



Le rôle des représentations et de la confiance en soi dans l'apprentissage de l'expression orale en langue étrangère

Vincent Hocq

► To cite this version:

Vincent Hocq. Le rôle des représentations et de la confiance en soi dans l'apprentissage de l'expression orale en langue étrangère. Education. 2021. dumas-03429275

HAL Id: dumas-03429275

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03429275>

Submitted on 15 Nov 2021

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

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

MEMOIRE

Pour l'obtention du master Diffusion du Français Langue Etrangère

Préparé au sein du Département des sciences du langage et de la communication

UFR Lettres et sciences humaines, Université de Rouen Normandie

LE ROLE DES REPRESENTATIONS ET DE LA CONFIANCE EN SOI DANS L'APPRENTISSAGE DE L'EXPRESSION ORALE EN LANGUE ETRANGERE

**Présenté et soutenu par
Vincent HOCQ**

**Mémoire soutenu publiquement le 6 juillet 2021
devant le jury composé de**

Nom, prénom	Qualité	président jury ou membre jury
Vignes, Laurence	Maître de conférences	Présidente du jury
Miras, Grégory	Maître de conférences	Membre du jury (directeur)

Mémoire dirigé par Grégory Miras



Remerciements

Le suivi d'un cursus de Français Langue Etrangère niveau Master en parallèle d'un emploi à plein temps, d'un contexte pandémique et d'une vie personnelle riche participe d'une formidable aventure. Je souhaite remercier sincèrement toutes celles et tous ceux qui m'ont accompagné dans ce long voyage commencé il y a sept ans.

Alexandra, pour son soutien quotidien et son accompagnement sans faille.

Olivia et Esteban pour leur présence quotidienne inspirante d'enfants plurilingues.

Chaque membre de mon entourage qui m'a témoigné de son soutien et de ses éclairages sur le monde de l'enseignement, mes parents en particulier.

Monsieur Grégory Miras pour son accompagnement, ses commentaires et sa disponibilité.

Chaque enseignant, accompagnateur, camarade, manager, collègue, ami ayant fait preuve de bienveillance et de flexibilité vis-à-vis de mon projet et de mon parcours, en particulier Rita et Valérie de la Volksuniversiteit d'Utrecht pour m'avoir donné la chance de les accompagner lors de leurs cours de Français Langue Etrangère, et Lisa, Louis-Henri et Remco pour leur flexibilité.

Indirectement, chaque personne qui œuvre au quotidien pour qu'apprentissage et confiance en soi aillent de concert chez leurs interlocuteurs.

Sommaire

1	INTRODUCTION	5
2	LA CONFIANCE ET LES CONCEPTS DE SOI	8
2.1	Les différents concepts de soi : confiance, estime, efficacité	9
2.2	Confiance en soi et sentiment d'efficacité personnelle : les représentations de l'apprenant au cœur de sa motivation	16
3	INFLUENCES ET DETERMINANTS PRINCIPAUX DE LA CONFIANCE EN SOI	21
3.1	Le rôle de l'anxiété et des facteurs affectifs	21
3.2	Le contexte et l'environnement social	23
3.3	La gestion des émotions : entre émotions, sentiments et représentations	25
3.4	Confiance en soi et confiance en l'autre	26
3.5	L'âge et les caractéristiques personnelles	27
3.6	Confiance en soi et performance	28
4	APPRENTISSAGE DES LANGUES ET CONFIANCE EN SOI	30
4.1	l'apprentissage des langues	30
4.2	Les différentes méthodologies d'apprentissage et leur rapport à la confiance	34
4.3	Interactions entre apprentissage et confiance en soi	37
5	LES DENOMINATEURS COMMUNS A LA CONFIANCE EN SOI ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES	39
5.1	La motivation	39
5.2	Le rapport à autrui	41
5.3	Franchir des barrières – l'importance des émotions	47

5.4	La construction de son autonomie	49
6	METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES	52
6.1	Contexte méthodologique et démarche pédagogique	52
6.2	Echantillon et contexte de diffusion	53
6.3	Format et thèmes du questionnaire	56
7	ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	60
7.1	Données descriptives	60
7.2	Données sur la performance	66
7.3	Existence de corrélations statistiques entre les variables	80
7.4	Analyse critique des limites du questionnaire	83
8	DISCUSSION DES RESULTATS	86
8.1	L'influence des expériences d'apprentissage sur la capacité d'expression orale	86
8.2	Gestion des représentations et confiance en son expression orale	88
8.3	Les activités d'apprentissage facilitant la confiance en soi	89
9	CONCLUSION	91

1 INTRODUCTION

Ces dernières années, la notion de « confiance » a été présentée comme centrale dans l'apprentissage des langues, en particulier dans les décisions de l'Education Nationale française. La loi pour l'école de la confiance (2019)¹ a ainsi promu un ensemble de mesures générales (davantage de moyens en école maternelle, réduction des inégalités, renforcement de l'école inclusive...) pour favoriser le développement de la confiance en eux des jeunes enfants en particulier, et les annonces ministérielles en font régulièrement un des piliers officiels de leur politique (Blanquer, 2018). On y évoque la confiance en soi, mais aussi en le système éducatif, en l'école, en le professeur.

De prime abord, la confiance semble en effet un élément déterminant de la réussite scolaire et du développement personnel. De fait, je souhaite me concentrer sur le thème de la confiance en soi dans l'apprentissage, et orienter ce mémoire sur la relation entre confiance en soi et didactique des langues étrangères. L'intérêt pour ce triangle apprentissage-confiance-expression m'est venu en observant la diversité des réactions d'étudiants (anciens ou actuels) de langue étrangère lorsqu'ils sont amenés à faire usage de cette langue comme outil de communication. Indépendamment du niveau linguistique, on peut ainsi observer des réactions soit de refus qui peut être la conséquence d'une forme d'anxiété (« je ne préfère pas, je fais trop de fautes » ou « j'ai vraiment un trop mauvais accent ») soit à l'opposé d'enthousiasme, même dans une langue en construction et jugée encore distante de la norme (« l'essentiel c'est d'essayer »). Il existe un large panel de réactions intermédiaires dont les premières explications avancées sont en général le niveau scolaire, le type d'éducation, la facilité à s'exprimer en public, un prétendu don pour les langues ou pour l'interaction.

J'ai fait un constat similaire lors de mon cheminement professionnel hors de l'enseignement : en douze ans de parcours professionnel comme cadre à l'international, j'ai par exemple régulièrement côtoyé des profils avec de très bonnes compétences techniques

¹ Source <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>

sur l'outil utilisé mais qui, s'ils émettaient la volonté d'évoluer professionnellement, pouvaient être limités par une forme d'anxiété à s'exprimer en public. Ce besoin pour progresser de dépasser les simples notions techniques (la maîtrise de son outil de travail) et d'améliorer ou optimiser sa communication, son pouvoir de conviction ou ses compétences de présentation peut, à mon sens, être rapproché de l'utilisation d'une langue étrangère : au-delà du niveau de la maîtrise linguistique, l'expression orale est conditionnée par l'allant à vouloir s'exprimer avec ou face à quelqu'un.

Dans ce contexte, ma démarche sera de dépasser ces premiers arguments et constats, et d'analyser s'il existe effectivement une dynamique qui, indépendamment d'éventuels « dons » ou difficultés à assimiler les fondamentaux linguistiques, amène les individus à être en confiance pour s'exprimer à l'oral. Je souhaiterais ainsi analyser l'hypothèse selon laquelle le mode d'apprentissage d'une langue étrangère a une influence principale sur l'expression orale actuelle et future des apprenants par les représentations qu'il amène à créer. De cette hypothèse centrale découleront les hypothèses sous-jacentes suivantes :

- La perception positive/négative des expériences d'apprentissage a une influence directe sur la capacité future d'expression orale de l'apprenant ;
- Un travail sur la gestion de ses représentations et par voie de conséquence de ses émotions peut faciliter la confiance en soi pour s'exprimer oralement ;
- Sous réserve de mettre en place des activités et un contexte propices, l'enseignant de langues peut amener les apprenants dans un cheminement positif de développement de confiance en eux.

Sur l'ensemble du mémoire, je souhaite donc me concentrer sur l'analyse des influences réciproques entre les interactions vécues dans l'apprentissage et la confiance en son expression orale, et sur le rôle dans ces influences du regard que porte l'apprenant(e) sur lui, sur l'autre et sur son environnement.

Pour aborder ces hypothèses, il faudra tout d'abord définir les concepts de soi : confiance, estime et sentiment d'efficacité personnelle, et comprendre comment ils sont liés aux représentations et comment ils influencent l'accomplissement de tâches. Il s'agira ensuite de définir les variables qui gravitent autour de ces concepts de soi : les facteurs affectifs, le contexte social, les émotions, la relation à autrui, les caractéristiques personnelles et la performance, et la façon dont elles s'articulent aux différentes approches

méthodologiques d'apprentissage des langues étrangères. Nous lierons enfin ces concepts en approfondissant leurs thèmes communs avec une double approche confiance/apprentissage linguistique : la motivation, le rapport à autrui, la gestion des émotions et la construction de son autonomie.

A partir de ces définitions, nous pourrions détailler notre étude sur le terrain. En ce contexte sanitaire particulier, il ne m'a pas été possible de côtoyer directement les étudiants, et notre étude consistait en la diffusion d'un questionnaire auprès des membres de la communauté francophone « expatriée » des Pays-Bas, mon pays de résidence. Ce questionnaire visait à identifier quelles activités, lors de leur apprentissage du néerlandais comme langue étrangère, ont marqué ces apprenants comme efficaces ou à l'inverse handicapantes dans une perspective d'acquisition de compétences et de réalisation de performances en expression orale. A la lumière des résultats de cette étude, je formulerai des recommandations en matière d'activités d'apprentissage des langues et de leur impact sur les représentations et la confiance en leur capacité d'expression orale des apprenants. Ces recommandations seront à visée générale, mais aussi personnelle, le travail sur les représentations étant à mon sens un levier primordial pour la réussite, le bien-être et le développement personnel de chacun.

2 LA CONFIANCE ET LES CONCEPTS DE SOI

La confiance en soi semble être un des éléments fondateurs du fait d'oser parler. Comment peut-on la définir, et quelle est son influence sur l'apprentissage ?

De prime abord, on peut positionner la confiance en soi comme un concept directement lié au cadre de la psychologie. Nous nous appuyerons ainsi dans ce chapitre en premier lieu sur les apports psychologiques pour définir la confiance en soi. Cela étant, Dabène (1981) suggère d'abord les concepts touchant à la didactique des langues de manière interdisciplinaire. Il positionne ainsi, dans son schéma de la didactique des langues (figure 1), la psychologie comme une discipline ayant une influence majeure mais non-exclusive sur l'apprentissage, aux côtés de la linguistique, des sciences de l'éducation et de la sociologie. Pour analyser toute la complexité d'un concept afférant à la didactique des langues, ici la confiance en soi, il faudra donc l'approcher en combinant plusieurs angles disciplinaires pour mieux capturer les interactions pluridisciplinaires sous-jacentes.

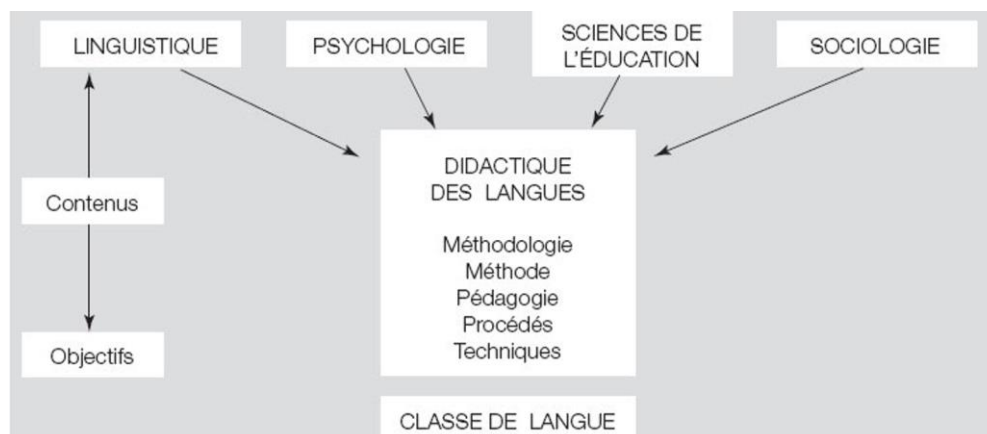


Figure 1 : Schéma de la didactique des langues (Dabène, 1981, p.15)

Dans son Dictionnaire de l'éducation, Cuq (2003, p. 138) définit l'interdisciplinarité comme « les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle ». Nous proposons dans ce chapitre d'aborder la confiance en soi sous les angles psychologiques puis sociologiques, et de la distinguer des concepts d'estime de soi et de sentiment d'efficacité personnelle.

2.1 LES DIFFERENTS CONCEPTS DE SOI : CONFIANCE, ESTIME, EFFICACITE

On peut *a priori* corrélérer le fait d'oser réaliser un acte avec notre confiance en notre capacité à l'accomplir : si je me sens capable de prononcer cette phrase, alors j'aurai probablement plus d'allant à essayer de le faire. C'est le point de départ de la définition de la confiance en soi : « la confiance en soi naît de la représentation que l'individu a de lui-même par rapport à sa capacité d'accomplir la tâche. C'est une notion reliée à l'estime de soi, laquelle résulte du concept de soi. » (Lafortune & Saint-Pierre, 1998, p. 29).

Cette première définition rassemble trois éléments à approfondir. Tout d'abord, la confiance est rapprochée des notions d'estime et de concept de soi, qu'il nous faudra distinguer. Ensuite, la confiance est présentée comme un résultat, une « naissance », les procédés en jeu pour aboutir à ce résultat seront donc déterminants. Enfin, elle est formulée en termes positifs, sur ce que l'on est « capable » de faire. Avoir confiance en soi, est-ce alors aussi être réaliste sur ce que l'on est « incapable » de faire, et justement tirer confiance du fait de connaître ses capacités et ses limites pour pouvoir progresser en toute honnêteté ? Pour Branden, « La confiance en soi est un acte d'éveil, suivi d'une pratique quotidienne qui consiste à reconnaître qui nous sommes et ne sommes pas, et à être honnête sur ce que nous découvrons. » (Branden, dans Chiche *et al.*, 1998, p.56). La confiance en soi passe donc aussi par une forme d'honnêteté intellectuelle et de réalisme sur soi.

2.1.1 Confiance en soi et estime de soi

Commençons par distinguer confiance en soi et estime de soi. De manière générale, l'estime de soi définit une interprétation de l'individu sur sa propre qualité, « un phénomène psychologique et social à travers lequel un individu évalue sa compétence et son soi en fonction de certaines valeurs » (Rubio, 2007, p. 5). Elle découle de plusieurs déterminants propres à chaque individu : sa personnalité, son identité sociale, sa propension à (s') évaluer et sur la base de quels critères, ses valeurs, et sa tendance à distinguer (ou non) compétence et soi.

2.1.1.1 Approche psychologique : la confiance en soi est un des piliers de l'estime de soi

Pour décomposer l'estime de soi, Bergeron (2011, p. 40) rappelle deux niveaux de définition possibles. D'un côté, on peut établir que l'estime de soi vient de la prise de conscience d'un individu de sa valeur intrinsèque et inaliénable en tant qu'être humain : le fait que je vive et sois un être humain est de fait ma valeur, je m'estime davantage lorsque je deviens conscient de cette valeur essentielle et inaliénable (Satir,

1975). Cette valeur est alors indépendante de mes diplômes, de mes réussites ou réalisations personnelles : elle correspond à un positionnement identitaire, en tant que personne (Bergeron, 2011).

De l'autre, on peut considérer les capacités et comportements de chaque individu. L'estime de soi vient alors du fait d'être conscient de sa clarté de jugement et de sa possibilité d'agir en conséquence (Branden, 1997). Chaque homme hérite de liberté et de responsabilité, et au long de son parcours de vie va tâcher d'apprendre à utiliser ces deux cadeaux ou fardeaux (Bergeron, 2011). On s'estime ainsi d'autant plus que l'on se sent libre et capable d'exercer ses responsabilités grâce à ses capacités et l'application qu'on en fait au quotidien. Ces deux niveaux de réflexion sont complémentaires et ne viennent pas en opposition.

André (2008) intègre ces deux niveaux en proposant un modèle psychologique de l'estime de soi basé sur trois piliers : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi. L'amour de soi est le pilier le plus important. Il permettrait à une personne de s'aimer quels que soient ses qualités et défauts, réussites et échecs, en tant qu'homme ou femme. Il trouverait ses origines dans l'enfance, dans l'amour et les affections portés par les parents et le cercle familial quels que soient les réalisations et actes de l'enfant (Cyrulnik, 1993). Son absence serait source de troubles de la personnalité, notamment de tendances à la dépréciation personnelle vis-à-vis d'autrui.

Le deuxième pilier est la vision de soi : la façon dont un individu se perçoit, et interprète ses traits de caractère, ses réussites ou échecs, son parcours de vie. La réalité importe ici moins que la représentation de soi que se fait l'individu. La vision de soi d'un individu serait difficile à identifier pour une personne extérieure, et pourrait parfois expliquer certains décalages entre la perception qu'un individu a de lui-même et la perception qu'en ont les autres (Bergeron, 2011). La vision de soi serait, elle aussi, partiellement inculquée par les parents durant l'enfance (Cyrulnik, 1993).

Le troisième pilier enfin, la confiance en soi, est directement relié à notre projet de mémoire, en ce sens qu'il est lié aux actions lors d'un parcours de vie. Il est donc à la fois plus facilement mesurable et potentiellement davantage corrélé à notre intention d'avoir une influence positive sur une action-cible : l'expression orale. « Être confiant serait de se penser capable d'agir de manière efficace et adéquate, dans des situations importantes » (André, dans Bergeron, 2011, p. 44). La confiance en soi est une conséquence des deux autres piliers qu'elle permettrait d'entretenir par les actions du quotidien (André, 2008) – elle est donc contextuelle. Elle trouve sa source dans l'éducation et le mode de pensée éducatif.

Il s'agit pour nous ici d'un premier constat fondateur : des trois piliers proposés par André (2008), deux seraient directement hérités du cadre familial de l'enfance et faiblement influencés par « nous » en tant qu'enseignants. Par contre, le troisième pilier, la confiance en soi, est non seulement directement relié aux

activités réalisées, mais en plus trouve son fondement dans une perspective éducative plus large, de relation d'apprentissage. Ainsi, parce qu'on peut l'observer et l'influencer dans notre cadre méthodologique et d'application, il nous semble légitime de nous concentrer ici sur la confiance plutôt que l'amour et la vision de soi, sous réserve d'en définir l'impact social effectif et de pouvoir effectivement la mesurer.

2.1.1.2 Approche sociologique : l'influence de l'estime de soi sur le bien-être et le lien social

Si, alors, la confiance en soi détermine l'estime de soi, qu'engendre cette dernière ? Dans la littérature psycho-sociologique, « une haute estime de soi est généralement associée [...] à un meilleur bien-être psycho-social » (Namian & Kirouac, 2015, p. 285) et crée des sentiments positifs tels la fierté ou la stabilité.

C'est en ayant une haute estime de soi que l'individu va d'une part être en situation de rester lui-même, et d'autre part être capable de faire face plus sereinement aux réussites et aux échecs dans son parcours social de vie : l'image qu'il a de lui-même et qu'il projette aux autres sera moins dérégulée (Baumeister *et al.*, 2003). Une haute estime de soi serait par ailleurs motrice de l'action individuelle et permettrait l'adaptation à des situations nouvelles et la découverte de solutions face aux difficultés (André, 2013). Cette capacité d'adaptation renforcée contribuerait alors à une meilleure inclusion sociale (Brown & Dutton, 1995).

Dans nos sociétés contemporaines, on observe une individualisation de la responsabilité vis-à-vis du lien et du statut sociaux. Dans leur étude sur les relations entre narcissisme, estime de soi et société, Namian & Kirouac (2015) placent ainsi la banalisation d'un narcissisme ordinaire comme une des caractéristiques du renversement social qui s'est opéré depuis les années 1980, et qui assimilerait l'estime de soi à un indicateur de réussite sociale :

« Dans un contexte où l'autonomie, l'initiative, la responsabilité sont à la fois des valeurs positives et des contraintes de masse (Ehrenberg, 1998), l'estime de soi s'institue alors comme un « sociomètre » incontournable pour se mesurer à soi-même et aux autres. Autre manière de dire que si le narcissisme constitue une facette banale ou ordinaire de l'individualité contemporaine, manquer d'estime de soi s'apparente en contrepartie à une faille coûteuse tant pour la santé mentale que la mobilité sociale. » (Namian & Kirouac, 2015, p. 290).

Si une haute estime de soi serait le propre de la réussite moderne, à l'inverse un manque d'estime de soi serait source de potentielles difficultés à l'épanouissement d'un individu dans la société individualiste occidentale.

