1D qui ne sont pas inférieures à celles de la classe contrôle. Les données disponibles ne permettent cependant pas de déterminer quelle composante du dispositif explique ces observations.

7.1. Perspectives

Une prochaine expérimentation pourrait précisément chercher à franchir cette étape. Il serait utile de mesurer séparément plusieurs mécanismes qui, dans la présente étude, ne peuvent être qu'envisagés : le sentiment d'être suffisamment préparé pour réaliser une tâche, l'effet du guidage et de la décomposition de la consigne, l'utilité perçue des aides linguistiques, la disponibilité d'expressions apprises au moment de parler, la capacité à varier une construction et à produire de nouveaux exemples, ainsi que l'effort ressenti lorsqu'il faut mobiliser des connaissances grammaticales. Des tâches conçues spécifiquement pour observer la réutilisation et la généralisation permettraient également d'examiner plus directement les hypothèses relatives aux *chunks*, aux constructions et à l'automatisation.

Cette nouvelle étape permettrait de conserver ce que la présente expérimentation apporte de plus utile tout en resserrant le protocole autour de questions mieux identifiées. L'enjeu ne serait plus seulement d'observer des éventuelles évolutions du côté des élèves (de leurs compétences communicationnelles ou leur vécu socio-affectif et cognitif), mais de déterminer en quelle mesure certaines caractéristiques du dispositif peuvent être associées à ces évolutions.

BIBLIOGRAPHIE

Berdal-Masuy, F., et Briet, G. (2010, 28–30 octobre). Stratégies pour une écoute efficace [communication présentée dans le cadre du CREFECO]. Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale.

Bybee, J. (1995). Regular morphology and the lexicon. Language and Cognitive Processes, 10(5), 425–455.

Bybee, J. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. Language, 82(4), 711–733.

Bybee, J., et Thompson, S. (1997). Three frequency effects in syntax. Proceedings of the Berkeley Linguistics Society, 23, 378–388.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, 13(3), 319–340.

Dewaele, J.-M., et MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. Studies in Second Language Learning and Teaching, 4(2), 237–274.

Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum Associates.

Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. The Modern Language Journal, 87(4), 499–518.

Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. Studies in Second Language Acquisition, 18(1), 91–126.

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 24(2), 143–188.

Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. Dans C. J. Doughty et M. H. Long (dir.), The handbook of second language acquisition (p. 63–103). Blackwell.

Ellis, N. C., et Larsen-Freeman, D. (2009). Constructing a second language: Analyses and computational simulations of the emergence of linguistic constructions from usage. Language Learning, 59(Suppl. 1), 90–125.

Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. TESOL Quarterly, 27(1), 91–113.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. Asian EFL Journal, 7(3), 9–24.

Équipe UCLouvain. (2020, mars). Différenciation et accompagnement personnalisé au premier degré du secondaire [Rapport intermédiaire, document de travail fourni pour le projet ARK]. UCLouvain.

Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement. (2022, juin). Référentiel de langues modernes : tronc commun. Fédération Wallonie-Bruxelles.

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFÉ, 113. ENS de Lyon.

Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? Dans Cnesco et IFÉ/ENS de Lyon (dir.), Conférence de consensus « Différenciation pédagogique » (p. 177–187).

Goldberg, A. E. (1995). Constructions: A construction grammar approach to argument structure. University of Chicago Press.

Goldberg, A. E. (2006). Constructions at work: The nature of generalization in language. Oxford University Press.

Griggs, P., Carol, R., et Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. Revue française de linguistique appliquée, 7(2), 25–38.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. Annual Review of Applied Linguistics, 21, 112–126.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125–132.

Krashen, S. D. (1981). Second language acquisition and second language learning. Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

Lafontaine, D. (2017). La différenciation dans les systèmes éducatifs : pourquoi, comment, avec quels effets ? [Rapport commandé par le Cnesco]. Cnesco.