Francois (2015) distingue les individus en fonction de leur estime personnelle en ces termes : quand les individus à haute estime de soi « savent parler d'eux de façon positive et ont des idées claires sur eux-mêmes tel que ce jugement dépend peu des circonstances et des interlocuteurs. L'inconvénient est que trop

de certitudes risque de déplaire à certains interlocuteurs. » (Francois, 2015, p.8) ; les individus à faible estime de soi « se décrivent de manière floue, moyenne et tiennent sur eux-mêmes un discours parfois contradictoire, peu stable qui dépend souvent des circonstances et des interlocuteurs. L'avantage est qu'ils ont le sens de la nuance et s'adaptent aux interlocuteurs » (Francois, 2015, p.8). Prosaiquement, on pourrait alors associer les individus à haute estime personnelle aux caractéristiques d'autonomie et d'indépendance, et les individus à faible estime personnelle aux caractéristiques de dépendance et d'adaptation. Si les effets positifs de la haute estime de soi sur le bien-être et l'intégration sociale semblent faire consensus, et par voie de conséquence si la faible estime de soi semble un facteur limitant à l'épanouissement personnel et social, les conclusions de Francois nous permettent de complexifier le lien entre l'estime de soi et la relation à autrui : une haute estime de soi n'est pas une garantie de réussite sociale au sens interactionnel, et à l'inverse une faible estime de soi pourra aussi être source de comportements interpersonnels adaptés.

De même, une étude réalisée auprès des agents des entreprises publiques en République Démocratique du Congo peut attirer notre attention sur la potentielle difficulté d'établir un lien effectif. Cette étude visait à établir un lien entre estime de soi et habiletés de communication.

« On s'attendait à ce que l'estime de soi favorise positivement la communication des agents des entreprises publiques lors de leurs prestations. Les résultats auxquels nous avons abouti montrent avec précision que l'hypothèse est infirmée, car, les résultats avancés par des agents reflètent des corrélations faibles et non significatives avec l'estime de soi » (Balume Bakulikira, 2016, p.119).

Plusieurs études présentent par ailleurs la variable « estime de soi » comme une variable biaisée dans l'analyse de la réussite scolaire. Des études de Bachman & O'Malley (1977, 1980) établissent que « l'estime de soi et les indicateurs de réussite scolaire et professionnelle partageraient les mêmes déterminants individuels et sociaux : les compétences académiques, les performances scolaires passées et le statut socio-économique de la famille. Autrement dit, plutôt que de s'en tenir à l'explication voulant qu'une haute estime de soi favorise, en règle générale, la réussite scolaire et professionnelle – et réciproquement –, [...] ils dépendraient tous de facteurs communs, notamment du statut socio-économique d'origine » (Namian & Kirouac, 2015, p.288).

Il s'agit pour nous d'une potentielle première limite à prendre en considération : le lien entre estime de soi et bien-être semble admis, mais le lien entre estime de soi et habiletés de communication ou réussite scolaire pourrait être non-établi ou biaisé.

2.1.2 La difficulté de la mesure de l'estime de soi

La mesure de l'estime de soi est particulièrement complexe, principalement pour deux raisons : le débat sur sa possible variation en fonction du contexte et la méthode utilisée pour la mesurer.

2.1.2.1 L'estime de soi, un concept uni- ou pluridimensionnel ?

Tout d'abord, la nature de l'estime de soi prête à un débat opposant un modèle unidimensionnel qui considère que les individus s'estiment et s'évaluent de la même manière dans tous les domaines de leur vie (Coopersmith, 1967), et un modèle multidimensionnel qui postule à l'inverse que l'estime de soi d'un même individu peut varier selon les domaines (Harter, 1999). Selon le modèle unidimensionnel, un individu s'estimera de manière générale et n'aura pas, par exemple, une estime de soi meilleure dans le contexte scolaire que sportif. Pour les modèles multi-dimensionnalisés à l'inverse, un individu peut avoir une estime de soi variable, et par exemple avoir une faible estime personnelle globale mais une bonne estime de soi dans le domaine scolaire. Cette distinction nous intéresse directement dans le cadre de nos recherches : le fait que mon estime personnelle puisse soit évoluer selon le contexte, soit former un tout invariable aura un impact significatif sur d'éventuelles recommandations que nous pourrions être amenés à formuler. S'agira-t-il de recommandations qui auront un impact uniquement sur l'estime de soi contextualisée (ici scolaire) et/ou sur l'estime de soi globale ? Il faudrait alors s'assurer qu'on peut identifier, différencier (s'il y a lieu) et mesurer l'estime de soi, qu'elle soit unique ou plurielle.

2.1.2.2 Les échelles traditionnelles de mesure de l'estime de soi

L'évaluation de l'estime de soi se base souvent sur des questionnaires ou entretiens qui relèvent la perception que les individus ont d'eux-mêmes, ce qui sous-entend un risque que les réponses soient biaisées : l'interrogé ne répond pas forcément ce qu'il estime réellement de lui-même, mais potentiellement ce qu'il souhaite que les autres perçoivent de lui ou de son estime (Namian & Kirouac, 2015). Cela peut par exemple être le propre d'un individu qui souffre d'une forme de complexe : il pourra ne pas vouloir reconnaître être préoccupé par cela par protection vis-à-vis du regard d'autrui.

L'échelle de mesure de l'estime de soi la plus répandue est actuellement la *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSE ; Rosenberg, 1965)². Elle consiste à demander directement aux enquêtés d'estimer si certaines affirmations correspondent à la façon dont ils se perçoivent, avec une échelle allant de « peu » à « beaucoup ». Sur les dix questions proposées, cinq questions cherchent à évaluer l'estime de soi positive, et cinq l'estime de soi négative. A partir des réponses données, on peut calculer par un système de points cumulés l'estime de soi du participant, de très faible à très forte.

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encerclant le chiffre approprié.

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre			1-2-3-4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.			1-2-3-4
3. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté			1-2-3-4
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens			1-2-3-4
5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi.			1-2-3-4
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.			1-2-3-4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.			1-2-3-4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même			1-2-3-4
9. Parfois je me sens vraiment inutile.			1-2-3-4
10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.			1-2-3-4

Figure 2 : Exemple de questionnaire basé sur l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg

Si l'usage de cette échelle est très répandu, nous voyons néanmoins plusieurs facteurs limitants à son utilisation dans notre mémoire : tout d'abord, le questionnaire s'attache à mesurer une seule dimension, globale, de l'estime de soi. Il n'approfondit pas les différents piliers, ce qui, dans le cadre de notre choix méthodologique, ne nous permettra pas de nous concentrer sur les activités d'enseignement. Par ailleurs, les questions sont clairement orientées de manière positive ou négative. L'enquêté peut être biaisé dans ses réponses s'il interprète les questions et oriente ses réponses en fonction du message sur lui-même qu'il pourrait souhaiter transmettre, à l'enquêteur ou à lui-même. Ensuite, il nous semble qu'il aurait été difficile pour nous, étant donné le mode d'administration (questionnaire en ligne) et la méthode de recherche (pas d'entretien qualitatif en face-à-face) de pouvoir véritablement interpréter les résultats et en tirer des enseignements quant aux méthodes d'apprentissage. Enfin, nous estimons qu'il est particulièrement

² Source <https://www.irbms.com/download/documents/echelle-estime-de-soi-de-rosenberg.pdf>, consulté le 10 décembre 2020

complexe de mener de front un questionnaire portant à la fois sur la psychologie et sur les activités d'apprentissage langagier, courant le risque de perdre l'intérêt des enquêtés par le nombre de questions et leur adhésion du fait que les questions d'ordre psychologique touchent à l'intime.

Nous devons de fait garder à l'esprit ces facteurs limitants lors de la conduite de notre enquête : leur identification et leur neutralisation feront partie des critères d'évaluation de la réussite de notre projet.

2.1.2.3 Approcher l'estime de soi par les éléments pédagogiques et didactiques

Face à cette difficulté de mesurer l'estime de soi, nous pouvons reprendre la définition-résumé du psychologue américain James (1892) : le degré d'estime de soi correspond au niveau d'adéquation entre aspirations et succès. On peut alors noter la formule :

$$\text{Estime de soi} = \text{réussites} / \text{aspirations}$$

Plus un individu va réussir des projets tel qu'il y aspire, plus son estime de soi va augmenter. A l'inverse, moins ses réussites seront au niveau de ses ambitions, plus son estime de lui-même sera faible. J'interprète cette équation comme un double-appel : un appel à se donner les moyens de ses ambitions en persévérant pour réaliser un objectif, et un appel au réalisme en sachant définir des aspirations difficiles d'accès mais potentiellement réalistes.

Dans le cadre de notre recherche empirique par questionnaire, il s'agira d'utiliser ce double-appel pour placer le curseur au plus près de ce que l'enseignant peut directement influencer : un objectif de réussite de l'apprenant dans une entreprise définie de manière réaliste. Cela sous-entendra d'une part de (re)définir l'objectif final de l'apprentissage avant et pendant l'action de formation en fonction du rythme de progression et du caractère réaliste de son avènement, et d'autre part de mettre en place des activités de formation adaptées. Nous nous proposons ainsi, dans le cadre de ce mémoire, de ne pas chercher à mesurer directement l'estime de soi des enquêtés selon les grilles d'évaluation traditionnelles, mais plutôt d'identifier les éléments pédagogiques et didactiques que les enquêtés définissent comme (in)efficaces d'après leurs expériences, puis de traduire ces retours contextualisés en indicateurs d'estime et de confiance qui pourront permettre d'infirmer ou confirmer nos hypothèses.

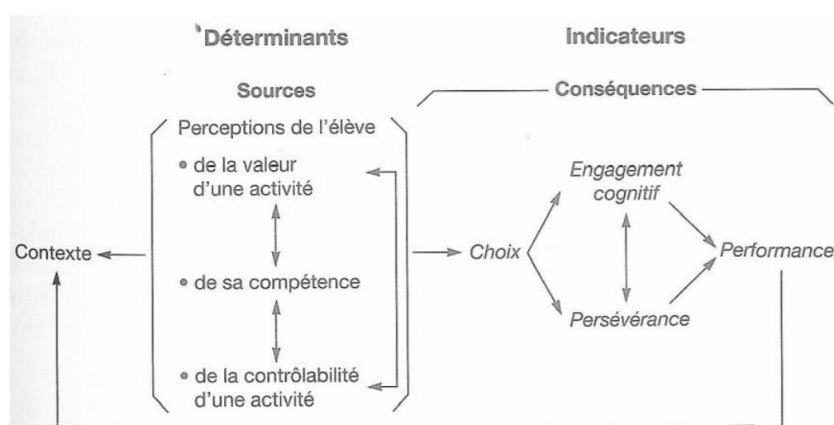
2.2 CONFIANCE EN SOI ET SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE : LES REPRESENTATIONS DE L'APPRENANT AU CŒUR DE SA MOTIVATION

Dans son *Dictionnaire de l'éducation*, van Zanten (2008) établit un lien de corrélation entre confiance en soi et motivation : plus l'élève a confiance en lui et apprécie la valeur de ce qu'il sait faire, plus il est motivé pour apprendre. Nous pouvons étudier cette relation en combinant la définition des déterminants sociocognitifs de la construction de la motivation et l'approfondissement de la nature de la relation entre les compétences de l'individu, son environnement et ses représentations.

2.2.1 Définition sociocognitive de la motivation : entre représentations et objectif

Dans les sciences sociocognitives qui mettent l'accent sur les liens entre l'individu et son environnement, on propose la définition suivante de la motivation : « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2004, p.7). On définit alors la motivation comme une dynamique associant représentations et effort personnel par rapport à un objectif.

Dans son modèle motivationnel, Viau (2004) représente cette dynamique et positionne les perceptions de l'élève comme déterminantes, et l'interaction entre le contexte et les perceptions de l'élève comme le moteur qui va engendrer (ou non) la motivation de l'élève. Trois perceptions en particulier sont ici avancées comme centrales : de sa compétence, de la contrôlabilité d'une activité, et de la valeur de cette activité.



Source : Le modèle motivationnel. Viau, R. (2004). p.73

Figure 3 : modèle motivationnel de Viau (2004, p.73)

Cette approche permet d'expliquer les comportements des apprenants, positifs ou négatifs : « je m'investis dans l'apprentissage de l'informatique parce que savoir me servir d'un ordinateur me sera utile pour mes candidatures futures ; je m'investis dans ce cours pour montrer à tel individu (y compris le formateur ou moi-même) que j'en suis capable ; je ne suis pas motivé par la pratique de la course à pied car non seulement je ne suis pas un bon coureur, mais en plus cette activité a peu de valeur à mes yeux. »

Dans cette perspective, la motivation se développe alors directement à partir des représentations de l'apprenant. On postule alors que pour motiver quelqu'un, il faut agir sur ses représentations.

2.2.2 Croire en ses capacités : le sentiment d'efficacité personnelle

Bandura (1997) place également les croyances en ses aptitudes et les perceptions de l'apprenant au cœur de la construction de la motivation, et les relie en particulier aux natures des expériences vécues à travers son concept d'efficacité personnelle. Dans ce concept, au-delà de la maîtrise, c'est la croyance en cette maîtrise qui prime :

« des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes, peuvent obtenir des performances faibles, bonnes ou remarquables, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. Certes le niveau de compétences influe sur les performances obtenues, mais son impact est fortement médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle » (Lecomte, 2004, p.60).

Cette croyance en son efficacité personnelle se construit, d'après Bandura (1997), à partir de quatre sources. Tout d'abord la maîtrise personnelle se nourrit de l'accumulation d'expériences positives et crée ainsi un cercle vertueux de la réussite qui appelle la performance ; à l'inverse, l'accumulation d'échecs nourrira un cercle vicieux où les échecs antérieurs appelleront la possible résignation (Lecomte, 2004). L'apprentissage social est le deuxième vecteur de l'efficacité personnelle, et correspond à l'inspiration dont se nourrit un individu en voyant des autres réussir, en particulier s'ils ont les mêmes caractéristiques que lui (*Ibid.*). On parle par exemple d'un apprenant qui se reconnaît semblable à un autre et le voit réussir. Cet exemple appelle néanmoins une interrogation : si je me sens semblable à un autre, et que je le vois réussir, cette observation sera-t-elle inspirante pour moi car je suis semblable à lui donc capable des mêmes succès, ou à l'inverse dépréciative car la possible peur de l'échec comparativement à un de mes semblables en situation de réussite sera source de frustration et de dénigrement ? Troisième source, la persuasion par autrui (Lecomte, 2004) est elle aussi ambivalente : encouragé par un professeur quant à mes capacités pour y parvenir, serai-je poussé vers tenter davantage ? Le retour du professeur est-il une influence suffisante pour me faire croire en mes qualités, ou fera-t-il office d'influence satellite par rapport à l'essence de ma personnalité et de ma situation ? Enfin, l'état psychologique et émotionnel aurait également une influence

sur le sentiment d'efficacité d'un individu : il aura tendance à se sentir plus à l'aise dans un environnement calme et sécurisant (Lecomte, 2004). Cette variable prête là aussi à discussion, on observe ainsi que l'adrénaline dans de multiples domaines (sport, examen, négociation ou contexte militaire) peut transcender certains profils individuels qui se sentent portés par l'incertitude et l'excitation.

Le sentiment d'efficacité personnelle est donc le résultat de plusieurs variables. Au fil d'expériences et d'interactions, positives ou négatives, seront nourris non seulement les capacités de l'individu mais aussi son regard sur celles-ci ; c'est l'accumulation de ces expériences qui va développer un regard sur soi et sa performance. Un sentiment de faible efficacité personnelle et une faible estime de soi seront alors nuisibles à la confiance en soi et de fait à la motivation de l'élève, tandis qu'un sentiment de haute efficacité personnelle et une haute estime de soi auront un effet positif. On trouvera également des situations particulières où un individu pourra avoir un haut sentiment d'efficacité et une faible estime de soi, caractéristique par exemple des personnes qui sont très performantes dans une activité qu'elles réprouvent moralement, ou un faible niveau d'efficacité et une haute estime de soi, par exemple pour les personnes qui ne se sentent pas performantes sur une activité mais n'en sont pas affectées car cette activité ne les intéresse pas (Lecomte, 2004). Il s'agira alors de développer non seulement les compétences de l'individu, mais aussi d'influencer ses représentations de celles-ci : il faut à la fois avoir les capacités et croire en le fait de les avoir, ou dans le cadre de l'apprentissage à la fois viser à acquérir ces capacités et être convaincu d'en être capable.

2.2.3 Interactions individu et environnement dans les concepts de soi

La question sous-jacente à ce constat est alors le rapport entre les éléments individuels et les éléments environnementaux dans ce sentiment d'efficacité personnelle. Quels sont ainsi les éléments qui ont le plus d'effet sur le sentiment individuel : y a-t-il un degré de confiance en soi propre à chaque individu et qui intrinsèquement l'amènera à une certaine perception de soi quels que soient les éléments extérieurs, ou l'ampleur de l'impact des facteurs environnementaux est-elle bien supérieure au caractère individuel ?

Bandura (1997) fonde sa conception du sentiment d'efficacité en premier lieu sur les interactions entre l'individu et l'environnement. Pour lui donc, « le comportement et les états émotionnels de l'être humain sont mieux prédits par l'influence combinée des croyances d'efficacité et par les performances attendues au sein de sociétés données. Il y a donc interaction entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement. » (Lecomte, 2004, p.61). Il propose alors les quatre combinaisons suivantes de sentiment d'efficacité et de réceptivité de l'environnement :

- Dans un environnement faiblement réactif,

- un individu au sentiment d'efficacité élevé compensera ce manque par une hyperactivité sociale (promotion du changement) ou personnelle,
- un individu au sentiment d'efficacité faible renoncera rapidement à s'engager ;
- Dans un environnement hautement réactif,
 - un individu au sentiment d'efficacité élevé sera dans une forme de cercle vertueux investissement personnel / motivation élevée / satisfaction des réussites,
 - un individu au sentiment d'efficacité faible se sentira inefficace et tombera dans le dénigrement de soi. (Lecomte, 2004)

	Faibles attentes de résultat	Fortes attentes de résultat
Sentiment élevé d'efficacité personnelle	Revendication Reproches Activisme social Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
Faible sentiment d'efficacité personnelle	Résignation Apathie	Autodévalorisation Découragement

Figure 4 : Corrélation sentiment d'auto-efficacité / réceptivité de l'environnement, Lecomte (2004, p. 62)

En d'autres termes, selon cette corrélation, si, dans le cadre de l'apprentissage, on crée un environnement qui stimule des individus déjà en confiance, alors on créera pour eux le cadre optimal d'expression. A l'inverse, si l'on met en place un cadre inadapté à des personnes manquant de confiance en leurs capacités, alors on entretiendra leur cercle perceptif négatif au risque de les voir se démotiver, se dévaloriser ou s'enfermer. On pourra néanmoins avancer que certaines variables non-inclues ici peuvent avoir une influence significative. Ainsi, on peut s'attendre à ce que les encouragements, l'encadrement ou la bienveillance viennent compléter le niveau brut d'attentes de résultat pour influencer positivement le sentiment d'efficacité personnelle. Nous approfondirons par ailleurs cette hypothèse.

Si Bandura se concentre sur cette efficacité personnelle liée à l'environnement, on peut également chercher à évaluer si le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé aux caractéristiques propres d'un individu. Plusieurs études se sont penchées sur ce point. Bong (1999) montre ainsi une spécificité par genre : dans le contexte éducatif, les garçons semblent avoir un sentiment d'efficacité plus homogène entre les matières quand chez les filles le sentiment est plus hétérogène en particulier entre les matières scientifiques et littéraires. Pour Schunk et Pajares (2002), les garçons auraient également un sentiment d'efficacité plus important dans les matières technologiques et scientifiques, et les filles pour les matières

littéraires. Les garçons, également, tendraient à se montrer sous un meilleur jour pour ce type d'études, et les filles seraient plus modestes. Néanmoins, ce centrage sur le genre est probablement incomplet et on peut regretter le risque que « finalement, la nature même de l'auto-efficacité pourrait masquer ces différences : les différences de genre seraient le reflet des stéréotypes que les élèves ont intériorisés via des influences sociales » (Galand & Vanlede, 2004, p. 106).

D'autres études ont également tâché d'identifier le sentiment d'efficacité en fonction de l'âge ou de l'origine ethnique, mais leurs conclusions sont parfois en contradiction ou appellent à limiter leur portée en raison du risque d'interprétation biaisée par la similitude avec d'autres facteurs. De manière générale, « il reste de nombreux points à éclaircir concernant le rôle des caractéristiques personnelles dans le sentiment d'efficacité, mais ces caractéristiques apparaissent en tout cas moins déterminantes que les autres sources » (Galand & Vanlede, 2004, p. 106).

Dans ce contexte, il nous semble approprié de se concentrer ici sur l'interaction entre l'individu et l'environnement pour tâcher de déterminer les conditions les plus pertinentes d'apprentissage pour améliorer sa confiance en expression orale. Le formateur ne prétendra ainsi pas influencer l'estime générale de l'individu (ou alors de manière indirecte), mais pourra par contre s'attacher à créer un cadre propice à l'expression et à la prise de risque de l'apprenant dans un objectif d'acquisition de capacités réutilisables dans le cadre précis de situations réelles.

Synthèse

Les représentations issues du parcours de vie semblent donc fondatrices de la définition et de la valorisation du soi, et par là-même de la confiance en soi et des concepts attenants d'estime de soi et de sentiment d'efficacité personnelle. Elles seront au cœur de notre cadre d'analyse.