Levelt, W. J. M. (1989). Speaking: From intention to articulation. MIT Press.
Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Dans K. de Bot, R. B. Ginsberg et C. Kramsch (dir.), Foreign language research in cross-cultural perspective (p. 39–52). John Benjamins.
Long, M. H., et Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. Dans C. Doughty et J. Williams (dir.), Focus on form in classroom second language acquisition (p. 15–41). Cambridge University Press.
MacIntyre, P. D., et Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. Language Learning, 44(2), 283–305.
Mons, N., Chesné, J.-F., Piquet, N., et Coudroy, T. (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? [Dossier de synthèse de la conférence de consensus]. Cnesco.
OCDE. (2016). Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants [tableau II.2.22, « Adaptive instruction in science lessons »]. Éditions OCDE.
Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, 11(2), 129–158.
Schmidt, R. W., et Frota, S. N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. Dans R. R. Day (dir.), Talking to learn: Conversation in second language acquisition (p. 237–326). Newbury House.
Tomasello, M. (2003). Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition. Harvard University Press.

JE ME PRÉPARE POUR LE CE1D – ARK – D1 2021-2022

FICHE 9: parler de ses habitudes sur les réseaux sociaux

3 variantes différenciées au niveau des processus (référents et consignes) - EOEI



Objectif spécifique: Etre capable de parler de ses habitudes sur les réseaux sociaux, et de demander à quelqu'un de parler de ses habitudes sur les réseaux sociaux *Constructions & 3 variantes* :

Parler de son activité sur les réseaux sociaux :		
• dire / demander sur quel **RS** on surfe le plus souvent	S + [zitten / zijn / gaan] + *het vaakst* + op + CPL	Op welke app + [gaan] + S + *het vaakst*?
• dire / demander ce qu'on **aime**	S + [zijn] + *gek op* + CPL	Waar + [zijn] + S + *gek op*?
• dire / demander ce qu'on **déteste**	S + [hebben] + *een hekel aan* + CPL	Waar + [hebben] + S + *een hekel aan*?
• dire / demander ce qu'on (n')**aime** (pas)	S + [houden] + *niet* + *van* + CPL	Waar + [houden] + S + (*niet*) + *van*?
• décrire / demander pourquoi	Want + het + [zijn] + adj.	Waarom + [vinden] + S + *dat*?

1 2 CHAMPION.NE & SUPERCHAMP.
Expressions linguistiques
(Consigne de guidage)
Consigne-procédure

3 4 HÉRO.ÏNE & SUPERHERO.ÏNE
(Constructions (semi)-abstraites)
Consigne-procédure

5 LÉGENDE
Tâche CICOF



Fonction langagière:

Parler de ses habitudes sur les réseaux sociaux



Balise syntaxique:

La phrase simple, la phrase interrogative



Balise lexicale:

Hobbys
Activités
Réseaux sociaux

Page 109

Figure 1 — Présentation générale d'une séquence : objectif communicatif, balises linguistiques et répartition des variantes

JE ME PRÉPARE POUR LE CE1D – ARK – D1 2021-2022

FICHE 9: parler de ses habitudes sur les réseaux sociaux - EOEI

Balises pour organiser les 3 variantes en termes de référents et de consignes

1	Nous restons dans la prolongation de la logique de la première séquence de fiches. Ce mode-ci est destiné aux élèves qui présentent une réelle anxiété à l'oral et qui ont besoin d'aides afin de structurer leurs idées et des aides au niveau des expressions linguistiques à utiliser pour réaliser les IC.
2	Une version intermédiaire (superchampion.ne) est proposée sans consigne de procédure. Cette version est destinée aux élèves qui n'ont pas trop de difficultés à organiser ce qu'il faut dire à partir de la consigne but.
3	Ce mode-ci est destiné aux élèves qui commencent à être à l'aise avec des constructions (structures syntaxiques) comportant de plus en plus de fonctions (des symboles représentant des constituants de la phrase) et qui deviennent par conséquent de plus en plus abstraites. Elles sont particulièrement destinées aux élèves chez qui l'on peut remarquer l'installation d'un certain automatisme au niveau du S + v ou V + S: ces élèves ont tendance à énoncer automatiquement le S et le V, et ce avant de réfléchir à la suite de ce qu'ils souhaitent exprimer. Il n'y a également plus de consigne de guidage.
4	Deux versions intermédiaires (superhéro.ïne 1 et 2) sont proposées : Une version avec structures syntaxiques abstraites et sans consigne procédure Une version sans structures abstraites mais avec consigne procédure.
5	La tâche CICOF, identique à une tâche du CE1D.



Fonctions langagières:

Parler de ses habitudes sur les réseaux sociaux



Balise syntaxique:

La phrase simple, la phrase interrogative



Balise lexicale:

Hobbys
Activités
Réseaux sociaux

Page 110

Figure 2 — Informations à destination de l'enseignant.e

JE ME PRÉPARE POUR LE CE1D – D1 – S1

FICHE 9: parler de ses habitudes sur les réseaux sociaux

Role B - mode CHAMPION.NE - EOEI

Mise en situation:

Consigne:

Ton enseignant.e vous a mis en contact avec une classe d'élèves néerlandophones. Vous devez échanger dans les deux langues sur un thème donné. Aujourd'hui vous allez parler de vos habitudes sur les réseaux sociaux.

Informe-toi sur ses habitudes et réponds à ses questions. C'est ton/ta partenaire qui commence.

Prépare-toi:

- Lis la mise en situation et retire les informations que tu seront utiles pour réaliser la tâche.

- Pour chaque partie de la situation, essaie d'imaginer un certain nombre d'éléments (des mots-clés, des structures syntaxiques, des fonctions langagières) qui vont t'aider à réaliser la tâche.

- Essaie de te demander ce que ton/ta partenaire va te demander et prépare-toi à répondre à ses questions.

Tous les éléments qu'il va falloir dire:

1) Salue. Il / elle se présente. Présente-toi.

2) Dis sur quelle app. tu vas le plus souvent et demande-lui le même chose

3) Il / elle te demande quelle app. tu adores et quelle app tu détestes. Réponds-lui et demande-lui la même chose.

4) Il / elle te demande si tu aimes une certaine app. Réponds et demande-lui s'il / si elle aime une (choisis une app)

5) Dis pourquoi tu trouves cette app chouette et demande-lui la même chose. Salue.

Des expressions pour t'aider à dire tout ce que tu dois dire

Demander sur quelle app. il / elle va le plus souvent: Op welke app ga jij het vaakst? - Dire sur quelle app. tu vas le plus souvent: Ik ga het vaakst op + app - Demander quelle app il / elle adore: Waar ben je gek op / Op welke app ben je gek? - Dire quelle app tu adores: Ik ben gek op + app - Demander quelle app il / elle déteste: Waar heb je een hekel aan?/ Aan welke app heb je een hekel? - Dire quelle app tu détestes: Ik heb een hekel aan + app. Demander s'il / elle aime + app: Hou je van + app - Dire que tu aimes + app: Ik hou van + app - Demander pourquoi il / elle aime cette app: Waarom vind je dat leuk? - Dire pourquoi tu aimes cette app: Want het is + (adj: leuk, grappig, tof, …)

Tu vas parler de:

















© N. Tybergin - tous droits réservés

Figure 3 — Version champion.ne

JE ME PRÉPARE POUR LE CE1D – D1 – S1

FICHE 9: parler de ses habitudes sur les réseaux sociaux

Role A - mode SUPERCHAMPION.NE - EOEI

Mise en situation:

Consigne:

Ton enseignant.e vous a mis en contact avec une classe d'élèves néerlandophones. Vous devez échanger dans les deux langues sur un thème donné. Aujourd'hui vous allez parler de vos habitudes sur les réseaux sociaux.