Pris isolément en considération, certains cadres d'analyse peuvent néanmoins mener à des interprétations incomplètes ou difficiles à réinvestir en pédagogie : il faut ainsi enrichir la corrélation entre le sentiment d'auto-efficacité et la réceptivité de l'environnement de variables interactives pour capturer la complexité des personnalités et contextes, ou s'assurer d'identifier des biais potentiels avant de tirer des conclusions à partir de certaines variables prises en isolation. Dans ce contexte, nous avons retenu comme définition de la confiance en soi le rapport entre réussites et aspirations de l'apprenant, et intégrerons et lierons cette définition aux éléments pédagogiques et didactiques que les enquêtés auront perçus et retenus comme efficaces dans leur parcours d'apprenant de langue étrangère pour avancer dans nos analyses.

3 INFLUENCES ET DETERMINANTS PRINCIPAUX DE LA

CONFIANCE EN SOI

Les niveaux de confiance et d'estime de soi d'un individu ne sont pas donnés et établis : ils sont construits et évoluent en fonction de plusieurs déterminants, au fur et à mesure du parcours de vie. Il s'agit dans ce chapitre d'approfondir les premières définitions énoncées auparavant en détaillant la nature et la relation des influences, déterminants et procédés qui génèrent la confiance en soi.

3.1 LE ROLE DE L'ANXIETE ET DES FACTEURS AFFECTIFS

Les facteurs d'ordre affectif constituent la première influence. Ces facteurs tels que la motivation, l'anxiété, les attitudes, les croyances ou les styles d'apprentissage peuvent avoir divers effets psychologiques encourageants ou limitants : on note par exemple qu'il existe une corrélation inversée entre l'anxiété et la confiance en soi, et que « les croyances négatives sur soi-même empêchent de se concentrer sur les tâches didactiques à réaliser pour pouvoir apprendre, car une grande partie des énergies cognitives seront dépensées à nourrir des préoccupations concernant le manque de capacités ou de valeur » (Arnold, 2006, p. 415). Chastain (1988, p. 122) a ainsi montré que « le domaine affectif joue un plus grand rôle que le cognitif dans le développement des compétences en langues secondes car les émotions contrôlent la volonté d'activer ou d'arrêter la fonction cognitive ». Stevick (1980) recommande alors de s'attacher à diminuer les facteurs affectifs négatifs tels que l'anxiété ou la peur et augmenter les facteurs affectifs positifs pour élever la motivation et l'estime de soi, et par là-même la confiance.

Néanmoins, à la définition d'une confiance en soi qui serait construite en excluant systématiquement la peur ou l'anxiété comme émotions négatives, on peut opposer les bienfaits potentiels de ces dernières. En l'occurrence, Kotsou (2016) fait même de l'anxiété une émotion potentiellement positive si l'on parvient à l'équilibrer, avançant qu'une anxiété régulée peut faire partie intégrante d'une préparation à l'action. Il prend ainsi l'exemple d'étudiants en situation de préparation à un examen : ceux qui refoulent une éventuelle anxiété vont peu réviser et risquent l'échec ; ceux qui ressentent trop d'anxiété oublieront les sujets pourtant révisés et perdront leurs moyens au moindre froncement de sourcils de l'examineur ; seuls ceux qui, modérément anxieux, ne sont pas certains de réussir vont se motiver pour faire au mieux... et courent ainsi au succès (Kotsou, 2007). On considère avec ce positionnement face aux émotions

potentiellement négatives qu'accueillir toutes les émotions quelles qu'elles soient, les verbaliser, les apprivoiser et s'en accommoder fait partie du parcours de vie et psychologique d'un individu et lui permettra de se sentir ensuite plus à l'aise dans l'action et de mieux contrôler ses émotions. Exclure ou refuser de voir les émotions dites négatives car elles nous donnent un sentiment désagréable serait alors une trop grande prise de risque et pourrait engendrer des difficultés lorsqu'elles adviendraient, il faut au contraire les apprivoiser pour apprendre à les contrôler.

Dans les domaines de la représentation tels que les arts du spectacle ou de la compétition tels que le sport, le phénomène d'anxiété est omniprésent et son contrôle fait souvent partie de la préparation et de l'apprentissage sous la forme de l'adrénaline, potentiel catalyseur de performance. Martens, Vealey & Burton (1990) décomposent ainsi l'anxiété dans le sport de haut niveau en deux éléments : l'état d'anxiété cognitif et somatique qui traduit l'émotion en comportement face à un environnement, et le trait d'anxiété qui est durable et stable chez un individu, faisant véritablement partie de sa personnalité. L'état d'anxiété résulte de deux représentations : la perception de l'incertitude du résultat (liée aux capacités de l'individu de parvenir à ce résultat) et la perception de l'importance du résultat (et la pression qui y est attachée) (Martens, Vealey & Burton, 1990). La perception de l'incertitude du résultat est déterminée par la perception de ses propres compétences spécifiques à la tâche à accomplir et de la difficulté de réalisation de celle-ci. La perception de l'importance du résultat est fonction notamment de l'estime de soi, la confiance en soi, l'attente personnelle de performance et les croyances subjectives quant à l'influence du résultat (Fleurance, 1998, p. 89).

Les effets de l'anxiété, sous certaines conditions, sont ainsi démontrés comme ayant un impact positif sur la performance jusqu'à un certain seuil, au-delà duquel ils jouent au contraire en sa défaveur (Izard, 1991). Survient alors un travail d'identification des sources à l'origine de ces affects et spécifiquement au contexte, tel que le décrit Fleurance (1998, p. 90) :

« Il s'agit donc d'une réponse complexe associant les dimensions cognitives et somatiques qui se manifestent souvent par le développement d'affects négatifs, de sentiment d'appréhension et de tensions associées à un haut niveau d'activation du système nerveux. Dans une perspective de régulation et de contrôle, il s'agit donc d'identifier les prédicteurs de l'anxiété compétitive en s'attachant à comprendre quelles sont les sources génériques du stress, chez les sportifs, dans le contexte particulier de chaque activité sportive. »

En s'inspirant de cette double approche d'appropriation des sentiments potentiellement négatifs et de leur transformation en influences ou croyances positives, nous nous proposerons d'identifier quelles peuvent être les sources d'anxiété de l'expression orale chez les apprenants. Partant d'une volonté de réguler ces facteurs d'anxiété en amont des situations-cibles, il faudra tâcher d'identifier quels seraient les effets de leur intégration pertinente et mesurée dans les apprentissages afin de créer une forme d'accoutumance constructive à ces sentiments chez les apprenants.

3.2 LE CONTEXTE ET L'ENVIRONNEMENT SOCIAL

Dans sa pyramide des besoins, Maslow (1943) établit une relation pyramidale des besoins individuels : en partant de besoins physiologiques (boire, manger dormir) pour arriver à des besoins d'accomplissement avec plusieurs types de besoins intermédiaires, un individu parvient à la réalisation de soi par le franchissement d'étapes de moins en moins vitales au sens physiologique et de plus en plus liées à la perception de soi, au contexte et à l'environnement social : des besoins d'appartenance, d'estime, d'accomplissement personnel.



Figure 5 : Pyramide des besoins extrapolée des recherches de Maslow (1943, p. 370-396)

Dans cette conception, le besoin d'estime intervient une fois satisfaits les besoins physiologiques, de sécurité et d'appartenance et se définit comme « le sentiment d'être utile et d'avoir de la valeur, de conserver son identité » (1943, p.383). Une fois satisfait, le besoin d'estime de soi conduit alors à un sentiment de confiance en soi qui, de fait, peut contribuer à la réalisation de soi. Le fait que le besoin d'appartenance, donc de lien social, intervienne avant le besoin d'estime et donc de perception de soi est déterminant dans le cadre d'un apprentissage langagier : lien social et concept de soi sont intimement liés et l'un est antérieur à l'autre. Le concept de soi et la valeur que l'on s'attribue interviennent ainsi après que l'individu ait eu à faire face à autrui ; en particulier la reconnaissance d'autrui détermine l'étape suivante, la reconnaissance de soi.

Maslow (1943) relie par ailleurs la satisfaction de ce besoin d'estime de soi au concept d'efficacité personnelle appliqué à une compétence bien particulière, à la différence de la confiance en soi qui est plus générale et relative à une personnalité dans sa globalité. Ainsi, dans le cadre de l'enseignement, il peut être pertinent pour l'enseignant d'une part de se concentrer sur l'intégration sociale des apprenants pour satisfaire à leur besoin d'appartenance, d'autre part de travailler au développement de l'efficacité dans le

cadre d'une tâche précise pour développer ce sentiment d'efficacité personnelle, et par là-même satisfaire le besoin d'estime de l'apprenant.

Les conclusions de Maslow et l'interprétation qui en a été faite menant à la création d'un modèle pyramidal ont néanmoins été remises en question par la suite, notamment par rapport à la hiérarchisation absolue et figée des besoins. Ainsi, on opposera à cette pyramide des modèles plus dynamiques et sans hiérarchisation systématique : on peut, par exemple, avoir un grand besoin de connaissances sans forcément ressentir un besoin d'appartenance à un groupe ; la difficulté d'assouvir un besoin physiologique n'est par ailleurs pas forcément un frein à un grand besoin d'estime de soi. Mobley & Locke (1970) écrivent ainsi que l'importance du besoin est déterminée par l'individu lui-même et peut différer d'une hiérarchie préétablie. L'antériorité du besoin d'appartenance par rapport au besoin d'estime n'est ainsi pas forcément démontrée.

Malgré ces critiques, la théorie de Maslow permet de clairement poser la complexité et la multiplicité des besoins humains pour tendre vers la réalisation de soi, ainsi que leur interconnexion et la prééminence de la relation à l'autre et à l'environnement social comme variables déterminantes. Du fait de cette multiplicité, un même individu peut être amené à connaître divers niveaux de confiance en fonction des contextes et des groupes sociaux où ils se trouvent. On peut, par exemple, imaginer un apprenant très en confiance dans un contexte mathématique et moins à l'aise dans un contexte littéraire en fonction de ses affinités, de son niveau de compétence, des retours qu'il a l'habitude de recevoir de son enseignant et du contexte de classe. Il en va de même lors des interventions en groupe : l'échange est fonction des dispositions des membres du groupe. Selon les groupes (enfants, étudiants, hommes, femmes, cultures, sportifs), les codes sociaux peuvent varier considérablement. La reliance comme fait de « créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes » (Bolle de Bal, 2003, p. 38) pourra alors être posée comme fondatrice du ciment social : lorsqu'elle sera positive, elle influencera positivement la confiance de l'individu. Bolle de Bal établit sociologiquement la reliance comme un incontournable pour faire face à la déliance croissante de nos sociétés : d'après lui, l'atomisation et l'individualisation (reliance à soi) qui caractérisent nos sociétés contemporaines légitiment le besoin de reliance sociale (Bolle de Bal, 2003). Dans mon cas, il est intéressant de noter que lors de mon premier stage d'enseignement auprès d'un groupe d'adultes ayant majoritairement quitté la vie professionnelle ou active, le cours de français était surtout un prétexte au lien social : beaucoup affirmaient qu'ils se joignaient au cours au moins autant pour des raisons sociales que pour l'apprentissage ou l'acquisition de connaissances linguistiques.

3.3 LA GESTION DES EMOTIONS : ENTRE EMOTIONS, SENTIMENTS ET REPRESENTATIONS

L'un des mécanismes individuels directement liés à la prépondérance du lien social et de l'affectif sur la confiance en soi est la gestion des émotions et des représentations. Chaque individu croit ainsi en des représentations qui correspondent à des perceptions : sur lui-même, sur sa relation au groupe, sur une langue, sur l'apprentissage, sur l'enseignement... Ces représentations vont conditionner son mode de pensée, son comportement, son ressenti (Riquois, 2018). Germain (1993) parle ainsi de « filtre affectif », composé de trois éléments : la motivation-attitude, la confiance en soi, et l'absence d'anxiété pour qualifier l'influence des représentations. Lorsqu'il est fort, il « filtre » les émotions et se mue en mécanisme de défense psychologique limitant pour l'expression : la peur de se tromper ou du ridicule par exemple. Lorsqu'il est faible, il est à l'origine d'un cercle vertueux motivation – attitude / confiance en soi / absence d'anxiété (Germain, 1993). Ces représentations peuvent avoir plusieurs origines. Dans le cadre de l'apprentissage par exemple, elles peuvent être héritées du parcours scolaire antérieur. Elles peuvent également être un héritage culturel, comme par exemple l'idée préconçue du lien entre l'assiduité scolaire et les origines sociales ou culturelles d'autrui.

Damasio (2003) ajoute une variable à cette problématique en distinguant émotions et sentiments. Après avoir également montré que les émotions jouent un rôle biologique dans nos réactions, nos raisonnements et nos prises de décision (Damasio, 1994), il a ajouté que pour bien comprendre le fonctionnement du cerveau, il faut distinguer notre première réaction, biologique, à un évènement (l'émotion) de notre interprétation et de ce qu'elle nous fait ressentir (le sentiment). Le passage des émotions aux sentiments puis au raisonnement / à la décision se fait par « l'activation à couvert de biais liés à des expériences émotionnelles antérieures de situations comparables » (Damasio, 2003, p. 152), c'est-à-dire de représentations et de sentiments issus du passé. Pour lui ainsi, les processus émotionnels influencent significativement la prise de décision par le biais de marqueurs somatiques formés à partir des traces biologiques de nos expériences émotionnelles passées.

Ce sont donc nos représentations des expériences passées et notre confrontation neurologique à celles-ci qui vont influencer dans un premier temps nos relations aux émotions suscitées par un évènement, puis dans un deuxième temps notre réaction rationnelle. Dans cette acception, la gestion des émotions vient s'articuler aux représentations du passé : les émotions ne peuvent en tant que telles se contrôler et sont une réaction naturelle à un évènement donné. Néanmoins, on peut apprendre à contrôler et orienter les sentiments et les raisonnements qui s'en suivront, soit par des expériences antérieures positives, soit par l'acquisition de stratégies de raisonnement qui nous permettront de pouvoir faire face, quelle que soit la nature de nos expériences antérieures. Si ce processus pourra faire partie d'un développement d'une forme

de confiance en soi, on comprend néanmoins qu'il est difficile voire impossible de le faire dans le cadre d'un cours de langues. A cette fin, nous nous concentrerons sur la création d'expériences positives, par la réussite, par l'apprentissage constructif à partir de l'échec, voire par le contournement complexe des notions de réussite et d'échec.

3.4 CONFIANCE EN SOI ET CONFIANCE EN L'AUTRE

La confiance en soi peut aussi passer par la confiance en l'autre. Plusieurs théories établissent ainsi un lien direct entre la confiance en soi d'un individu et la confiance qu'il a en l'autre ou la confiance que manifeste l'autre à son égard, établissant la confiance collective comme contributrice d'une confiance individuelle renforcée. On parle alors ici de l'acception de la confiance comme « présomption que, en situation d'incertitude, l'autre partie va, y compris face à des circonstances imprévues, agir en fonction de règles de comportement que nous trouvons acceptables » (Bidault & Jarillo, 1995, p.113). La création d'une identité collective basée sur la confiance intègre à la fois un objectif commun et le respect des différences de chacun (Morin, 1986). Le fait que l'on puisse faire confiance à l'autre et obtenir son soutien en cas de difficulté font de la confiance et du soutien deux facteurs importants de reliance (Bolle de Bal, 2003). Flessel (2018) mentionne ainsi les bienfaits de cette forme de solidarité dans l'apprentissage sur la confiance d'étudiants en anglais langue étrangère. Bandura (1997) mentionne également dans son concept d'efficacité collective les bénéfices de l'apprentissage vicariant, apprentissage basé sur l'observation d'autrui : si je fais confiance à autrui ou suis admiratif de sa réussite parce que je me trouve des affinités avec lui, alors je serai potentiellement plus enclin à apprendre de lui. On peut enfin retrouver le bénéfice essentiel de la confiance en l'autre dans la théorie de l'attachement de Guedeney (2006) : au contact de ses parents, l'enfant en bas âge se construit par la satisfaction de son besoin inné de proximité et de sécurité avec les figures censées le protéger. Ce besoin de proximité, avec des applications diverses, peut alors être un moteur essentiel de la construction de l'estime également à l'âge adulte.

A l'inverse, certaines théories remettent en question cet impact positif/négatif de la confiance collective et du rapport avec l'autre sur la confiance en soi. Harter (1990) apporte ainsi une première nuance : oui, l'estime de soi d'un individu est influencée par autrui, mais seulement si cet autrui fait partie de son groupe social de référence (Harter, 1990). Par exemple, dans l'enfance et l'adolescence, l'image qu'un individu a de lui-même se construira alors d'abord à partir des images de lui-même que lui renverront ses parents, et pourront être corroborées par ses amis ou professeurs qu'il tient pour forte influence. Kenny & De Paulo (1993) voient même en notre perception de ce que pensent les autres de nous avant tout une traduction de ce que nous pensons de nous-mêmes. L'influence de notre relation à autrui ne serait alors qu'une

interprétation personnelle du miroir qu'elle nous renvoie, et non une influence directe. D'ailleurs, Crocker & Major (1989) montrent que l'étude des niveaux d'estime de soi de groupes discriminés par rapport à des groupes non-discriminés ne montre pas de différence significative.

On comprend ici toute la complexité de la psychologie sociale, et toute la difficulté que peut revêtir la mise en place d'une forme de solidarité dans une salle de classe, d'autant plus si son efficacité sur l'estime de soi des apprenants n'est pas démontrée. Il n'existe en effet aujourd'hui pas de compromis scientifique sur l'influence de la confiance collective sur l'estime de soi et la confiance individuelle.

3.5 L'ÂGE ET LES CARACTERISTIQUES PERSONNELLES

La confiance en soi n'est pas invariable, elle évolue au fur et à mesure du parcours de vie. L'âge semble ainsi être une variable influente, et la prégnance des représentations et la gestion des filtres affectifs changent avec la période de la vie. Le prendre en compte pour aborder la confiance et le comportement de chacun, en particulier dans l'apprentissage, semble pertinent :

« A l'école primaire, l'apprentissage (du français) est placé sous la dépendance de facteurs à la fois cognitifs et développementaux ; au collège, les facteurs d'ordre socioculturel semblent l'emporter, c'est-à-dire ceux liés à l'image de la langue que se font les élèves (valorisée dans certains milieux, dénigrée dans d'autres), ainsi qu'à la signification que peut revêtir son apprentissage » (Vigner, 2001, p. 1).

On peut ainsi noter une courbe descendante de l'estime de soi à la sortie de la petite enfance : vers la fin de l'école primaire, les enfants semblent atténuer l'évaluation de leurs capacités personnelles, passant d'une surestimation de soi à une représentation plus modeste de leurs compétences, associée à une diminution de leur estime personnelle (Harter, 1999). Cette évolution semble couplée au fait que les enfants, sur la période de 7 à 10 ans, substituent progressivement leur autoévaluation par la prise en compte de plus en plus importante de l'appréciation que les autres peuvent avoir d'eux, avec un paroxysme à l'adolescence (Harter, 1999). La période chronologique suivante de l'adolescence est souvent perçue comme celle où la confiance et l'estime de soi connaissent une diminution significative.

S'agissant de l'âge adulte, on semble observer une tendance d'augmentation de l'estime de soi moyenne de 25 à 60 ans, avant une diminution irrémédiable pour les personnes dépassant les soixante ans (Orth, Trzesniewski & Robins, 2010). Les auteurs notent plusieurs variables : les jeunes femmes tendent à avoir une estime personnelle inférieure aux jeunes hommes, mais les trajectoires des courbes convergent par la suite ; l'estime des personnes issues de minorités décline plus vite ; les personnes avec une éducation

supérieure ont montré un pic d'estime supérieur, mais la trajectoire de la courbe est similaire quel que soit le niveau d'éducation ; les changements socioéconomiques et physiques propres à l'évolution des années semblent expliquer en grande partie le déclin de l'estime personnelle (Orth, Trzesniewski & Robins, 2010).

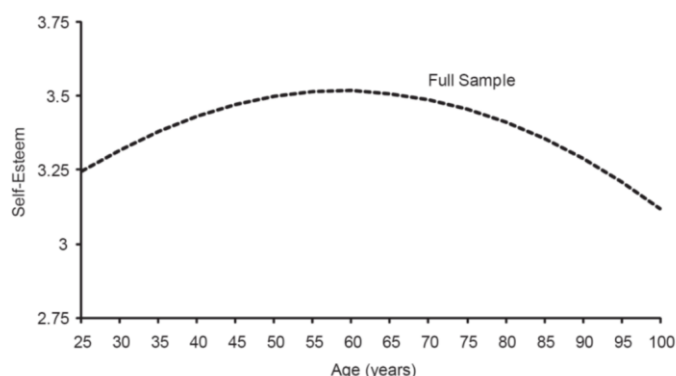


Figure 6 : relation entre âge et estime de soi (Orth, Trzesniewski & Robins, 2010 p.650)

Néanmoins, ces affirmations nous semblent davantage dégager les effets de la société sur la construction de ces groupes minoritaires ou minorisés plutôt que des traits de caractère inhérents aux groupes en question. On pourra dès lors nuancer ces données en notant que si les niveaux d'estime de soi semblent suivre des trajectoires convergentes en fonction des périodes de la vie, ils évoluent néanmoins en grande partie en fonction du parcours de vie, des expériences et de l'évolution de chacun plutôt que par des traits caractéristiques généraux. Il s'agira donc de s'appuyer sur les leviers caractéristiques à chaque période de vie et chaque individu pour toucher à l'estime de soi.