Informe-toi sur ses habitudes et réponds à ses questions. Tu commences

Prépare-toi:

- Lis la mise en situation et retire les informations que tu seront utiles pour réaliser la tâche.

- Pour chaque partie de la situation, essaie d'imaginer un certain nombre d'éléments (des mots-clés, des structures syntaxiques, des fonctions langagières) qui vont t'aider à réaliser la tâche.

- Essaie de te demander ce que ton/ta partenaire va te demander et prépare-toi à répondre à ses questions.

Des expressions pour t'aider à dire tout ce que tu dois dire

Demander sur quelle app. il / elle va le plus souvent: Op welke app ga jij het vaakst? - Dire sur quelle app. tu vas le plus souvent: Ik ga het vaakst op + app - Demander quelle app il / elle adore: Waar ben je gek op / Op welke app ben je gek? - Dire quelle app tu adores: Ik ben gek op + app - Demander quelle app il / elle déteste: Waar heb je een hekel aan?/ Aan welke app heb je een hekel? - Dire quelle app tu détestes: Ik heb een hekel aan + app. Demander s'il / elle aime + app: Hou je van + app - Dire que tu aimes + app: Ik hou van + app - Demander pourquoi il / elle aime cette app: Waarom vind je dat leuk? - Dire pourquoi tu aimes cette app: Want het is + (adj: leuk, grappig, tof, …)

Tu vas parler de:









© N. Tybergin - tous droits réservés

Figure 4 — Version superchampion.ne

JE ME PRÉPARE POUR LE CE1D – ARK – D1 2021-2022

FICHE 9: parler de ses habitudes sur les réseaux sociaux

Role A - mode HERO.ÏNE - EOEI

Mise en situation:

Consigne:

Ton enseignant.e vous a mis en contact avec une classe d'élèves néerlandophones. Vous devez échanger dans les deux langues sur un thème donné. Aujourd'hui vous allez parler de vos habitudes sur les réseaux sociaux.

Informe-toi sur ses habitudes et réponds à ses questions. Tu commences

Prépare-toi:

Tous les éléments qu'il va falloir dire:

- Lis la mise en situation et retire les informations que tu seront utiles pour réaliser la tâche.

- Pour chaque partie de la situation, essaie d'imaginer un certain nombre d'éléments (des mots-clés, des structures syntaxiques, des fonctions langagières) qui vont t'aider à réaliser la tâche.

- Essaie de te demander ce que ton/ta partenaire va te demander et prépare-toi à répondre à ses questions.

1) Salue. Présente-toi. Et demandes-lui de se présenter.

2) Demande sur quelle application il / elle va le plus souvent.

3) Dis sur quelle app tu vas le plus souvent. Demande-lui quelle app il /elle adore et quelle app il / elle déteste.

4) Demande-lui s'il / si elle aime (choisis une app.). Ensuite réponds à la même question.

5. Demande lui pourquoi elle / il trouve cet app. Chouette, et prépare-toi à répondre à la même question. Puis Salue.

Des expressions pour t'aider à dire tout ce que tu dois dire

Demander sur quelle app. il / elle va le plus souvent: Op welke app + [gaan] + S + het vaakst? - Dire sur quelle app. tu vas le plus souvent: S + [gaan] + het vaakst op + app - Demander quelle app il / elle adore: Waar + [zijn] + S + gek op? / Op welke app + [zijn] + S + gek? - Dire quelle app tu adores: S + [zijn] + gek op + app - Demander quelle app il / elle déteste: Waar + [hebben] + S + een hekel aan?/ Aan welke app + [hebben] + S + een hekel? - Dire quelle app tu détestes: S + [hebben] + een hekel aan + app. Demander s'il / elle aime + app: [Houden] + S + van + app - Dire que tu aimes + app: S + [houden] van + app - Demander pourquoi il / elle aime cette app: Waarom + [vinden] + S + dat + leuk? - Dire pourquoi tu aimes cette app: Want het + [zijn] + (adj: leuk, grappig, tof, …)

Tu vas parler de:















Page 115

Figure 5 — Version hero.ïne

FICHE 9: parler de ses habitudes sur les réseaux sociaux

Role A - mode SUPERHERO.ÏNE 1 - EOEI

Mise en situation:

Ton enseignant.e vous a mis en contact avec une classe d'élèves néerlandophones. Vous devez échanger dans les deux langues sur un thème donné. Aujourd'hui vous allez parler de vos habitudes sur les réseaux sociaux.