3.6 CONFIANCE EN SOI ET PERFORMANCE

La notion de confiance en soi est enfin à rattacher au concept de performance, qu'elle soit sportive, intellectuelle, sociale ou linguistique. Dans le domaine de la linguistique en particulier, Chomsky (1965) distingue le fait d'être capable de construire et identifier les énoncés grammaticalement corrects qu'il définit comme la compétence, du fait d'être capable de les produire en situation-cible, ce qu'il définit comme la performance. Le passage à l'acte de production, la capacité de réalisation est alors le critère de distinction entre les deux éléments. Être compétent est un pouvoir, la performance est la réalisation de ce pouvoir. Cette distinction appelle alors une problématique de positionnement par rapport à la confrontation au réel : la production d'énoncés est-elle biaisée si elle a lieu dans la classe car le contexte de classe ne peut jamais reproduire complètement la situation-réelle et l'afflux d'émotions qui lui est propre ? Cela signifierait que l'expression orale en salle de classe relèverait toujours de la compétence et ne peut relever de la performance, à l'instar d'un entraînement sportif ou de gammes musicales qui ne trouveront statut de

performance que lorsque réalisés « en match » ou « en représentation ». On opposera à cet énoncé qu'une production en classe peut toutefois bien être considérée comme une performance puisqu'elle est l'expression contextualisée d'une compétence. Elle sollicite des variables différentes de la vie de tous les jours, ce qui limite potentiellement le transfert entre ce qui est développé en classe et la vie extérieure.

Si on peut établir une relation de cause à effet de la confiance en soi vers le bien-être général d'une personne qui génère ensuite de la motivation et, souvent, la performance (Compte & Postlewaite, 2004), ce lien est néanmoins discutable, le concept de résilience en sport étant ainsi par exemple possiblement inverse à la création de bien-être, et implique de douter de soi-même et de se définir dans la capacité de rebondir face à l'adversité (Galli & Vealey, 2008). De même, la performance mesurée implique résultats et évaluations. Le fait d'introduire des évaluations est-il toujours synonyme de possible pression, positive ou négative, et d'impact psychologique (anxiété, motivation, représentations...) sur la personne ? La motivation (ou son absence) comme vecteur de performance sera ainsi à prendre en considération comme partie intégrante de la confiance lors de nos analyses, de même que l'évaluation de la performance et sa perception.

On pourra alors se poser la question si l'apprentissage, parce qu'il touche à la confiance en soi de chacun, peut être universalisé, ou s'il faut au contraire adapter un apprentissage à chaque cas particulier. A cette fin, nous proposons de poursuivre notre réflexion en définissant ce qu'est l'apprentissage d'une langue étrangère et quelles sont ses différentes approches méthodologiques et pédagogiques possibles.

Synthèse

Au cours de son parcours de vie, la confiance en lui d'un individu va évoluer en fonction de plusieurs critères : les facteurs affectifs et en particulier l'émergence, la perception et la réappropriation des sentiments éventuellement négatifs, les interactions sociales et la nature de la dynamique de groupe, l'âge, l'évolution de la relation à la compétence et à la performance comme motif de réalisation de soi. La combinaison unique de ces multiples déterminants sera ainsi propre à chaque individu, et cette combinaison à un instant donné sera le fruit d'aller-retour entre souvenirs du passé et interprétation présente.

Les tentatives d'observation de tendances systématiques autour de ces variables semblent souvent peu productives, et conduire à la création de biais interprétatifs. Chaque individu aura sa propre interprétation, et devra être approché en tant que tel. Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage des langues en particulier, le contenu historique de chacun est si important que le « jeu linguistique » est en général unique dans son propre contexte et incompréhensible pour ceux qui sont en dehors de ce cadre (Grinberg, 1986). Ce constat sera à garder à l'esprit lors de nos analyses.

4 APPRENTISSAGE DES LANGUES ET CONFIANCE EN SOI

Apprentissage des langues et confiance en soi sont fortement liés car ils participent tous les deux de la définition de l'individu, de sa représentation de lui-même et de sa relation à autrui. Il s'agit pour nous d'approfondir ces deux concepts et leurs liens.

4.1 L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Pour définir les contours de l'apprentissage des langues, on peut distinguer les concepts d'apprentissage et d'acquisition linguistiques, décrire l'évolution du triangle didactique, présenter les compétences liées à l'apprentissage linguistique et les principales méthodologies d'apprentissage.

4.1.1 Apprendre et acquérir

On peut tout d'abord différencier apprentissage et acquisition d'une langue. L'acquisition est « le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelée aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire, etc.). [...] du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage) » (Cuq, 2003, p.12). L'apprentissage, quant à lui, correspond à « la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère » (Cuq, 2003, p.22). L'apprentissage se caractérise par un cadre (institutionnel), une méthode (recherche, expérience, exercices), un effort conscient pour réaliser un but (obtenir quelque chose d'utile), des compétences, et un lien volontaire entre le contexte d'apprentissage et la finalité. L'acquisition, à l'inverse, est davantage associée à la notion de milieu naturel, serait inconsciente et involontaire.

Krashen (1982) formule la pertinence d'une approche linguistique basée sur l'acquisition plutôt que sur l'apprentissage : si l'apprentissage est synonyme de méthode, cadre déterminé, progression bornée à travers des niveaux de complexité linguistique graduels, l'acquisition est davantage tournée vers la capacité à identifier des indices dans un bain linguistique qui prendrait progressivement forme dans un système linguistique. On peut néanmoins interroger la frontière entre les deux concepts. Si certes un enfant apprend

sa langue première par acquisition, n'en reste-t-il pas moins fortement influencé par les apprentissages formels qu'il vit dans le cadre scolaire ? De même, comment établir la frontière pour un adulte qui à la fois suit des cours pour apprendre la langue-cible en présentiel et vit en immersion dans un bain linguistique de la langue-cible ? Nous chercherons alors à caractériser apprentissage et acquisition à partir du retour d'expérience des enquêtes, à la lumière de l'impact sur la confiance en soi et la capacité d'expression orale.

4.1.2 Du triangle fondateur enseignant – apprenant – savoir au contexte d'apprentissage

4.1.2.1 Le triangle pédagogique

On peut poursuivre la définition de l'apprentissage avec le triangle pédagogique de Houssaye (2000).

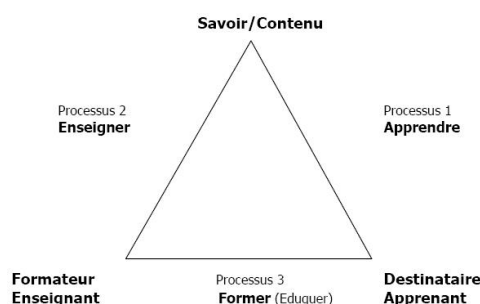


Figure 7 : Triangle pédagogique, J. Houssaye (2000)

Ce triangle décrit la situation pédagogique comme une combinaison de trois relations : d'apprentissage entre le sujet apprenant et le savoir ici objet linguistique, d'enseignement entre l'agent enseignant et le savoir, et de formation entre l'agent enseignant et le sujet apprenant. Le lien entre formateur et contenu est didactique, le lien entre le formateur et le destinataire est pédagogique, le rapport au savoir de l'apprenant va déterminer les stratégies d'apprentissage. D'après Houssaye (2000), la nature de la pédagogie fait que deux des trois éléments (enseignant, apprenant ou savoir) prendront les rôles de sujets, et que le troisième élément en occupera alors la place du mort ou se mettra à faire le fou. Chaque type de pédagogie donnera une importance relative à chacun de ces éléments et médiations (Houssaye, 2000). On pourra soit instituer l'enseignant comme médiateur en se concentrant sur le processus de former, soit l'individu apprenant comme son propre médiateur en se focalisant sur le processus d'apprendre ; le processus enseigner ne peut être médiateur dans la théorie d'Houssaye. Ce dernier point a retenu l'attention de nombreux scientifiques et le triangle pédagogique a par la suite été contesté, en partant notamment du fait qu'il fallait légitimer et capturer l'importance de la médiation d'enseignement. Rézeau (2002) propose ainsi de donner au processus d'enseigner un rôle central de médiation en l'ajoutant au cœur du triangle : il occupe alors une position médiatrice entre l'apprenant et le savoir (Rézeau, 2002).

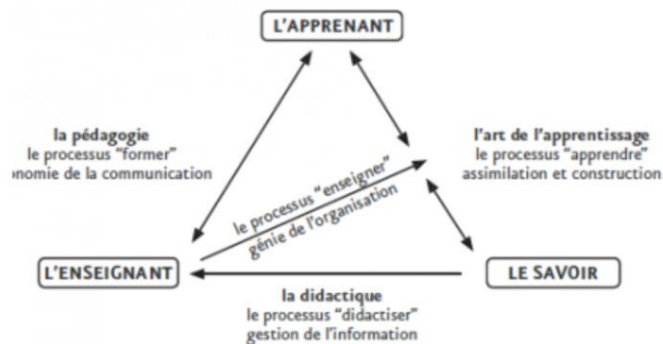


Figure 8 : Modèle de la situation d'enseignement-apprentissage, Rézeau (2002, pp. 183-200)

Trois écueils sont évoqués dans la définition de la situation d'enseignement-apprentissage. En se concentrant trop sur la relation didactique enseignant/savoir, on néglige l'appropriation du savoir par l'élève. En se concentrant trop sur les interactions entre élèves ou enseignant/élèves, on transmet un savoir inapproprié. En minimisant le rôle de l'enseignant, on tombe dans un écueil apprenant/savoir qui prive l'apprentissage d'un médiateur efficace. Il faudra intégrer ces composantes dans nos recommandations.

4.1.2.2 Elargir le triangle didactique aux contextes environnants

Le modèle constellaire de Dabène (2005) élargit le cadre du triangle didactique en y ajoutant les représentations sociales, pratiques langagières, disciplines de recherche et matières d'enseignement pour intégrer la complexité et la pluralité des contextes d'apprentissage et d'usage. Les contextes social et éducatif influencent le triangle central, ainsi qu'un contexte intermédiaire où cohabitent les représentations sociales et culturelles de l'apprenant et de son groupe d'appartenance, des pratiques langagières particulières, des matières d'enseignement et des disciplines de recherche. Il s'agira pour nous de capturer cette complexité inhérente au parcours de vie, d'apprenant et d'usager.

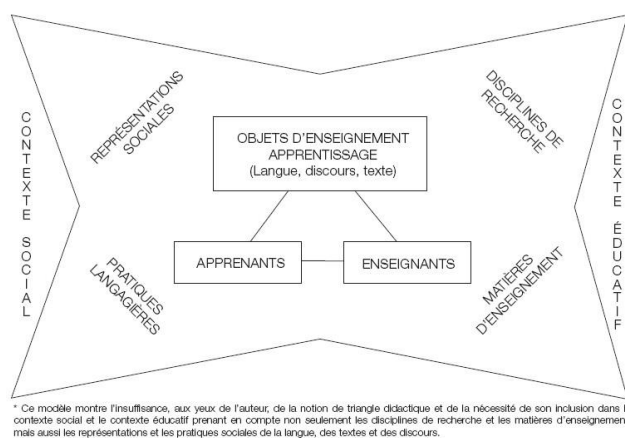


Figure 9 : Constellation didactique de M. Dabène (2005)

Ces modèles permettront de renforcer la nature indissociable des trois relations dans la complexité d'un parcours d'apprentissage, et devront nous guider dans l'analyse des méthodologies existantes et l'interprétation des retours des apprenants afin d'aboutir à nos recommandations.

4.1.3 Le développement de compétences utilisables en situation-cible

Nous formulons ici comme point de départ utilitariste que le but premier d'un apprentissage linguistique est de développer des compétences techniques et contextuelles d'usage, et d'ensuite être capable de les transformer en performance en situation réelle de communication. Largement utilisé à l'heure actuelle dans l'apprentissage des langues, le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018) pour les langues assimile le fait de communiquer à « utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique) » ³. Il suggère donc un triangle linguistique / pragmatique / sociolinguistique de compétences qui permettront de communiquer. On peut y ajouter la compétence sociale englobante de communication, un « ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel » (Daniel Coste et alii, 1997, p. 9). Pour parvenir au développement de cette compétence de communication, il s'agit d'articuler compétences linguistique (phonétique, lexicale, morpho-syntaxique), référentielle (connaissance du monde), discursive (fonctionnement des textes) et socioculturelle (sensibilisation civilisationnelle) (Moirand, 1982).

Le CECR a subi de nombreuses critiques, notamment de ne pas mettre en avant les aspects esthétiques et créatifs de la langue, ou de minorer le rôle des compétences linguistiques et de l'école (Maurer, 2011). Néanmoins, en posant des niveaux de progression clairs et documentés, il permet aux apprenants de fonctionner par étapes et avec un échéancier établi qui entretient leurs motivations. Ce seront ainsi les deux angles que nous chercherons à valider dans nos analyses des retours étudiants : si, pour être capable de parler, il faut maîtriser non seulement la langue, mais aussi et surtout l'ensemble des aptitudes sociales, interactionnelles et culturelles qui s'y attachent, comment ces différents aspects sont-ils perçus par les

³ Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, 2001 sur <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

apprenants ? Plébiscitent-ils ainsi davantage les acquis techniques ou contextuels ? Il faudra chercher à valider si les compétences sociales de communication sont davantage appréciées par les apprenants que les aptitudes techniques linguistiques et si oui pourquoi, pour en tirer des enseignements méthodologiques.

4.2 LES DIFFERENTES METHODOLOGIES D'APPRENTISSAGE ET LEUR RAPPORT A LA CONFIANCE

L'un des objectifs de ce mémoire sera d'identifier quelles approches didactiques sont plébiscitées par les apprenants comme ayant pu ou pouvant améliorer leur participation orale en situation-réelle. Pour ce faire, nous leur demanderons d'évaluer quelles activités pédagogiques ils auront trouvées les plus inspirantes et efficaces. Nous proposons ainsi d'effectuer un rapide tour d'horizon des méthodologies existantes.

Une méthodologie est « un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options et de discours théorisants ou théories d'origine diverses qui le sous-tendent » (Cuq & Gruca, 2002, p. 234). Elle est définie selon quatre critères : la place de la traduction pour saisir le sens des signes étrangers, l'enseignement implicite ou explicite de la grammaire, le mode de présentation de la L2 aux étudiants, l'ordre et le mode de progression (Besse, 1985, p.21-23).

On peut également ajouter au type de matériel utilisé, à l'illustration des supports d'apprentissage et aux savoirs et compétences objectifs les critères d'approche de la culture et de la civilisation (Thierry, 1997). A la lumière de ces critères, on peut répertorier plusieurs méthodologies qui ont pu être / sont utilisées : naturelle, traditionnelle, directe, active, audio-orale, audiovisuelle, communicative et actionnelle.

L'approche naturelle postule que l'on peut apprendre une langue spontanément, au contact des autres. Elle est transmise par son simple usage. Le sens prime sur la forme, et la compréhension engendre la production. Cette approche s'inspire directement de l'acquisition d'une langue maternelle par un enfant (Gouin, 1880), et met l'accent sur l'oral. On pourra évaluer sa pertinence par « l'opposition acquisition / apprentissage, [des] données compréhensibles et [du] filtre affectif » (Cuq, 2003, p. 24). Dans cette approche, c'est la proximité avec l'environnement naturel cible qui crée la confiance de l'apprenant : la langue est directement acquise dans son contexte d'usage.

La méthodologie traditionnelle est déductive : on explique une règle, l'apprenant l'applique, l'enseignant corrige en fonction de la norme. L'accent est mis sur l'écrit, les règles de grammaire, traduction thème et version, la lecture et l'écriture. L'objectif est de « rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires (...), traduire (...), développer les facultés intellectuelles de l'apprenant. » (Germain, pp. 102-103). On pourra évaluer l'impact de cette méthode sur la faculté à s'exprimer des apprenants à travers une éventuelle

anxiété par « peur de la faute » ou au contraire la sécurité linguistique de pouvoir s'approcher de la norme. Cette méthode est à la fois un puissant outil car elle donne une potentielle forte certitude de proximité avec la norme, et une atteinte possible à la confiance par anxiété de l'erreur et manque de proximité avec la situation-cible de communication orale.

La méthodologie directe favorise la participation orale des étudiants en prenant « réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive » (Besse, 1995, p.34). Elle met l'accent sur l'oral, enseigne la grammaire par induction, encourage l'apprentissage par association de mots, objets et idées. Elle part des situations de la vie quotidienne. La participation des apprenants est centrale avec un recours systématique aux questions/réponses, le cours se fait en langue-cible et se concentre sur une langue dite du quotidien. Cette proximité voulue avec le quotidien est potentiellement un vecteur fort de confiance de l'apprenant. Il s'agira d'identifier si cette centration sur l'oralité interactive est perçue positivement par les apprenants.

La méthodologie active est hybride entre les méthodologies directe et traditionnelle. L'accent est mis sur l'oral et l'utilisation de la langue-cible avec une certaine tolérance pour des retours vers la grammaire-traduction lorsque pertinents. Cette méthodologie fait de l'élève l'acteur principal de son apprentissage. Cette méthode hybride nous orienterait vers des recommandations d'approche raisonnée de l'apprentissage, qui feraient de l'élève et de l'adaptabilité les éléments-clés de la réussite d'un enseignement.

La méthodologie audio-orale est basée sur un principe d'apprentissage par répétition : l'apprenant répète dans un premier temps des formulations linguistiques type phrases toutes faites puis les modifie par substitution ou transformation, et ce afin de « faire acquérir la maîtrise d'automatismes dans la langue étrangère, essentiellement chez des débutants » (Cuq, 2003). Il développe ainsi des réflexes et automatismes à travers des exercices structuraux, y compris au niveau phonétique. On peut noter le risque d'une certaine monotonie et de la réduction d'une langue à un cumul de mécanismes. Si l'on voit alors la confiance comme une capacité d'adaptation, les mécanismes actionnés par cette méthodologie demanderont à être solidifiés.

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle introduit en classe des documents audiovisuels directement issus de situations réelles. La méthode se focalise d'abord sur l'oral, qu'elle lie ensuite à l'écrit par une méthode inductive. L'objectif est de développer les compétences de communication en inculquant aux apprenants la capacité d'utiliser le « Français fondamental 1^{er} degré », vision générale de la langue (Moget, 1972). Des séquences de présentation et explication du document et de son sens, répétition et mémorisation des principales formes linguistiques, exploitation par réutilisation de ces formes, et transposition des formes acquises via l'expression des élèves se succèdent. Il s'agira pour nous d'identifier

si l'utilisation de documents audiovisuels aura influencé les représentations des apprenants, et en particulier leur aura donné la certitude d'une plus grande proximité apprentissage-situation cible.

La méthodologie communicative vise à développer chez les apprenants une compétence dite de communication en leur permettant d'atteindre à la fois un « niveau-seuil » linguistique et une compétence interculturelle et situationnelle qui leur permettent de communiquer avec autonomie dans des situations de vie réelle. L'approche est centrée sur l'apprenant : les contenus sont définis en fonction de ses besoins linguistiques et d'apprentissage spécifiques. On utilise des documents authentiques en se concentrant sur l'emploi de la langue (le sens) plutôt que sa forme. La compétence de communication intègre quatre composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle (Moirand, 1982, p. 20), au service d'une « communication efficace [qui] implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (...) et à l'intention de communication » (Germain, 1995, p. 203). Cette recherche de proximité avec la réalité et la centration sur l'apprenant semblent être source de motivation. Il s'agira pour nous de pouvoir identifier si cette hypothèse se vérifie dans les retours des apprenants.

La méthodologie actionnelle aborde l'apprentissage de langues par tâches langagières à accomplir : l'apprenant en tant qu'acteur social apprend à maîtriser des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre dans la langue-cible. Cette méthodologie est directement connectée aux tâches extérieures à la salle de classe. L'apprentissage sera ainsi constitué de séquences d'adaptation à des situations contextuelles, l'étudiant sera un acteur social de la salle de classe et l'acteur de son propre apprentissage (Girardet, 2011). Cette combinaison des différents prismes sociaux de l'apprentissage semble être proche du concept de confiance en soi comme capacité de faciliter le rapport à autrui.

Chronologiquement, la didactique des langues a progressivement plébiscité davantage les approches communicatives : interculturel, centration sur l'apprenant, utilisation de documents authentiques sont désormais centraux dans les méthodes contemporaines. Plusieurs points et angles d'apprentissage sont néanmoins toujours sujets de débat : la grammaire doit-elle être implicite ou explicite ? Quelle place pour la langue première ? Comment balancer l'usage situationnel de la langue et ses exigences techniques ? Dans ce contexte, on rencontre bien souvent des approches hybrides qui empruntent à plusieurs influences pour définir l'approche optimale pour chaque situation. A la lumière de nos investigations et analyses, il nous faudra identifier si certains angles d'approche et méthodologies ont plus d'effet positif sur la confiance des apprenants et leur propension à s'exprimer.

4.3 INTERACTIONS ENTRE APPRENTISSAGE ET CONFIANCE EN SOI

Une fois posées les définitions de la confiance en soi et de l'apprentissage des langues, il nous faut désormais définir la nature de leur relation et de leur influence réciproque s'il y a lieu.

4.3.1 Démontrer le lien entre apprentissage et confiance en soi

Lors d'une étude auprès de 91 étudiants apprenants turcs de Français Langue Etrangère, il a été mesuré que « la haute estime de soi est un facteur affectif influençant la réussite scolaire et notamment la réussite de l'apprentissage des langues étrangères » (Aslim Yetis & Elibol, 2017, p. 343). Ils ont par ailleurs réaffirmé le rôle-clé de l'enseignant dans cette réussite, en particulier via son comportement bienveillant et motivant vis-à-vis des éléments avec une estime de soi plus faible. De même, Galand (2011, p.266) rappelle que « la confiance en soi n'est pas donnée une fois pour toutes mais se construit à travers les activités d'apprentissage. ». Ces deux éléments sont ainsi indissociables dans les activités pédagogiques et doivent être approchés en tant que tels.

Rubio (2007) décrit l'affectif et le cognitif comme inséparables, et insiste sur la nécessité de prendre en compte le ressenti de l'apprenant pendant l'apprentissage afin de le mettre à l'aise et de faciliter sa réussite. Tout en rappelant la difficulté lors d'entretiens d'aborder directement la notion de confiance en soi avec les interviewés et la nécessité de l'évoquer à travers des concepts satellite, Bailly, Château, Paris et Martin (2018) ajoutent par ailleurs qu'au-delà de la confiance en soi, les notions d'intégration et de bienveillance d'une communauté influencent l'autonomie et la réussite dans l'apprentissage.

Comme le montrent ces études, il existe bien un lien entre confiance en soi et réussite d'un apprentissage linguistique, qui fait intervenir de multiples composants et nécessite une approche plurielle et englobante. Pour approfondir cette relation, il nous faut définir le concept de bienveillance, régulièrement mentionné dans les textes sur l'éducation.

4.3.2 La notion de bienveillance

Le concept de bienveillance est aujourd'hui largement plébiscité par les instances éducatives comme une valeur fondamentale de la pédagogie, telles l'« école de la bienveillance » de l'Education Nationale de Jean-Michel Blanquer ou les travaux de concertation pour la refondation de l'École de la République en

2012. Il est souvent décrit comme émanant d'un adulte enseignant à l'égard d'un apprenant, et rassemble des éléments d'écoute, d'attention, d'empathie, d'exigence et de sécurité (Bablet, 2015).

On peut alors définir le concept de bienveillance comme une attitude pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages académiques et dans leurs compétences transversales en contribuant de manière générale à leur bien-être et à leur réussite (Jellab & Marsollier, 2018). Du point de vue des élèves alors, la bienveillance peut être rattachée à la notion de gentillesse, et se matérialiser par la démonstration de respect, l'aide physique et l'aide émotionnelle (Paquet & Binfet, 2019).

Il s'agit néanmoins pour nous d'identifier lors des approfondissements à venir si le concept de bienveillance à rapprocher de la psychologie positive est efficace et applicable à tous les contextes, ou s'il doit être nuancé et enrichi.

Synthèse

Distinguer apprentissage et acquisition nous permet de saisir un des éléments importants de notre étude, en particulier pour une population expatriée : apprentissage en salle de classe et utilisation de la langue en immersion sont indissociables. Définir si la proximité des possibilités de réutilisation des apprentissages en situations-cibles hors de classe est un levier amplificateur de confiance en soi pourra être riche d'enseignements pédagogiques.

De même, si le triangle pédagogique place la triple relation apprenant/enseignant/savoir et son intégration au contexte environnemental au cœur de la relation d'apprentissage, on peut tenter d'approfondir les tenants et aboutissants de ce triangle et éventuellement hiérarchiser ses éléments en fonction du contexte d'apprentissage ou du profil des parties prenantes. Cette analyse pourra se faire de manière croisée avec les compétences à acquérir pour être capable de parler une langue et les différentes méthodologies aujourd'hui utilisées pour y parvenir.

Il s'agit pour nous maintenant de continuer à analyser ces composantes de l'apprentissage linguistique sous l'œil de la confiance en soi, afin de pouvoir établir les critères d'analyse de notre étude.

5 LES DENOMINATEURS COMMUNS A LA CONFIANCE

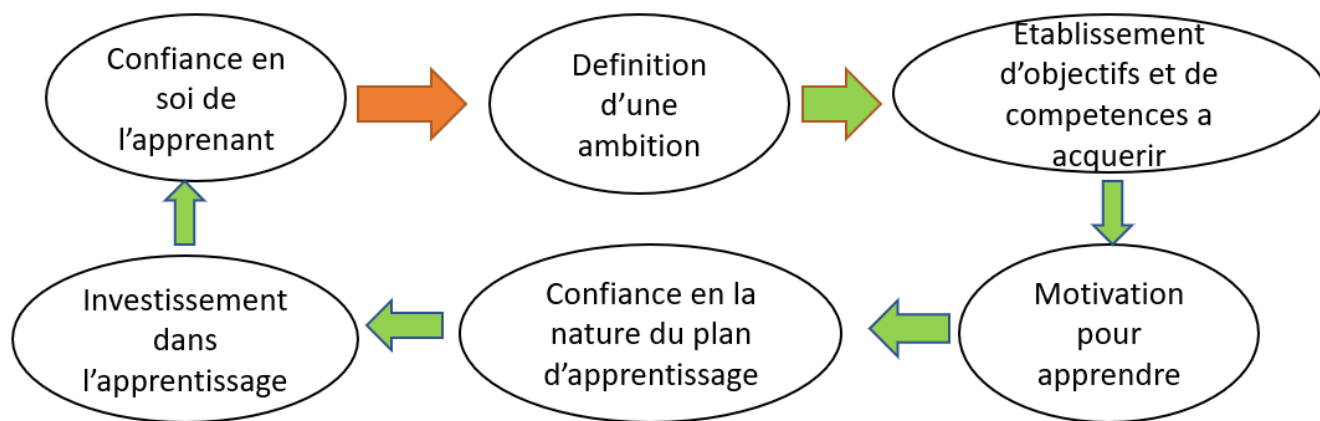
EN SOI ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

A partir du recoupement des définitions de la confiance en soi et de l'apprentissage des langues, nous proposons de nous concentrer dans le cadre de notre problématique sur quatre dénominateurs communs aux deux concepts : la motivation, le rapport à autrui, l'importance des émotions et de leur gestion, et la construction de son autonomie.

5.1 LA MOTIVATION

La motivation est liée au pourquoi, au comment et au pour quoi du comportement humain. En psychologie, « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Thill, 1993). Ce construit est complexe car il est le fruit de plusieurs sphères d'influence, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'organisme : la motivation peut ainsi venir d'un besoin vital (faim, soif), d'une volonté d'intégration sociale, de réussite personnelle ou de reconnaissance personnelle ou sociale. Ces sphères d'influence sont souvent reliées aux représentations que chacun a de soi et de ce qu'il désire pendant les processus de construction de sa personnalité et de socialisation (Krewer & Eckensberger, 1991), la motivation est donc constitutive de l'identité et des actions de chacun et intrinsèquement liée à la confiance en soi de l'individu.

De manière caractéristique, lorsqu'elle définit les concepts déterminants de l'éducation, Van Zanten (2008) choisit de ne pas faire figurer l'entrée confiance, mais de l'intégrer au concept de motivation. Elle détaille alors la confiance en soi dans l'apprentissage comme une composante de la motivation, une confiance en ses capacités à accomplir une tâche grâce à un investissement qui, par voie de conséquence, engendre la réussite (van Zanten, 2008). Bandura (2007) à travers son concept de sentiment d'auto-efficacité relie également confiance en soi, sentiment d'efficacité et investissement dans les tâches proposées. Il semble donc que lorsqu'un individu est motivé, sa propension à effectuer un effort pour réussir une tâche sera plus élevée. Cela participera de la création d'un cercle vertueux confiance / investissement dans l'apprentissage :



Viau (2004) établit dans ce cadre une relation entre la dynamique motivationnelle et les représentations de l'apprenant sur sa compétence et sur la valeur d'une activité : entretenir la motivation d'un apprenant sous-entend de constamment situer l'apprentissage par rapport à un but bien déterminé et valoriser et reconnaître la progression. Par ces deux moyens, apprentissage, motivation et confiance en soi resteront ainsi connectés. On pourra alors suggérer, dans cette approche, d'une part de créer et entretenir un lien avec l'objectif final d'apprentissage en favorisant tout élément faisant appel à la représentation de la situation-contextualisée (documents authentiques, mises en situation...), d'autre part de mettre en place un système de mesure et de reconnaissance de la performance.

Le levier motivationnel trouve sa pleine expression dans des contextes de recherche de la performance exacerbés tels que le sport de haut niveau. Ripoll (2008) détaille ce lien à travers des comptes-rendus d'entretiens où il identifie deux types d'implication : l'une, orientée vers l'activité (le contenu), est centrée sur le plaisir que procure le sport et le développement personnel de compétences pour en rechercher la maîtrise ; l'autre, orientée vers l'affirmation de l'ego, est caractéristique de la recherche de la performance pour la victoire et/ou la supériorité. Ces deux implications peuvent cohabiter, et chaque individu définira l'équilibre qui lui est le plus approprié. « Les sportifs ont besoin de ces deux carburants pour devenir des Numéros Un, et c'est à cette seule condition qu'ils forgeront la détermination qui leur permettra de maintenir leur désir intact, pour goûter à un plaisir toujours renouvelé, en dépit de toutes les épreuves qu'ils devront affronter » (Ripoll, 2008, p.50). Cette motivation est potentiellement issue du lien social et du sentiment d'appartenance à une communauté, du regard sur soi en se définissant avec ou contre les autres, de la relation aux parents lors de l'enfance, du besoin d'autonomie et du sentiment de travail accompli (Ripoll, 2008). Ces observations, récurrentes et caractéristiques de l'environnement motivationnel, identitaire et d'apprentissage, placent à nouveau les représentations et les expériences du passé au cœur des processus en action. Les aller-retour représentations/raison et soi/autre semblent donc être déterminants de la motivation dans l'apprentissage.

5.2 LE RAPPORT A AUTRUI

Lorsqu'il introduit la linguistique générale, Saussure (1916) établit un lien fondateur entre la linguistique et la sociologie, et riche de la complémentarité de ces deux disciplines distingue les concepts de parole, langage et langue : le langage est la capacité universelle et innée qui permet à chaque Homme de communiquer, la langue l'outil-système combinant un lexique et un ensemble de règles de fonctionnement qui permet de communiquer avec un groupe de personnes, la parole l'adaptation concrète et individuelle de l'outil linguistique (accent, prononciation, rythme, intonation, intonation, vocabulaire) (Saussure, 1916). La langue et son utilisation individuelle font ainsi partie des outils fondamentaux de nos sociétés en ce qu'elles déterminent la façon dont nous interagissons : « la réalité de la langue est sociale [...] elle est de même sorte que les autres lois qui régissent notre vie sociale » (Meillet, 1906, p.16).

En tant que phénomène social donc, apprendre une langue, c'est apprendre à manipuler un outil véhicule de règles et codes techniques et sociaux. Lors de l'apprentissage puis lors des situations-cibles, apprendre une langue c'est être en rapport avec autrui. On peut alors aborder cette problématique du rapport à autrui sous trois angles : la définition de qui est autrui et de son influence sur le soi lors de l'apprentissage, les éventuels bénéfices ou difficultés de la dynamique de groupe, et le rôle des représentations dans la corrélation entre l'apprentissage et la confiance en soi.

5.2.1 La définition de l'autre : l'enseignant, les co-apprenants et les natifs

On peut distinguer trois types de profils que sera à même de rencontrer un individu lors de son parcours d'apprentissage et d'utilisation : l'(es) enseignant(s), les autres individus formant le cas échéant le groupe apprenant, et les autres usagers de la langue-cible qu'il rencontrera lors des situations-cibles.

5.2.1.1 L'enseignant

La nature de la relation, du rapport au savoir, de la médiation et de la communication entre l'enseignant et l'apprenant est caractéristique de l'approche pédagogique (Altet, 1997). Il existe cinq grands courants pédagogiques : le « magistro-centriste » qui se focalise sur la transmission du savoir donné par l'enseignant, le « puero-centriste » centré sur l'épanouissement de l'apprenant, le « socio-centriste » qui se concentre sur le développement social de l'apprenant, le « techno-centriste » qui fonctionne par objectifs et activités d'application, et enfin le courant des « pédagogies de l'apprentissage » qui a pour but d'inciter l'apprenant à s'approprier lui-même son apprentissage (Altet, 1997, pp. 13-21). On comprend alors que « la relation enseignant-apprenant qui permet l'apprentissage et l'autonomisation de l'apprenant dépend de

la capacité de ces deux acteurs à échanger, à négocier entre eux mais aussi de leurs façons de s'accorder sur l'objectif de l'apprentissage, d'appréhender l'objet de l'apprentissage (dans notre cas, le FLE) et le processus d'apprentissage lui-même. » (Durandin, 2012, p. 497). En fonction du courant favorisé, le placement du curseur du contrat pédagogique pourra ainsi évoluer et influencer la nature de la relation enseignant-apprenant.

Les modalités de la relation enseignant-apprenant sont également définies par des paramètres de distanciation (Durandin, 2012) : le temps et l'espace (quand et comment enseignant et apprenant sont-ils ensemble ou non), les conditions techniques et la nature de l'outil à disposition (l'enseignant fait en sorte que l'outil soit approprié au profil de l'apprenant), les compétences cognitives de l'apprenant (et l'accompagnement de l'enseignant), et le paramètre affectif de la relation (Durandin, 2012) détermineront le niveau de distance entre l'enseignant et l'apprenant, et en particulier le juste niveau et la bonne nature de proximité, d'investissement et d'accompagnement que l'enseignant pourra donner à l'apprenant pour à la fois l'accompagner et le responsabiliser.

Ces deux modalités, l'approche pédagogique et le degré de distanciation, au-delà de la définition de la nature et de la réussite d'un apprentissage, contribuent également aux représentations de l'apprenant : l'enseignant pourra laisser une marque positive ou négative dans l'imaginaire de son élève, qui pourra l'accompagner dans son parcours de vie. Il sera donc intéressant pour nous de mesurer si l'enseignant et l'interaction avec lui sont reconnus par les apprenants comme des variables déterminantes.

5.2.1.2 Etre au contact des co-apprenants et des locuteurs natifs de la langue-cible

Le climat de classe est composé de deux éléments : les relations entre les apprenants et l'enseignant, et la relation entre les apprenants eux-mêmes. De nombreuses études ont montré que « les perceptions psychologiques positives du climat social de la classe prédisent une variété de bons résultats cognitifs et affectifs des élèves comme ceux relatifs à leurs performances scolaires, estime de soi, motivation et attitudes » (Bennacer, Darracq, Pomelec, 2006, p. 85). Cela signifierait donc que si le climat de classe est positif et approprié au développement cognitif et affectif des participants, alors leurs performances en seront meilleures.

On peut classer les éléments du climat de classe en cinq groupes :

- Les caractéristiques physiques et architecturales (telles que la disposition des tables en classe),
- Le contexte (type d'école et de classe),
- L'organisation (niveau des élèves et effectif),

- Les élèves (sexe et personnalité),
- L'enseignant (méthode et personnalité) (Bennacer, 2000).

Nous pourrions ainsi nous servir d'une telle grille de caractéristiques pour appréhender les climats de classe, et évaluer si ceux-ci sont désignés comme déterminants par les apprenants.

Enfin, il convient lors de la définition du rapport à autrui d'inclure le contexte-objectif d'utilisation de la langue apprise : avec des locuteurs dont la langue première est le néerlandais, et au sein de leurs pratiques culturelles et orales spécifiques. On peut donc rappeler ici l'importance, lors de l'apprentissage, d'inclure une préparation à l'adaptation à la spécificité culturelle de la société et de l'altérité.

5.2.2 Le concept de reliance

En sociologie, le lien social désigne l'ensemble des relations qui d'une part unissent des individus faisant partie d'un même groupe social et d'autre part établissent des règles sociales entre ces individus ou groupes. On peut donc s'interroger sur la nature du lien social qui existe entre les acteurs d'un apprentissage, et la nature de ses conséquences.

La nature des relations lors d'un apprentissage est particulièrement connectée au thème de la reliance, concept qui fait référence aux acceptions anglo-saxonnes *relatedness* et *connectedness*. La *relatedness* correspond au « sentiment d'appartenance et de lien aux personnes, au groupe ou à la culture qui partagent le même but » (Ryan & Deci, 2017, p. 64), et fait écho au levier motivationnel détaillé auparavant de l'appartenance à une communauté qui se fixe un objectif. La *connectedness* se définit comme « la croyance par les élèves que les adultes et leurs camarades à l'école se soucient de leur apprentissage et se soucient d'eux en tant qu'individus »⁴. Elle fait directement intervenir le rôle social de l'enseignant et des autres apprenants auprès de l'individu, et donne un rôle central à la notion de croyance déterminante des représentations et de l'affectif des interactions.

On peut dès lors évoquer une tri-dimension sociale, psychologique et affective du rapport à autrui dans le cadre de la reliance, qui se manifeste par une capacité de reliance à soi, à l'autre, et à un environnement

⁴ Center for Disease Control and Prevention, School connectedness: strategies for increasing protective factors among youth, US Department of Health and Human Services, 2009, p. 3.

macrosocial (Bolle de Bal, p. 113). Considérons en quoi la combinaison de ces trois capacités peut être un vecteur de réussite ou d'échec d'un apprentissage.

L'un des éléments considérés comme prépondérants dans la reliance à soi est le « sentiment d'appartenance ou d'affinité avec une personne ou un groupe en particulier »⁵. Ce sentiment peut devenir un levier d'apprentissage important pour le développement de soi car il va permettre à l'apprenant de pouvoir se dépasser par volonté d'appartenance au groupe ou à la communauté. On peut dès lors envisager que ce levier sera d'autant plus efficace que ledit groupe sera tiré vers un but commun de réussite ou d'intérêt.

Bailly, Château, Paris et Martin (2018) affirment par ailleurs qu'un environnement d'apprentissage qui encourage la liberté, l'interactivité et l'autonomisation est corrélé au développement de la confiance en eux des apprenants, qu'elles définissent comme « le produit des interactions entre les apprenants et l'environnement d'apprentissage proposé » (2018, p. 16). Un tel environnement favoriserait alors la création d'une image positive de soi en instituant un espace de partage avec autrui où les apprenants peuvent se sentir à l'aise et éprouver moins d'anxiété pour s'exprimer (Aboab, Rollinat-Levasseur & Woerly, 2018). Le propre d'une interaction positive serait alors d'engager à la fois la confiance en soi et la confiance en l'autre pour faire émerger le concept de confiance collective : la reliance implique de s'ouvrir à l'autre, de le comprendre et de construire et maintenir une identité commune, dans le respect des différences de chacun (Morin, 1986).

La psychologie positive est néanmoins remise en cause par plusieurs études. Tout d'abord par le fait qu'elle tende à trop présenter sous une opposition bon/mauvais ou positif/négatif les expériences et sentiments humains. A cette approche on peut ainsi opposer les bienfaits potentiels sur la construction du parcours de vie de situations moins avantageuses, et l'utilité protectrice de certaines émotions (La Torre, 2007). L'anxiété ou la peur, par exemple, peuvent avoir des bienfaits en termes de réaction protectrice ou de concentration accrue qu'elles vont créer. On reproche aussi à la psychologie positive non seulement d'occulter les bienfaits potentiels des sentiments présentés comme négatifs, mais aussi de s'enfermer dans une course au bien-être par le positivisme quand celui-ci ne peut techniquement pas être toujours atteint. Il y aurait alors un décalage entre les présumées promesses de cette méthode et son périmètre effectif de résultat. Ainsi, « le bénéfice de l'optimisme est avéré, mais le pessimisme modéré a également ses vertus,

⁵ Oxford University Press. English, Oxford Living Dictionaries, 2018, <https://en.oxforddictionaries.com/>

pour peu que l'on circoncrive les conditions de son expression. Le pessimisme est un facteur potentiel de préparation à l'action qui participe également au bien-être psychologique lorsque les personnes ont mis en œuvre les moyens d'action utiles pour éviter l'apparition d'un événement négatif. » (Lecomte, 2009, p. 47). Dans cette optique, les émotions négatives feraient alors partie de tout parcours de vie, et s'y préparer, s'y confronter et savoir y faire face devront être associés à un parcours d'apprentissage – une pédagogie qui ne se concentrerait que sur les éléments positifs serait incomplète.

Adeptes de la psychologie positive, Pacherie (2004, p. 181) recommande de promouvoir l'empathie en salle de classe : comme « instrument de construction de soi en tant qu'être social pris dans un réseau de normes », elle favorise la confiance en soi de chacun pour pouvoir s'exprimer selon des codes intégrés. Ainsi, pour apprendre à trouver sa place, un environnement d'apprentissage devrait donc véhiculer des valeurs humanistes (Morin, 1986) et favoriser l'empathie et la bienveillance pour pouvoir faire émerger une reliance à autrui et à l'environnement qui transcendera la capacité de l'apprenant de faire un effort pour lui et pour autrui. Il s'agit néanmoins d'un effort potentiellement considérable qui est demandé à l'apprenant. En effet, pour Berthoz, « l'empathie suppose [...] un vécu égo-centré de la situation dans toutes ses dimensions cognitives et affectives [...], un changement de point de vue égo-centré qui permet de se mettre à la place de l'autre tout en maintenant le flux du vécu [et] un changement de référentiel (égo- vers allocentré) » (Berthoz & Jorland, 2004, p. 272-273). Ainsi, solliciter de l'empathie en salle de classe d'apprentissage des langues, n'est-ce pas non seulement ajouter une variable difficilement atteignable qui complexifierait l'apprentissage, mais aussi altérer la liberté de chaque apprenant de choisir sa place et son point de vue dans l'interaction ? Elle reste néanmoins indissociable du besoin d'éthique professionnelle de l'enseignant qui aura à cœur de trouver la juste place à l'empathie dans sa classe.