Consigne:

Informe-toi sur ses habitudes et réponds à ses questions. Tu commences

Prépare-toi:

- Lis la mise en situation et retire les informations que tu seront utiles pour réaliser la tâche.

- Pour chaque partie de la situation, essaie d'imaginer un certain nombre d'éléments (des mots-clés, des structures syntaxiques, des fonctions langagières) qui vont t'aider à réaliser la tâche.

- Essaie de te demander ce que ton/ta partenaire va te demander et prépare-toi à répondre à ses questions.

Des expressions pour t'aider à dire tout ce que tu dois dire

Demander sur quelle app. il / elle va le plus souvent: Op welke app + V + S + het vaakst? - Dire sur quelle app. tu vas le plus souvent: S + V + adv. + app - Demander quelle app il / elle adore: Waar + V + S + gek op? / Op welke app + V + S + gek? - Dire quelle app tu adores: S + V + gek op + app - Demander quelle app il / elle déteste: Waar + V + S + een hekel aan?/ Aan welke app + V + S + een hekel? - Dire quelle app tu détestes: S + V + een hekel aan + app. Demander s'il / elle aime + app: V + S + van + app - Dire que tu aimes + app: S + V + van + app - Demander pourquoi il / elle aime cette app: Waarom + V + S + CPL + leuk? - Dire pourquoi tu aimes cette app: Want het + V + ADJ

Tu vas parler de:











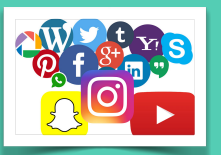




Figure 6 — Version superhero.ïne

JE ME PRÉPARE POUR LE CE1D – ARK – D1 2021-2022

FICHE 9: parler de ses habitudes sur les réseaux sociaux

Role A - mode SUPERHERO.ÏNE 2 - EOEI

Mise en situation:

Consigne:

Ton enseignant.e vous a mis en contact avec une classe d'élèves néerlandophones. Vous devez échanger dans les deux langues sur un thème donné. Aujourd'hui vous allez parler de vos habitudes sur les réseaux sociaux.

Informe-toi sur ses habitudes et réponds à ses questions. Tu commences

Prépare-toi:

Tous les éléments qu'il va falloir dire:

- Lis la mise en situation et retire les informations que tu seront utiles pour réaliser la tâche.

- Pour chaque partie de la situation, essaie d'imaginer un certain nombre d'éléments (des mots-clés, des structures syntaxiques, des fonctions langagières) qui vont t'aider à réaliser la tâche.

- Essaie de te demander ce que ton/ta partenaire va te demander et prépare-toi à répondre à ses questions.

1) Salue. Présente-toi. Et demandes-lui de se présenter.

2) Demande sur quelle application il / elle va le plus souvent.

3) Dis sur quelle app tu vas le plus souvent. Demande-lui quelle app il /elle adore et quelle app il / elle déteste.

4) Demande-lui s'il / si elle aime (choisis une app.). Ensuite réponds à la même question.