Pour conclure, on pourra dire que l'omniprésence de la relation à autrui interviendra dans un réseau complexe de relations et codes d'apprentissage : l'apprenant doit apprendre non seulement la technicité d'une langue, mais aussi les codes de l'environnement d'apprentissage et de l'environnement culturel d'usage de la langue. Il nous faudra donc, à la lumière des retours des apprenants, déterminer s'ils caractérisent effectivement le rapport à autrui comme la pierre angulaire d'un éventuel cercle vertueux de la reliance :

- En développant la reliance à autrui et à son environnement, on développe la reliance à soi
- La reliance à soi permet de développer la confiance en soi
- La reliance à soi et la confiance en soi permettent de développer de l'autonomie (Bailly, Château, Paris & Martin, p.16)

Si confirmé, ce cercle vertueux serait alors un angle très intéressant d'apprentissage de l'oral.

5.2.3 Les représentations

D'après Stevick (1980, p. 4), « le succès [dans l'apprentissage des langues] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques et davantage de ce qui se passe dans et entre les personnes ». Une référence immédiate à « ce qui se passe dans et entre les personnes » est le rapport à autrui, et plus particulièrement les représentations qu'il véhicule : d'une part les représentations sociales et culturelles véhiculées par le groupe, d'autre part les représentations et émotions qui influencent le soi de l'individu.

Les représentations sociales des langues, tout d'abord, « sont des formes de connaissances socialement élaborées, partagées, synthétiques et efficaces, dont les fonctions interprétatives et la lisibilité prennent corps (notamment) dans les discours, eux-mêmes socio-historiquement ancrés » (Moore & Py, 2008, p. 272). Les groupes et individus véhiculent ainsi en utilisant les langues des représentations qui leur sont propres, et chaque individu est sujet à la réception de ces représentations qu'il sera libre d'interpréter. L'apprenant construira sa motivation, son intérêt et sa conception d'une langue et de son apprentissage à partir de ces « représentations motivationnelles » dont « la construction [...] résulte de l'interaction entre des facteurs propres à l'individu et des facteurs externes » (Bourgeois et Chapelle, 2011, p.239).

Le travail sur les représentations dans le cadre d'un apprentissage linguistique est particulièrement présent lorsqu'il s'agit d'introduire les apprenants à la culture de l'autre, en vue du développement d'une compétence interculturelle. Cette compétence recouvre quatre éléments : une ouverture à l'altérité, une connaissance de soi, une réflexion sur le rapport entre ses croyances et celles de l'autre, et une compétence d'interaction et d'analyse (Dervin, 2004). En particulier « l'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle » (Abdallah-Pretceille, 2003, p.10). Dans le cadre de cet apprentissage de l'interculturel interviendra alors un processus de décomposition de représentations pré-existantes, souvent stéréotypées, afin de permettre à l'apprenant de faire preuve de critique vis-à-vis de ces représentations héritées et de les confronter à ses propres expériences. Naîtront de ce processus les représentations propres de l'apprenant. On ne peut néanmoins pas forcer la déconstruction de représentations. Ainsi, « de nombreuses études ont démontré que les échanges ne réduisent pas systématiquement les stéréotypes et les préjugés » (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 95). Le travail sur les représentations est donc complexe et toujours subjectif, et on peut se poser la question de l'efficacité et de la perception des activités liées à l'interculturel auprès des apprenants.

La confrontation des cultures et représentations attachées à une langue avec celles de l'apprenant et de sa langue peut avoir un fort impact sur la confiance en soi et la capacité à s'exprimer. Comment, par exemple, un apprenant va-t-il réagir en arrivant dans une culture où les codes gestuels sont différents ou identiques : va-t-il réagir de manière inclusive, ou au contraire chercher à se différencier ? Quelles seront alors les

représentations et les affirmations associées ? Parce que tout discours intervient en présence de deux individus socialement organisés (Bakhtine, 1977, p. 123), il met en présence des représentations potentiellement différentes. Là aussi, la démarche réflexive et la dialectique du même et de l'autre feront partie du cheminement de l'apprentissage, et permettront un repositionnement intellectuel et culturel de l'apprenant vis-à-vis de ces représentations. C'est ainsi, dans ce contexte, que l'on pourra définir qu'une approche pédagogique des représentations peut être pertinente dans le cadre de l'enseignement, car « le trait fondamental d'une pédagogie interculturelle consiste en son orientation vers l'altérité, son ouverture à l'autre » (Porcher, 1997, p.48).

En philosophie, la représentation est l'acte par lequel un objet de pensée devient présent à l'esprit. Qu'est-ce qui détermine la nature de cette représentation, et comment peut-on l'influencer afin qu'elle soit positive ? Taine (1870) propose de lier la représentation à la reproduction d'une perception antérieure. Si, par le passé j'ai souffert d'une expérience négative en parlant allemand, alors lorsque je vais tenter de m'exprimer en allemand aujourd'hui le souvenir de cette expérience négative va mobiliser des souvenirs potentiellement négatifs. Je pourrais avoir plusieurs réactions : de la peur ou de l'anxiété, une réaction de rationalité, ou de persévérance... et en fonction de ma réponse à ces émotions je pourrai freiner mes intentions ou au contraire oser parler. Le questionnement de ce lien est fondamental dans notre approche didactique : si la perception d'une expérience actuelle est positive, alors elle tendra à créer une représentation positive de cet acte dans l'avenir et inversement. Si je prends plaisir à m'exprimer en allemand aujourd'hui en salle de classe et éprouve un sentiment de satisfaction aujourd'hui, alors la propension que ce souvenir positif influence positivement ma représentation de mon expression en allemand sera plus importante. Vérifier cette hypothèse sera l'un de nos principaux objectifs dans le cadre de ce mémoire.

5.3 FRANCHIR DES BARRIERES – L'IMPORTANCE DES EMOTIONS

La gestion des émotions peut être considérée comme un passage obligé dans l'apprentissage de l'expression orale, et assimilée à l'acquisition de stratégies de gestion des états émotionnels.

Damasio (2010) distingue ainsi trois états, les automatismes hérités du parcours de vie, notre perception de ces automatismes et notre réaction à ceux-ci. Il définit les émotions comme « des programmes complexes et en grande partie automatisés d'actions qui ont été concoctés par l'évolution », les sentiments émotionnels comme « des perceptions composites de ce qui se passe dans notre corps et notre esprit quand nous éprouvons des émotions » et les états émotionnels comme « l'agrégat de toutes les réponses physiologiques

provoquées par une émotion » (Damasio, 2010, p. 136). Si, en tant qu'enseignant de langues, il semble disproportionné de prétendre impacter les émotions, on peut néanmoins s'attacher à créer un cadre (implicite ou explicite) propice pour que l'apprenant puisse apprendre à se situer sereinement par rapport aux sentiments et états émotionnels que lui inspireront l'apprentissage de langues puis l'expression orale. Ce travail émotionnel personnel sur les éventuelles appréhensions ou anxiétés fera donc partie des variables à considérer dans le cadre de notre mémoire.

Le concept psychologique de résilience peut ici être pour nous source de réflexion. Ce processus intérieur qui favorise le dépassement de soi pour sortir d'une situation difficile permet de faire face à l'adversité. Il part d'un traumatisme vécu par un individu, souvent au cours de la période particulière du développement dans l'enfance. Après une phase traumatique vécue en tant que telle par l'enfant, survient une phase d'intégration du choc et de réparation : l'enfant se reconstruit à partir de l'adversité. Le traumatisme ne disparaît donc pas, mais se transforme en blessure cicatrisée. Cette cicatrice fera partie de la personnalité et la rendra plus forte dans des situations similaires (Cyrulnik, 2009). La résilience est favorisée tout d'abord par des traits de caractère : la perspicacité, l'indépendance, l'aptitude aux relations, l'initiative, la créativité, l'humour et la moralité (Wolin & Wolin, 1993). A ces traits de caractère s'ajoutent des mécanismes de défense adaptatifs, en particulier dans la relation avec autrui : des relations affectives qui ont favorisé le développement d'une stabilité intérieure, ou la proximité avec des tuteurs de résilience, tels qu'un adulte ou un aîné qu'un enfant ait pu croiser et qui lui ait apporté de l'aide, de l'affection et de l'estime (Cyrulnik, 2004). En établissant un parallèle entre les enseignements psychologiques du concept de résilience et l'apprentissage des langues, on pourra s'inspirer de la création de ces mécanismes de défense adaptatifs et chercher à démontrer si le fait que l'élève, lors de son apprentissage, reçoive un enseignement construit sur la stabilité, l'affection et l'estime sera moteur de représentations positives qui soit augmenteront sa confiance en lui, soit lui fourniront des outils pour faire face à des difficultés, émotive ou autres.

Comment, dans ce cadre psychologique, la gestion des émotions intervient-elle dans l'apprentissage ? Les émotions et le cognitif sont indissociables, car les émotions émergent de la cognition : « les cellules du cerveau, dans les aires limbiques et fronto-limbiques, qui comprennent le système d'évaluation du stimulus, modulent l'acte de cognition de telle façon que, dans le cerveau, l'émotion et la cognition soient bien identifiées mais fonctionnent de manière inséparable. En conclusion, dans une perspective neurologique, on peut en déduire que l'affect est partie intégrante de l'acte cognitif » (Schumann, 1994, p.232). On peut alors recenser six émotions brutes: des émotions qualifiées de positives (la joie, la surprise) qu'il faudrait chercher à favoriser dans les interactions, pédagogiques en particulier, et des émotions négatives (la colère,

la tristesse, la peur) ou toxiques (le dégoût) qu'il faudrait au contraire proscrire car elles sont le propre de situations anxiogènes ou inadaptées (Ekman, 1972).

En contexte d'apprentissage, les émotions négatives auxquelles l'apprenant peut faire face sont souvent liées à la peur et à l'anxiété, en particulier par rapport au jugement d'autrui : la peur de l'erreur, la peur de sembler ridicule (Kertesz-Vial, 2000). Ces émotions sont directement à rapprocher des représentations et de l'interprétation de soi négatives que crée l'apprenant : l'un pourra ainsi par exemple se focaliser sur son niveau de grammaire et l'impression de n'avoir que des acquis fragiles, l'autre pourra souffrir d'une gêne de lexique. L'apparition de ces émotions négatives peut être d'autant plus délicate que les apprentissages ont souvent lieu en groupe, ce qui sous-entend de devoir en parallèle trouver sa place et son rôle dans la classe. La réussite nécessite alors de parvenir à sortir du jugement de soi et de la place-cocon qui est la sienne pour se mettre en « danger » et conquérir une nouvelle place par la prise de risque. Néanmoins, il s'agit d'un vaste programme pour être justement intégré dans un programme de langue adapté à un groupe. C'est dans ce cadre que nous nous concentrerons sur la validation des éventuels bienfaits de la création d'un contexte propice à l'expression des apprenants et à l'apprentissage serein de la gestion des émotions tels que définies par Damasio (2010).

5.4 LA CONSTRUCTION DE SON AUTONOMIE

L'un des piliers de la confiance en soi est l'autonomie : en limitant la dépendance vis-à-vis de quelqu'un d'autre, un individu aura davantage le sentiment d'être capable de faire face à une situation avec ses propres moyens, et aura donc moins d'appréhension vis-à-vis de celle-ci. On définit ainsi l'autonomie comme « une vision de l'individu qui met l'accent sur la liberté de choix, la gouvernance de soi et l'épanouissement personnel » (Durler, 2015, p. 9), soit « la capacité d'une personne à faire des choix tout en obéissant à sa propre loi, celle qu'elle se soumet pour évoluer librement au sein de son groupe d'appartenance » (Connac, 2012, p. 10). La liberté de choix et l'affirmation de soi sont donc centrales à l'autonomie, même si plusieurs sociologues estiment que cette définition est un leurre car elle ne traduit pas les limites dûes à la reproduction sociale (Bourdieu, 1979).

Dans le secteur de l'éducation, on peut distinguer l'autonomie et la responsabilité. L'autonomie relève alors de deux acceptions, d'une part la volonté née du fait qu'un élève soit capable de prendre le contrôle de ce qu'il apprend (Benson, 2001), d'autre part la motivation de l'élève qui est suffisamment capable de subvenir à ses besoins pour devenir acteur des libertés dont il dispose (Prince, 2009). La responsabilité correspond au fait de répondre totalement de ses actes et de les assumer (Paturet, 1995), la

responsabilisation fait partie du contrat didactique et permet à l'élève de reconnaître son rôle dans l'apprentissage et de l'assumer, et devenant ainsi acteur de son apprentissage en tant qu'élève.

Si le rôle de l'élève acteur de son propre apprentissage est un levier fondamental, il passera donc avant tout par la responsabilisation. En plébiscitant la responsabilité d'un apprenant, on reconnaît qu'il influence lui-même son parcours de vie, ce qui aura une influence d'autant plus grande sur sa motivation : « l'apprenant est motivé s'il a l'impression qu'il a une certaine part de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de ses apprentissages et croit qu'il est en grande partie responsable de ses succès comme de ses échecs. » (Viau, 2004, p. 4). Ce développement ne peut néanmoins qu'être intentionnel, et il doit s'accompagner non seulement d'un apprentissage technique (la langue), mais également d'un apprentissage de soi : construire son autonomie reviendra également pour l'apprenant à identifier ce qui fonctionne pour lui-même, quelles sont ses forces et ses axes d'amélioration, quelles activités décupleront son enthousiasme et seront les plus efficaces. Au final, « tout apprentissage est un auto-apprentissage » (Porcher, 1981).

Le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997) évoqué auparavant prend ici tout son sens : à partir de ses tentatives personnelles et en fonction du retour constructif de l'enseignant, l'apprenant va développer un sentiment d'efficacité personnelle qui va lui donner confiance en lui, en sa capacité de se débrouiller sans l'enseignant en situation de communication. On parlera alors d'autorégulation cognitive et émotionnelle (Brewer, 2013) : progressivement, l'apprenant sera capable de s'autoréguler et de maîtriser la langue, ses émotions et le contexte de communication, il deviendra de plus en plus indépendant. Il développera par ailleurs des capacités d'auto-évaluation et d'autoréflexivité, et aura acquis par une reliance plurielle à soi la capacité d'être autonome, y compris dans des situations sans enseignant. « C'est la finalité même de toute formation que de donner à l'apprenant toujours plus de savoirs et de pouvoir sur son apprentissage afin qu'il soit capable, un jour, de se passer de l'enseignant » (André, 1989, p. 8).

Par ailleurs, Abendroth-Timmer (2018) postule que la responsabilisation des apprenants de langue se construit directement en interaction avec la construction identitaire professionnelle des enseignants : sans un enseignant qui, dans son approche pédagogique, donne à l'autonomie un rôle central, celle-ci serait alors plus difficilement atteignable. L'interaction entre la perception du soi et la visée de l'autonomie est donc une des pierres angulaires de l'apprentissage. L'apprentissage rendra l'élève autonome en facilitant le développement de compétences chez le sujet apprenant qui lui permettront de se trouver à l'aise et apte dans les situations-cible, et capable d'adaptation dans les situations inattendues. Ce développement ne pourra néanmoins se faire qu'en définissant clairement les responsabilités de chacun dans la formation, pour l'élève, le professeur et les co-apprenants. Il sera donc intéressant dans le cadre de notre recherche d'identifier si les apprenants sont (indirectement) conscients de ces deux phases de prise de responsabilité et de développement d'autonomie, et en reconnaissent les bénéfices.

Synthèse :

Ce chapitre nous a permis de dégager le prisme par lequel nous tâcherons d'identifier quelles activités peuvent influencer la confiance en soi dans le cadre de l'apprentissage des langues.

La motivation va poser la question de la place de l'objectif dans l'apprentissage, et dans quelle mesure il doit toujours être présent dans la progression et les activités pour nourrir les représentations et l'assiduité des apprenants. Il s'agit il me semble de la pierre angulaire de tout apprentissage, notamment lorsqu'on parle de l'exercice périlleux de l'expression orale, il sera donc primordial dans nos analyses de bien identifier les leviers motivationnels dans l'apprentissage.

Entretenir cette motivation passe nécessairement par une approche efficace du rapport à autrui. Là encore, celui-ci est lié au passé et aux représentations des apprenants, et quand bien même le rôle de l'enseignant a une influence bornée sur l'individu, ce sera à lui de définir le rôle de l'interrelationnel dans l'apprentissage : l'autre est multiple et fondamental dans l'expression orale, il devra en être de même dans l'enseignement.

Ceci devra passer à la fois par l'utilisation des affects positifs comme un levier motivationnel et la confrontation avec les affects potentiellement négatifs pour s'en accommoder et savoir y faire face. Ce travail sur les émotions comme partie inhérente aux contrats didactique et d'apprentissage facilitera à la fois la recherche de l'autonomie et la responsabilisation de l'apprenant. Si, là encore, l'influence de l'enseignant sera limitée par la salle de classe et la sphère d'influence que les apprenants voudront bien lui donner, il faudra néanmoins prendre en considération ces éléments dans nos analyses, et plébisciter un enseignement capable de fusionner la technicité d'une langue, les capacités à s'exprimer et les éléments sociaux et psychologiques caractéristiques de l'apprentissage et de la confiance en soi.

Le cadre théorique des relations entre les concepts de soi et l'apprentissage linguistique étant désormais posé, nous pouvons détailler notre méthodologie d'étude terrain et les résultats que nous avons identifiés.

6 METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES

Notre objectif a été de recueillir des données nous permettant de mesurer et caractériser la possible influence des procédés, des activités et du contexte interactif et relationnel vécus lors de l'apprentissage sur l'expression orale à travers le regard que porte l'apprenant (e) sur lui/elle, sur l'autre et sur son environnement.

Nous proposons de détailler la méthodologie pour y parvenir : le contexte qui a amené au choix de démarche d'enquête, la nature de l'échantillon et la méthode de diffusion de l'outil de recueil, son fond et sa forme.

6.1 CONTEXTE METHODOLOGIQUE ET DEMARCHE PEDAGOGIQUE

6.1.1 Approche méthodologique

Nous abordons dans ce mémoire à la fois la psychologie avec les concepts de soi et les sciences de l'éducation avec l'apprentissage des langues. J'ai fait le choix de ne pas aborder directement les thèmes de la confiance et de l'estime de soi lors de l'enquête, pour plusieurs raisons méthodologiques :

- la volonté d'éviter de centrer la recherche sur le débat scientifique évoqué dans le chapitre 1.1.2.1. entre l'existence d'une estime de soi unique et invariable, ou multidimensionnelle et variable,
- le risque de retours biaisés ou incomplets des enquêtés soucieux de protéger leur image ou de ne pas partager ce qui relève de l'intime, il s'agirait d'une contraction défensive naturelle face à une question personnalisée (Mucchielli, 1999),
- le risque d'éparpillement et de perte d'intérêt des enquêtés lors de leur soumission du questionnaire, en raison du nombre potentiellement conséquent de questions si l'on souhaite évoquer psychologie et sciences de l'éducation.

Au lieu d'utiliser des outils spécialisés de mesure tels l'échelle de Rosenberg (1965), j'ai abordé indirectement l'estime de soi à travers la formule de James (1892) détaillée au chapitre 1.1.2.3. qui l'exprime comme un rapport entre les réussites et les aspirations. Je me suis concentré sur les traductions didactiques et pédagogiques de l'estime de soi, à savoir les représentations des apprenants sur leur réussite linguistique et sur les activités lors (ou hors) de l'apprentissage formalisé et encadré qui l'ont favorisée ou

au contraire limitée. Aborder ce sujet sous cet angle était potentiellement plus facile à interpréter pour les enquêtés et moins biaisé par le contexte d'enquête, ce qui permettait de clarifier le lien entre les résultats de l'enquête.

6.1.2 Choix de la démarche d'enquête

L'objectif initial de ce mémoire était de s'inspirer des modèles de recherches mixtes (Dörnyei, 2007) en combinant plusieurs modes d'investigation et démarches empruntant au qualitatif et au quantitatif :

- Une démarche de recherche-intervention faite d'expériences de terrain avec retour immédiat en salle de classe ou en sortie de classe qui m'auraient permis de tester personnellement sur le terrain,
- Une démarche quantitative avec un questionnaire en ligne auquel les apprenants auraient pu répondre,
- Une démarche qualitative à l'aide d'entretiens personnalisés avec quelques apprenants afin d'approfondir leurs réponses et tendre vers des conclusions plus éclairées car mêlant plusieurs contenus et approches.

Néanmoins, en cette année 2020 où a éclaté la pandémie du coronavirus, le contexte sanitaire a complexifié mes investigations sur le terrain : j'ai dû faire face à l'annulation pour confinement des cours prévus à Amsterdam et auxquels je devais participer, et ai de ce fait perdu l'opportunité de recherche-intervention.

La démarche qualitative s'est, elle aussi, révélée difficile à mettre en place, avec la difficulté de trouver suffisamment de profils intéressés pour participer à des entretiens approfondis.

Ce contexte m'a amené à revoir ma méthodologie et à me concentrer sur une démarche uniquement quantitative, en utilisant un questionnaire d'une vingtaine de questions que j'ai pu diffuser en ligne. Cette démarche permet de créer une base de données conséquente qui, par son volume, donne une indication précise et chiffrable sur les retours des enquêtés. Cependant, elle ne permet pas d'approfondir et de clarifier les interprétations possibles et présente en ce sens des limites et un manque de pluralité comparativement à une approche mixte.

6.2 ECHANTILLON ET CONTEXTE DE DIFFUSION

Le questionnaire a été diffusé auprès de la communauté francophone des Pays-Bas, plus particulièrement des francophones dont la langue première est le français et qui ont fait la démarche d'apprendre le

néerlandais, sur place et/ou avant leur arrivée. Il a été transmis, pour des raisons contextuelles et pratiques, via les différents réseaux sociaux de la communauté : sites internet Facebook de la communauté des Français de La Haye, d'Utrecht, de Rotterdam et d'Amsterdam, et site internet Facebook de l'Association des Français des Pays-Bas. Tous les participants sont donc en principe majeurs.

6.2.1 Choix de l'échantillon

J'ai choisi comme échantillon les adultes résidant aux Pays-Bas qui ont le français pour langue première et qui ont effectué une démarche d'apprentissage du néerlandais directement aux Pays-Bas ou avant leur arrivée. Il s'agit donc d'une population majoritairement expatriée, qui a choisi de résider aux Pays-Bas pour des raisons professionnelles, familiales, étudiantes ou éventuellement politiques et qui s'est retrouvée dans une situation de décision par rapport à l'apprentissage du néerlandais : pourquoi ? Dans quel but ? Comment ? Les membres de l'échantillon sont par ailleurs toujours directement confrontés au quotidien à des situations d'apprentissage et/ou d'usage du néerlandais qui fait donc partie de leur profil linguistique actuel, quel que soit leur niveau de langue. Enfin, je n'ai pas souhaité exclure de l'échantillon les individus qui ont fait la démarche d'apprendre le néerlandais et soit ont abandonné soit définissent leur niveau comme débutant, car ils permettent également de comprendre la problématique de l'apprentissage et des représentations.

J'ai fait le choix de cet échantillon avant tout pour des raisons pratiques : je suis moi-même Français et résident néerlandais donc fais partie de cette communauté francophone. A ces raisons pratiques s'ajoutent des caractéristiques contextuelles et pragmatiques.

Tout d'abord, à l'exception de la Belgique, le néerlandais n'est pas une langue qui est choisie en priorité par les élèves des pays francophones dans le cheminement scolaire : en France ainsi, en 2017, 95% des collégiens choisissent l'anglais comme première langue vivante, 72% apprennent l'espagnol et 19% l'allemand, quand les autres langues concernent moins d'1% des élèves (*Source : Repères & références statistiques, DEPP, 2017*). Il y a donc une très forte probabilité pour que les enquêtés aient débuté l'apprentissage du néerlandais avec un « déjà-là » de représentations et d'expériences sur l'apprentissage linguistique qui a potentiellement influencé leur conception de l'apprentissage du néerlandais. Cette comparaison, consciente ou non, fait partie des angles d'approche que nous souhaitons plébisciter.

Ensuite, aux Pays-Bas, les facilités d'accès aux technologies numériques et à l'éducation font que de nombreuses formes d'apprentissage linguistique peuvent être plébiscitées : cours pour adultes en salle de classe, cours en ligne individuels ou collectifs, auto-apprentissage avec une méthode individuelle (livre, CD-Rom, internet), immersion dans le pays (foyer, vie professionnelle et associative notamment).

Enfin, le bain linguistique aux Pays-Bas est caractérisé par une large cohabitation de l'anglais et du néerlandais. Le fait que de nombreux expatriés non-néerlandophones sont résidents semble intégré par la société néerlandaise, et il n'est pas rare de voir des Néerlandais, eux-mêmes majoritairement anglophones (70.6% des Néerlandais parlent couramment anglais⁶) répondre en anglais quand un non-natif tente d'engager une conversation en néerlandais. Il m'a semblé intéressant de vérifier si cette impression personnelle du recours récurrent à l'anglais chez les locaux allait figurer parmi les retours des apprenants comme une barrière potentielle à l'expression ou à la progression.

A l'inverse, le choix de cet échantillon présente quelques limites potentielles. Tout d'abord, il exclut tous les profils qui n'utilisent pas les réseaux sociaux, et qui de fait ont pu expérimenter d'autres types d'apprentissage. Il faudra donc identifier si cet échantillon montre une surreprésentation de certaines formes d'apprentissage. De même, on pourra s'attendre à ce que la génération des traditionnels expatriés et étudiants soit surreprésentée (25-40 ans). Si cela n'est pas forcément un manque en soi, cela sous-entend que nous ne pourrions pas nous prononcer sur les tranches d'âge non incluses dans notre échantillon, en particulier si l'on se réfère aux courbes d'évolution de l'estime de soi présentées auparavant. Enfin, il y a un risque que les résultats de notre sondage soient faussés si, au lieu d'attirer une tranche représentative de la population d'ensemble, le questionnaire aura attiré une surreprésentation de profils investis dans le domaine de l'éducation (regard potentiellement biaisé des professeurs de français et chercheurs universitaires).

6.2.2 Création et diffusion du questionnaire

La création et la diffusion du questionnaire se sont faites intégralement en ligne sur internet. J'ai utilisé l'outil [SurveyMonkey](#) d'assistance à la création, à la mise en page et au recueil de questionnaires en ligne, et ai ensuite diffusé un lien vers ce questionnaire via les pages de réseaux sociaux (Facebook) des communautés francophones d'Amsterdam, Rotterdam, Utrecht et de l'Association des Français des Pays-Bas. Le nombre total d'abonnés à ces pages est d'environ 15.000 personnes, chiffre à nuancer car tous les abonnés ne consultent pas les pages régulièrement.

Ce mode d'administration présente plusieurs particularités. Tout d'abord, il enclenche un cercle vertueux de réponses consécutives à la publication, notamment si les administrateurs relayent les informations. Il

⁶ Source www.ef.com.es/epi, consulté le 10 octobre 2020

offre par ailleurs une forme de sécurité pour les répondants : derrière l'anonymat de l'écran, ils peuvent répondre aux questions telles quelles, sans être influencés par la présence du chercheur.

Néanmoins, la nature de la publication sur internet est justement qu'elle ne permet pas l'implication de l'enquêteur, et souffre de son immédiateté : le défi est alors d'une part de réussir à obtenir des réponses alors qu'il n'existe aucune autre forme d'incitation que l'intérêt personnel à cliquer sur le lien, d'autre part de créer un questionnaire d'une taille raisonnable pour à la fois recevoir suffisamment d'informations utiles et ne pas lasser le répondant. C'est dans ce contexte que j'ai tâché de limiter la longueur du questionnaire à 22 questions, et un temps de réponse total moyen de moins de 7 minutes. Enfin, on ne peut par nature valider le sérieux et la véracité des réponses, qui peuvent être biaisées par le manque d'investissement de l'enquêté ou de clarté des formulations.

6.3 FORMAT ET THEMES DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire comprend 22 questions de différents types, et se découpe en cinq thématiques (annexe 1).

6.3.1 Les types de questions

En utilisant dans ce questionnaire l'ensemble des trois types de questions possibles, il a été possible de combiner des contenus à la fois quantitatifs et qualitatifs et de pouvoir directement les traduire en données chiffrées ou contenus verbalisés : les questions ouvertes, les questions fermées et les échelles d'attitude. Cela permet par ailleurs de maintenir un questionnaire dynamique pour les répondants, qui sollicite à la fois des réponses rapides verbalisées, sans contraintes et bornées. L'avantage des questions fermées est par ailleurs de récolter rapidement des contenus avec une moindre contrainte chronométrique pour les répondants.

Les questions fermées, dichotomiques ou à choix multiples ont permis de rapidement collecter des données dégageant des tendances chiffrées claires sur les profils des répondants (état civil, profil linguistique).

Les questions ouvertes laissent liberté à l'interviewé sur le contenu, la forme et la longueur de la réponse. S'il ne s'agit ici pas d'un substitut aux entretiens approfondis, cela m'a permis de collecter des réponses moins dirigées (et donc potentiellement moins biaisées par le rôle de l'observateur) et plus contextualisées que les questions fermées.

Enfin, les échelles d'attitude ont donné la possibilité de mesurer les croyances et représentations des répondants, en particulier de mesurer s'il pouvait y avoir une différence entre la confiance à s'exprimer en contexte d'apprentissage formalisé type « salle de classe » et celle dans un contexte dit du quotidien (non-scolarisé, hors formation), ou d'évaluer l'impact perçu d'une méthode sur son niveau également perçu de performance. J'ai utilisé des échelles de Likert qui mesurent le degré d'accord ou de désaccord avec une proposition, des différentiels sémantiques et des échelles à support sémantique qui proposent de se situer entre deux niveaux de positionnement par rapport à une affirmation.

6.3.2 Les thèmes abordés dans le questionnaire

Pour répondre à notre problématique, nous avons formulé trois hypothèses sous-jacentes :

- la perception des expériences d'apprentissage a une influence sur la capacité d'expression orale future,
- la gestion de ses représentations constitue un levier important de confiance en son expression orale,
- l'enseignant peut influencer la confiance en eux des apprenants à travers la nature des activités et le contexte d'apprentissage.

Pour recueillir des données nous permettant d'aborder ces trois hypothèses, nous avons centré les questions sur cinq thèmes : le profil / état civil des enquêtés, leur déjà-là linguistique, leur méthode d'apprentissage du néerlandais, leurs représentations sur l'expression orale et son interaction avec l'apprentissage.

6.3.2.1 Etat civil

La première partie se rapporte au profil et à l'état civil des enquêtés, avec trois questions portant sur la nationalité (question 1), l'âge (question 2) et la catégorie socio-professionnelle (question 3). Il est à noter que la question portant sur le sexe des participants a été supprimée avant la mise en ligne du questionnaire, pour des raisons de taille du questionnaire, et à la suite des retours des premiers enquêtés sur les représentations personnelles que cette question engageait. Si le genre est par ailleurs corrélé à d'importantes différences d'estime de soi à l'adolescence en matière de rapport au corps, à l'apprentissage et aux autres entre garçons et filles (Cuzacq & Jézéquel, 2012), les trajectoires des courbes d'estime de soi semblent converger à l'âge adulte (Orth, Trzesniewski & Robins, 2010), tranche d'âge constituante de notre échantillon.

6.3.2.2 Le déjà-là linguistique

Le deuxième thème abordé est le déjà-là linguistique personnel à travers deux sous-ensembles : le bain linguistique de l'enfance et les expériences d'apprentissage linguistique antérieures au néerlandais.

S'agissant du bain linguistique, j'ai cherché à identifier si les participants sont issus d'un environnement plurilingue (question 5) dont faisait partie le néerlandais (question 6), et quelle était leur langue première (question 7). L'objectif de ces questions est de pouvoir établir une éventuelle corrélation entre le plurilinguisme dans l'enfance et d'éventuelles affinités avec certaines formes d'apprentissage qui amélioreraient la performance, et de séparer les profils pour lesquels le néerlandais avait déjà été acquis dans un cadre familial. Cenoz (1997) a ainsi montré que, si les enfants bilingues ont en moyenne de meilleurs résultats dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère que les enfants unilingues, la multiplicité des variables impliquées ne permet pas forcément d'établir un lien unique déterminant.

J'ai également cherché à identifier quelles langues les participants ont apprises avant le néerlandais (question 8), et dans quel contexte (question 9). Il s'agit ici de déterminer quel peut être l'impact des expériences et représentations antérieures sur la perception de l'apprentissage ciblé et la représentation de la performance orale. Bandura (1997) a ainsi défini la perception et l'interprétation des expériences antérieures comme variable primordiale du sentiment d'efficacité personnelle.

6.3.2.3 Méthode d'apprentissage du néerlandais

La troisième thématique est plus spécifiquement l'apprentissage du néerlandais : auto-évaluation de son niveau général (question 4), description de la méthode d'apprentissage (question 10), identification de la méthode jugée la plus efficace (question 11). Il s'agit ici tout d'abord de questions à visée réflexive pour le participant afin d'encourager sa réflexion sur son apprentissage de manière générale. Elles permettent par ailleurs de pouvoir situer le niveau déclaré du participant, et en particulier de recueillir des premiers éléments sur un éventuel lien entre évaluation de son niveau et perception de l'efficacité du type d'apprentissage.

6.3.2.4 Représentations sur la performance de production orale

Il s'est agi ensuite d'approfondir les représentations des individus répondants sur leur performance à l'oral en néerlandais : leur niveau de confiance à l'oral est-il le même en situation d'apprentissage et en situation-cible (questions 13, 16 et 17), ressentent-ils des craintes sur leur expression orale (anxiété de faire des fautes, question 18), et si oui de quelle nature (question 19) ? On tentera alors d'évaluer s'il existe un

décalage entre la confiance en son expression orale en contexte d'apprentissage et en situation-cible, dans quelle mesure la peur de l'erreur existe dans notre échantillon et si elle a une influence significative sur l'expression orale, et le cas échéant de caractériser le type d'erreur qui est créateur de l'anxiété.

Comme détaillé auparavant, les facteurs affectifs tels que l'anxiété sont ainsi reconnus comme ayant une influence forte sur la confiance en soi et la performance (Arnold 2016, Koptsou 2016, Stevick 1980), il s'agira de confirmer si nos données recueillies permettent de confirmer et d'enrichir ces constats.

6.3.2.5 Interactions entre méthode d'apprentissage et performance de production orale

La fin du questionnaire détaille les possibles interactions entre méthode d'apprentissage et performance de production orale. Les questions 14 et 15 permettent ainsi d'évaluer si les apprenants définissent certaines méthodes ou activités comme facilitant ou limitant les progrès en expression orale. On rapprochera alors les réponses à ces questions des méthodes détaillées plus avant dans notre mémoire (naturelle, traditionnelle, directe, active, audio-orale, audiovisuelle, communicative et actionnelle).

La question 20 demande aux apprenants de clairement hiérarchiser les différentes activités d'apprentissage selon leur efficacité ressentie. La question 21 vise à valider l'existence d'un éventuel « élément déclencheur » dans l'apprentissage, qu'il s'agisse d'un enseignant, d'un contexte ou d'une méthode. La question 22, enfin, ouvre la porte aux répondants pour tout autre retour qu'ils jugeraient pertinent sur ce thème.

Synthèse

Le choix de la méthode de recueil des données a été fortement impacté par le contexte sanitaire. Ainsi, au lieu d'un triangle interactions en salle de classe / questionnaire en ligne / entretiens approfondis qui constituait le choix initial, nous avons procédé par défaut à la diffusion exclusive d'un questionnaire en ligne de 22 questions combinant questions ouvertes, fermées et échelles d'attitude.

Si cette méthode a permis de recueillir facilement des données à la fois qualitatives et quantitatives dans un temps limité pour les répondants, elle n'aura pas permis d'approfondir les réponses par des interactions en direct, créant le risque d'une accumulation de ressentis sans explications des répondants et la difficulté potentielle de réponses incomplètes et difficilement exploitables. Il s'agira de prendre en compte cette limite dans nos analyses et recommandations.

7 ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Le questionnaire a été rempli en intégralité par 166 participants. Si ce chiffre représente une faible partie de la population-cible (il y a 25.000 expatriés français aux Pays-Bas⁷, et les pages Facebook utilisées pour la discussion du questionnaire comptent en cumulatif 12.000 membres⁸), nous estimons ce total néanmoins suffisant pour pouvoir dégager des premières tendances, en considérant une marge d'erreur acceptable au minimum de 8%⁹. Nous présenterons les résultats en suivant les cinq thèmes détaillés auparavant : profil d'état civil, déjà-là linguistique et méthode d'apprentissage du néerlandais pour les données descriptives, représentations de la performance d'expression orale et interactions entre la méthode d'apprentissage et la performance d'expression orale pour les données interactives.

7.1 DONNEES DESCRIPTIVES

7.1.1 Profil d'état civil des répondants

Les trois premières questions du questionnaire nous ont permis d'identifier les caractéristiques démographiques du groupe de répondants.

7.1.1.1 Nationalités

La très grande majorité des répondants sont de nationalité française, à hauteur de 87%. Parmi tous les répondants, 9% sont originaires de pays qui ont plusieurs langues officielles parmi lesquelles le français (Canada, Suisse, Algérie, Maroc), dont 5% pour la Belgique limitrophe. Seulement 3% des répondants ont la double-nationalité française et néerlandaise, et un répondant est Néerlandais. Enfin, un répondant est d'origine ukrainienne.

⁷ Source <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/services-aux-francais/l-action-consulaire-missions-chiffres-cles/la-communaute-francaise-a-l-etranger-en-chiffres/www.ef.com.es/epi>, consulté le 10 décembre 2020

⁸ Source <https://www.facebook.com/groups/francaisnl>, consulté le 10 décembre 2020

⁹ Source <https://fr.checkmarket.com/calculateur-taille-echantillon/#sample-size-margin-of-error-calculator>, consulté le 5 mai 2021

7.1.1.2 Pyramide des âges

La pyramide des âges des répondants reflète une majorité de participants de 25 à 45 ans. Il s'agit d'une surreprésentation de cette tranche d'âge, comme le montre la comparaison avec la pyramide des âges des adultes résidents d'Amsterdam¹⁰.

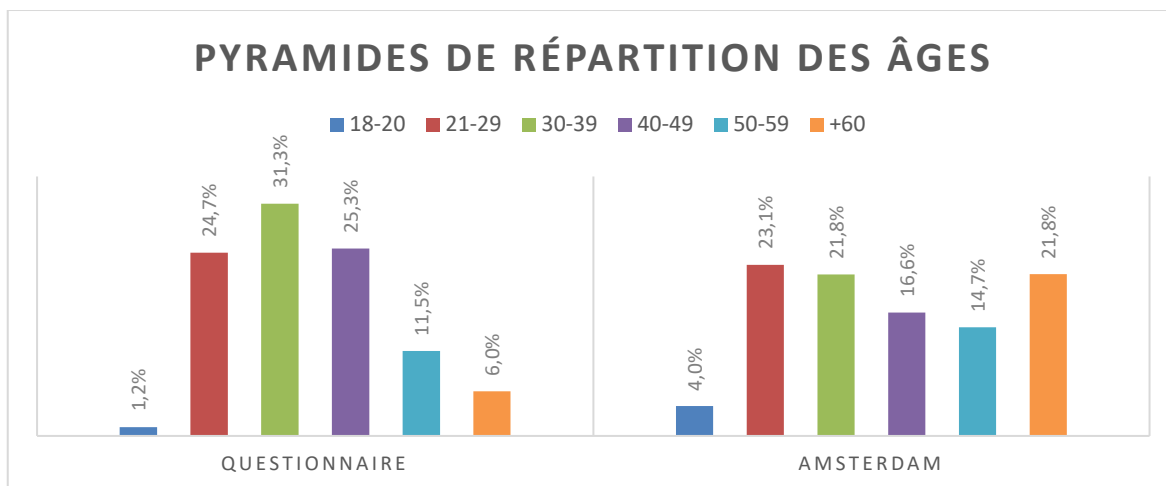


Figure 10 : comparaison des pyramides des âges des répondants et de la ville d'Amsterdam

On peut expliquer cette surreprésentation par la nature de la population expatriée généralement active et plus jeune que la moyenne nationale, et le moyen de diffusion du questionnaire via les réseaux sociaux.

7.1.1.3 Catégories socio-professionnelles

Près de 47% des répondants occupent une profession de cadre ou intellectuelle supérieure, auxquels on peut ajouter les 3% d'enseignants qui ont choisi la réponse « autres ». On note donc la forte représentation des catégories socio-professionnelles du secteur tertiaire, et la faible part des métiers ouvriers. Cette répartition sera à prendre en compte lors de nos analyses, les populations du secteur tertiaire ont souvent suivi un cursus universitaire et potentiellement des affinités et familiarités avec ces formes d'apprentissage.

¹⁰ Source <https://ugeo.urbistat.com/AdminStat/en/nl/demografia/eta/amsterdam/23055764/4>, consulté le 10 décembre 2020

CHOIX DE RÉPONSES	RÉPONSES	
▼ Cadre / profession intellectuelle supérieure	46,99 %	78
▼ Employé / personnel de service	15,66 %	26
▼ Sans activité professionnelle	10,24 %	17
▼ Autre (veuillez préciser) Réponses	7,83 %	13
▼ Artisan, commerçant, chef d'entreprise	6,63 %	11
▼ Profession intermédiaire	5,42 %	9
▼ Etudiant	5,42 %	9
▼ Manoeuvre, ouvrier spécialisé	1,20 %	2
▼ Ouvrier qualifié	0,60 %	1
▼ Agriculteur exploitant	0,00 %	0
TOTAL		166

Figure 11 : Répartition des réponses à la question 3 : quelle est votre catégorie socio-professionnelle ?

Il faut par ailleurs noter une limite du questionnaire : plusieurs répondants ont souligné la difficulté d'interprétation d'une question basée sur la nomenclature française posée à une population évoluant dans une nomenclature néerlandaise différente (statut d'auto-entrepreneur, absence de « statut cadre », clarté du statut du corps enseignant).