5. Demande lui pourquoi elle / il trouve cet app. Chouette, et prépare-toi à répondre à la même question. Puis Salue.

Note ici les expressions pour t'aider à dire tout ce que tu dois dire

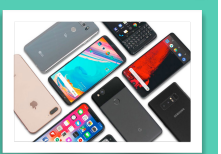
Tu vas parler de:















Page 119

Figure 7 — Version superhero.ïne 2

JE ME PRÉPARE POUR LE CE1D – ARK – D1 2021-2022

FICHE 9: parler de ses habitudes sur les réseaux sociaux

Role A - mode LEGENDAIRE - EOEI

Mise en situation:

Consigne:

Ton enseignant.e vous a mis en contact avec une classe d'élèves néerlandophones. Vous devez échanger dans les deux langues sur un thème donné. Aujourd'hui vous allez parler de vos habitudes sur les réseaux sociaux.

Informe-toi sur ses habitudes et réponds à ses questions. Tu commences.

Tu vas parler de









Note ici toutes les structures qui pourront t'aider durant ton échange:

Figure 8 — Version tâche finale de communication

rsonne (mon/ma prof ou un.e autre élève) en néerlandais…	Jamais	très rarement	rarement	parfois	souvent
1. … je me sens plus nerveux/se qu'aux autres cours. FLCAS 26	☐	☐	☐	☐	☐
2. … j'ai peur de faire des erreurs en néerlandais et je me sens timide quand j'en fais. FLCAS 2 – Facteurs psychologiques – Speaking strategies	☐	☐	☐	☐	☐
3. … je panique lorsque je dois parler au cours de néerlandais alors que je n'ai pas de préparation FLCAS 9	☐	☐	☐	☐	☐
4. … même si je suis bien préparé.e pour parler au cours de néerlandais, je suis anxieux - anxieuse FLCAS 16	☐	☐	☐	☐	☐
5. … je trouve que parler est plus difficile que lire, écouter ou écrire au cours de néerlandais MALQ 3	☐	☐	☐	☐	☐
6. … je suis stressé.e quand je dois parler avec ma / mon camarade en néerlandais ANXIETY 3/4	☐	☐	☐	☐	☐
7. … je suis stressé.e quand je dois parler devant toute la classe en néerlandais ANXIETY 3/4	☐	☐	☐	☐	☐
8. … quand je parle en néerlandais je pense d'abord en français et puis je traduis SPEAKING STRATEGIES 1	☐	☐	☐	☐	☐
9. … je quand je parle, communiquer est plus important que d'utiliser des structures grammaticales correctes SPEAKING STRATEGIES 2	☐	☐	☐	☐	☐
10. … si j'oublie un mot, je l'explique en néerlandais ou bien je donne un synonyme SPEAKING STRATEGIES 7	☐	☐	☐	☐	☐
11. … j'utilise des gestes (langage corporel) pour mieux m'exprimer SPEAKING STRATEGIES 8	☐	☐	☐	☐	☐
12. … quand je dois parler en néerlandais, je deviens parfois tellement nerveux / nerveuse que j'oublie des choses que je connais FLCAS 12	☐	☐	☐	☐	☐
13. … quand je dois deviner un mot que je n'ai pas compris de mon interlocuteur / interlocutrice, je réfléchis à tout ce qu'il / elle a dit avant afin de voir si je devine juste MALQ19	☐	☐	☐	☐	☐
14. … j'ai l'impression que les autres élèves parlent mieux néerlandais que moi. FLCAS 23	☐	☐	☐	☐	☐
15. … j'ai peur que mon enseignant.e corrige toutes mes erreurs quand je parle en néerlandais FLCAS19	☐	☐	☐	☐	☐
16. … j'ai peur que les autres élèves se moquent de moi quand je parle en néerlandais. Facteurs psychologiques	☐	☐	☐	☐	☐
17. … je parle en néerlandais avec mon enseignant.e même quand je ne fais pas un	☐	☐	☐	☐	☐

Figure 9 — Extrait du questionnaire préparatoire : premiers items et indications de provenance conservées lors de la conception (notamment FLCAS, MALQ, Anxiety et Speaking Strategies).

19. … Je deviens nerveux – nerveuse quand je dois parler en néerlandais sans même préparé.e à l'avance FLCAS33	☐	☐	☐	☐	☐
20. … je manque de confiance en moi quand je parle en néerlandais Facteurs psychologiques	☐	☐	☐	☐	☐

ı début de cette année dans ce nouveau cours de néerlandais…	Pas du tout	Pas d'accord	Plutôt pas	Plutôt d'accord	D'accord
21. … quand je parle avec quelqu'un en néerlandais, si l'autre me comprend alors que je fais des erreurs ce n'est vraiment pas grave SPEAKING STRATEGIES 2	☐	☐	☐	☐	☐
22. … je pense que ça va être cool de connaitre mieux le néerlandais FLE11	☐	☐	☐	☐	☐
23. … je pense que ce (projet au) cours de néerlandais sera chouette FLOW6	☐	☐	☐	☐	☐
24. … je pense que je serai très intéressé.e par (le projet de) cette année au cours de néerlandais FLOW2	☐	☐	☐	☐	☐
25. … j'ai souvent peur de l'impression que je peux laisser quand je parle en néerlandais FNE9	☐	☐	☐	☐	☐
26. … j'ai souvent peur que les autres voient mes difficultés et mes défauts quand je parle néerlandais FNE 3	☐	☐	☐	☐	☐
27. … ce qu'on peut penser de moi quand je parle avec quelqu'un en néerlandais m'inquiète FNE8	☐	☐	☐	☐	☐
28. … j'ai peur de faire ou de dire des mauvaises choses quand je parle en néerlandais FNE12	☐	☐	☐	☐	☐
29. … je pense que je vais bien m'amuser au cours de néerlandais FLE12	☐	☐	☐	☐	☐
30. … je pense que je vais apprendre des choses intéressantes durant le cours de néerlandais FLE8	☐	☐	☐	☐	☐
31. … je sens mon cœur battre plus fort quand je sais que je vais devoir parler néerlandais en classe FLCAS20	☐	☐	☐	☐	☐
32. … je me sens dépassé.e par le nombre de règles qu'il faut connaître pour pouvoir parler en néerlandais FLCAS30	☐	☐	☐	☐	☐
33. … je me sens nerveux quand je ne comprends pas tous les mots qu'on me dit en néerlandais FLCAS29	☐	☐	☐	☐	☐
34. … le cours de néerlandais avance tellement vite que j'ai peur d'être dépassé FLCAS25	☐	☐	☐	☐	☐

Figure 10 — Extrait du questionnaire préparatoire : items relatifs notamment aux stratégies, au plaisir d'apprendre une langue étrangère, à la peur de l'évaluation négative et à l'anxiété.

ıur moi, travailler cette année avec cette méthode …	Pas du tout	Pas d'accord	Plutôt pas	Plutôt d'accoı	D'accord
37. … me permettra d'accomplir des taches orales plus rapidement (PU)	☐	☐	☐	☐	☐
38. … va me rendre plus productif / productive au cours de néerlandais (PU)	☐	☐	☐	☐	☐
39. … va rendre le cours de néerlandais plus facile (PU)	☐	☐	☐	☐	☐
40. … sera facile (PE)	☐	☐	☐	☐	☐
41. … me permettra de devenir compétent pour utiliser le dispositif (PE)	☐	☐	☐	☐	☐

ıformations personnelles :

42. Nom en majuscules (exemple : DELWIT) : _____.
43. Prénom en majuscules (exemple : SANDRA) : _____.
44. Tu es : ☐ une fille
☐ un garçon
45. Tu as : ☐ 11 ans
☐ 12 ans
☐ 13 ans
☐ 14 ans
☐ 15 ans ou plus
46. As-tu déjà doublé ?
☐ Jamais
☐ 1 fois
☐ 2 fois
☐ 3 fois ou plus

Merci pour ta participation !

Figure 11 — Extrait du questionnaire préparatoire : questions d'évaluation de la méthode, dont les items identifiés PU et PE, suivies des questions d'identification.