7.1.2 Le déjà-là linguistique

L'étape suivante est pour nous de saisir les spécificités du déjà-là linguistique des répondants avant leur apprentissage du néerlandais, afin d'identifier l'éventuelle corrélation entre des choix d'apprentissage actuels et des représentations issues des expériences antérieures.

7.1.2.1 Le bain linguistique de l'enfance

Il ressort des réponses aux questions 5, 6 et 7 trois éléments caractéristiques de notre échantillon :

- 81% des répondants étaient immergés dans leur enfance dans un environnement déclaré comme monolingue (question 5).
- Parmi les 19% ayant grandi dans un environnement plurilingue, 81% ont évolué dans un environnement plurilingue dont ne faisait pas partie le néerlandais (question 6).
- 94% des répondants définissent le français comme leur langue première, contre seulement 10 répondants pour une autre langue.

Notre échantillon peut donc être réparti en trois groupes :

- De nationalité française, et issus d'un environnement francophone reconnu comme monolingue, pour une très grande majorité de plus de 80%,
- De nationalité française ou autre, et issus d'un environnement plurilingue et non-néerlandophone, environ 15%,
- De nationalité belge ou néerlandaise, et issus d'un environnement plurilingue et néerlandophone, environ 5%.

Il s'agira pour nous d'identifier si les réponses agrégées sur les représentations et les niveaux de confiance de ces trois groupes suivront des tendances claires et différenciées, et ce afin de déterminer si un lien peut éventuellement être établi entre nature du bain linguistique et culturel antérieur, perception de l'apprentissage et niveau de confiance en soi. Nous reconnaissons néanmoins que les disproportions entre ces trois catégories ne permettront que de formuler des hypothèses et non de déterminer les liens avérés de cause à effet.

7.1.2.2 Les expériences précédentes d'apprentissage linguistique

Parmi l'ensemble des répondants, 95% ont déclaré avoir appris au moins une langue étrangère avant le néerlandais (question 8). Ce pourcentage confirme que les apprenants du néerlandais sont très majoritairement déjà plurilingues. Cet échantillon est donc pertinent pour étudier la possible influence des expériences antérieures sur le choix, l'approche et l'expérience des apprentissages présents et futurs.

On peut par ailleurs rapprocher les 5% ayant répondu ne pas avoir appris de langue étrangère avant le néerlandais des 5% des répondants de la question 6 ayant grandi dans un environnement linguistique dont faisait partie le néerlandais. Dans notre échantillon, l'apprentissage du néerlandais est donc soit postérieur à l'apprentissage d'une autre langue plus répandue (95%), soit intégré dans un environnement plurilingue dans les premières années de vie (5%).

Le mode d'apprentissage des langues antérieures au néerlandais semble être lié au contexte scolaire et universitaire. A la question 9 qui demandait aux répondants de préciser ce mode d'apprentissage, 96% ont répondu qu'il s'agissait d'un cursus scolaire ou universitaire, en salle de classe. L'apprentissage « au jour-le-jour, dans les situations quotidiennes » est le deuxième pôle de réponses avec 39%, suivent ensuite les autres formes d'apprentissage qui ne dépassent pas les 15% des sondés. La représentation de l'apprentissage d'une langue étrangère des apprenants de néerlandais est donc presque systématiquement liée à leur relation à l'apprentissage scolaire, qu'il s'agisse d'une perception positive ou négative.

A partir du profil que nous avons pu identifier des répondants et de leur héritage linguistique didactique, nous proposons de comparer les méthodes d'apprentissage des langues antérieures et du néerlandais.

7.1.3 Méthode d'apprentissage du néerlandais

7.1.3.1 Niveau de néerlandais

Les réponses à la question 4 (comment évaluez-vous votre niveau actuel de néerlandais ?) montrent une population répartie de manière hétérogène quant à sa connaissance de la langue, les six niveaux proposés oscillant tous entre 15 et 25% des répondants :

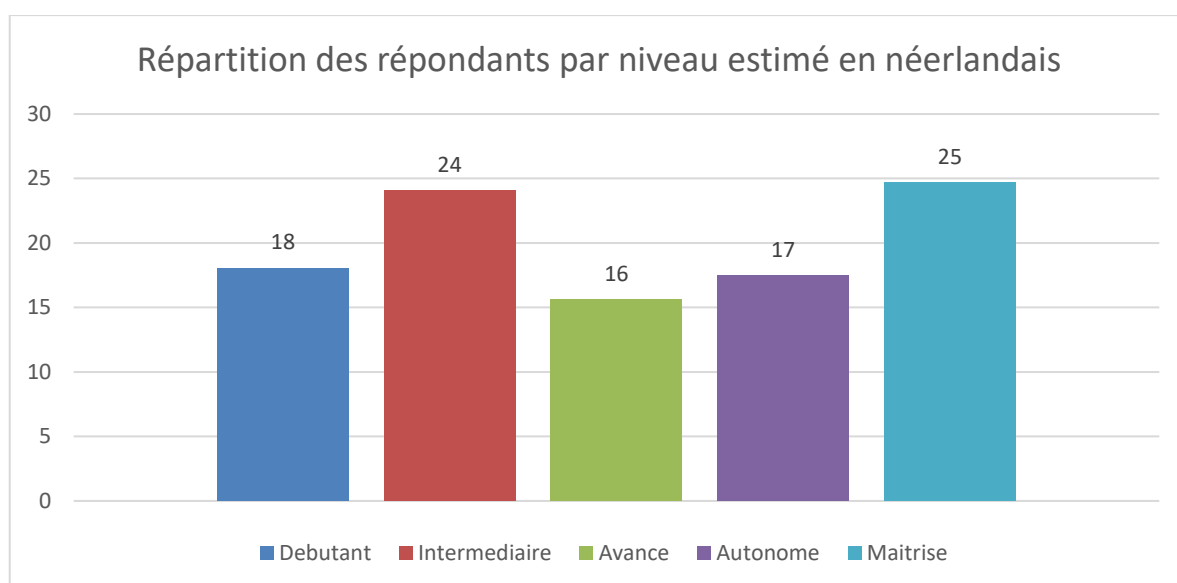


Figure 12 : Répartition des réponses à la question 4 « comment évaluez-vous votre niveau actuel de néerlandais ? » (n=132)

On notera que le taux de réponses le plus important a été attribué au niveau le plus élevé (maîtrise), ce qui confirme le pourcentage élevé de répondants qui résident dans le pays depuis plusieurs années.

On pourra néanmoins noter, a posteriori, le manque potentiel de clarté pour distinguer les termes caractérisant les niveaux les plus élevés : la différence entre avancé, autonome et maîtrise aurait demandée à être précisée pour une meilleure compréhension.

7.1.3.2 Caractérisation comparée des méthodes d'apprentissage

L'utilisation de la langue dans l'environnement de la vie quotidienne est clairement plébiscitée dans les réponses à la question 10 comme un élément pivot de l'apprentissage du néerlandais. Ainsi, à la question « comment avez-vous appris / apprenez-vous le néerlandais ? », l'entrée « au jour le jour, dans les situations

quotidiennes » recueille 74% des votes, avant les cours pour adultes en salle de classe (56%), les méthodes individuelles (25%) et les cours particuliers (23%).

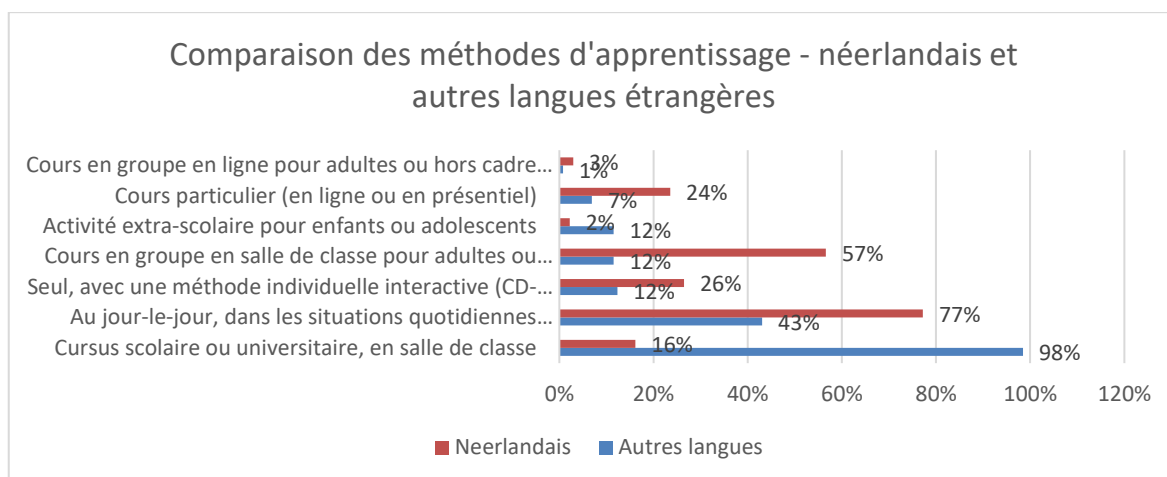


Figure 13 : Comparaison des méthodes d'apprentissage du néerlandais (10) et des langues étrangères précédentes (9) (n=132)

Une comparaison des méthodes d'apprentissage des autres langues et du néerlandais, représentées dans le graphique ci-dessus, dégage plusieurs différences notables :

- Les réponses plébiscitant les situations au quotidien comme facteur d'apprentissage de la langue étrangère augmentent, de 43% pour les langues précédentes à 77% pour le néerlandais. Il peut s'agir d'un simple constat pratique (apprendre l'anglais en France ou le néerlandais aux Pays-Bas ne présente pas la même exposition hors de la classe à la langue étudiée), d'une prise de conscience des effets de l'utilisation d'une langue au quotidien pour son acquisition, et/ou d'une volonté délibérée de faire de la pratique hors de la classe un outil de progression et de socialisation inhérent à la vie d'expatrié.
- Alors que les répondants déclarent avoir appris les langues précédentes pour 98% dans un contexte scolaire et pour moins de 15% avec les autres formes d'apprentissage, la répartition est plus hétérogène pour le néerlandais : 73% pour les cursus en salles de classe, 26% pour l'auto-apprentissage avec une méthode individuelle ou en autodidacte, 24% pour les cours particuliers. Ces trois formes d'apprentissage sont très différentes, et on pourra s'interroger si cette répartition est, là encore, due à un parcours personnel menant chacun à déterminer la pertinence et l'efficacité d'une forme d'apprentissage pour soi et/ou à des éléments pratiques (flexibilité du calendrier et des supports, budget, disponibilité personnelle, nature de l'audience).
- Les autres formes d'apprentissage (bénévolat, fille au pair, classes bilingues, stages linguistiques, cours en ligne) sont quantitativement minoritaires (de 2 à 10%), mais mentionnées spécifiquement

par ces répondants. On pourra les intégrer aux pôles de réponses élargies choisies par les autres répondants ou les considérer comme sous le seuil statistique estimé comme significatif.

7.2 DONNEES SUR LA PERFORMANCE

La deuxième partie du questionnaire a une visée de traduction des données en recommandations : identifier quelles représentations de satisfaction personnelle, de plaisir et d'efficacité les méthodes et techniques d'apprentissage ont engendrées chez les répondants, puis mesurer leur influence sur la capacité d'expression orale.

7.2.1 Représentations sur l'apprentissage et la performance de production orale

7.2.1.1 Levier d'apprentissage et performance d'expression orale

A la question 11 « Quel mode d'apprentissage a le plus développé votre capacité à parler néerlandais ? », les participants étaient libres de verbaliser leurs réponses. A partir d'un travail de recoupement des 135 réponses par thème, les tendances suivantes sont ressorties :

- Les répondants plébiscitent les interactions sociales et en cela l'immersion linguistique dans le pays comme levier d'apprentissage prépondérant. 56% d'entre eux citent les situations du quotidien, les interactions professionnelles, sociales et familiales avec les Néerlandais, l'immersion linguistique.
- Les cursus d'apprentissage formalisés, souvent en salle de classe, constituent le deuxième pôle avec 30% des réponses. Sont ainsi mentionnés des cours collectifs ou des méthodes/programmes d'apprentissage spécifiques (la méthode dite de Delft avec un fort recours à la langue maternelle des apprenants, le programme NT2 du gouvernement néerlandais pour la naturalisation ou le visa de travail, les Universités spécialisées dans les cours pour adultes), la méthode grammaire-traduction, les bénéfices des cours particuliers.
- Un pourcentage limité d'apprenants (6%) cite expressément la combinaison d'un cursus d'apprentissage encadré ou formalisé et de l'immersion linguistique comme la formule de leur réussite. Il faut relativiser ce faible pourcentage pour une question qui sollicite une hiérarchie.
- Pour 8% des répondants, l'utilisation des technologies numériques et des supports écrits ou audiovisuels est le levier d'apprentissage ou d'amélioration le plus significatif : site internet *Duolingo*, programmes télévisés, applications de téléphonie mobile, lecture.

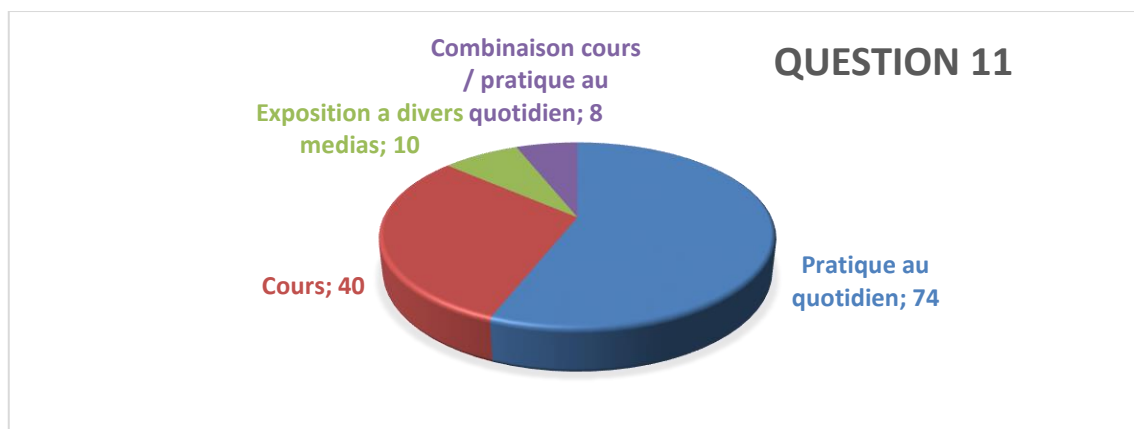


Figure 14 : Répartition par filtre des réponses à la question 11 : Quel mode d'apprentissage a le plus développé votre capacité à parler néerlandais ? (n=132)

L'immersion linguistique et la pratique au quotidien sont ainsi clairement définies par les apprenants comme le principal facteur d'accélération du niveau de leur compétence d'expression orale, en complément des cursus encadrés qu'ils ressentent toujours comme leur permettant d'acquérir les bases linguistiques indispensables aux premières capacités d'expression.

7.2.1.2 Levier d'apprentissage, niveau linguistique et expérience du plurilinguisme

On peut alors mesurer le lien entre hiérarchisation des leviers de progression, représentations des apprenants et niveau de langue. Schématiquement, les cours sont-ils perçus comme plus importants par les débutants et l'immersion linguistique par les plus avancés ?

Le croisement des réponses aux questions 4 et 11 confirme cette hypothèse : 48% des débutants et intermédiaires définissent l'entrée « cours » comme le mode d'apprentissage qui les a le plus aidés, contre 25 % et 24% pour les avancés et autonomes, et 15% pour les maîtrisant. A l'inverse, l'entrée « pratique au quotidien » recueille 39% des réponses débutants, 37% des intermédiaires, 54% des avancés, 67% des autonomes, et 73% des maîtrisant.

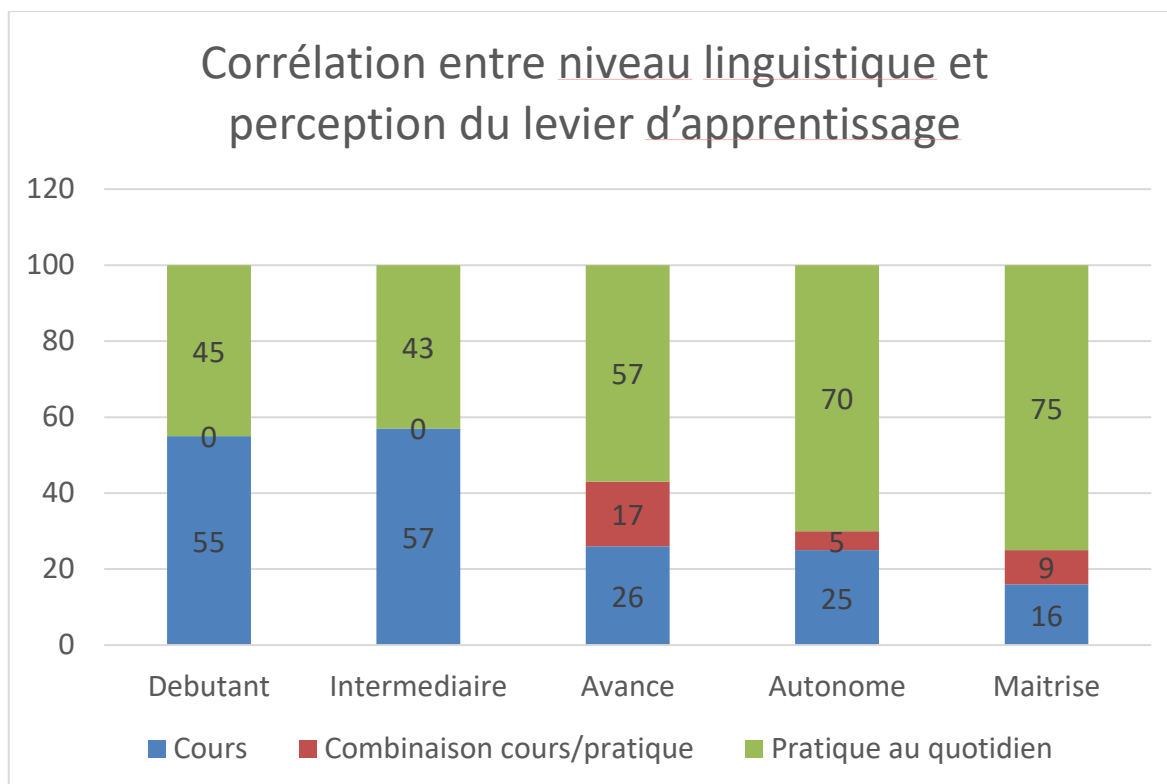


Figure 15 : Lien entre niveau linguistique et perception du levier d'apprentissage (n=132)

Pour nos répondants, plus les apprenants sont débutants dans une langue, plus ils définissent les cours et cursus linguistiques comme le principal levier de progression en expression orale ; à l'inverse, plus ils la maîtrisent et plus ils plébiscitent la pratique au quotidien hors cursus comme accélérateur de compétences.

Par ailleurs, le croisement de ces mêmes réponses sur le levier d'apprentissage avec l'environnement linguistique d'origine montre également une différenciation entre les répondants originaires de milieux multilingues (cours 50% – combinaison 14% – pratique 36%) et ceux originaires d'un milieu unilingue (cours 30% – combinaison 5% – pratique 65%). Ce lien, eu égard à la taille de l'échantillon issu de milieux plurilingues, devra néanmoins être confirmé avant de pouvoir tirer des conclusions significatives.

Nous pouvons ainsi tirer trois premiers enseignements de nos analyses :

- le cursus en « salle de classe » et la pratique au quotidien en immersion sont perçus comme les deux principales forces de progression en expression orale ;
- le cursus de langue est davantage valorisé comme un moyen d'initiation à une langue et un tremplin vers la pratique hors de classe dans des situations du quotidien ;
- la pratique en immersion est perçue comme primordiale par les niveaux les plus avancés pour progresser à partir d'un certain niveau.

On pourra approfondir ces trois premières tendances en les liant au concept de confiance en soi et les représentations qu'il véhicule, en évaluant en particulier si certains contextes et certaines phases de l'apprentissage doivent mettre davantage l'accent sur certains aspects de l'expression orale pour avoir un meilleur impact psychologique sur les apprenants.

7.2.1.3 De l'apprentissage à l'application

7.2.1.3.1 Comparaison contextuelle de la confiance en son expression orale

Les questions, avec échelle de Likert, 13 « en situation d'apprentissage, diriez-vous que vous osez parler néerlandais... » et 16 « au quotidien avec des Néerlandais, diriez-vous que vous osez parler néerlandais... » permettent de connaître l'indice de confiance par contexte d'expression que s'attribuent les apprenants. On peut noter les éléments suivants dans la relation entre l'apprentissage et l'application :

- La différence entre le niveau total de confiance à s'exprimer dans le contexte d'apprentissage et le niveau total de confiance à s'exprimer dans des situations du quotidien est très limitée, à 3 points. Les deux courbes d'évolution de la confiance sont relativement similaires eu égard à notre marge d'erreur (8%), et montrent un niveau de confiance relativement élevé.
- Dans les deux situations, le plus grand nombre de réponses est attribué à l'indice maximal de confiance (100%), il semble donc que 20 à 30% des répondants soient complètement à l'aise avec la langue et/ou le contexte et osent pleinement s'exprimer.

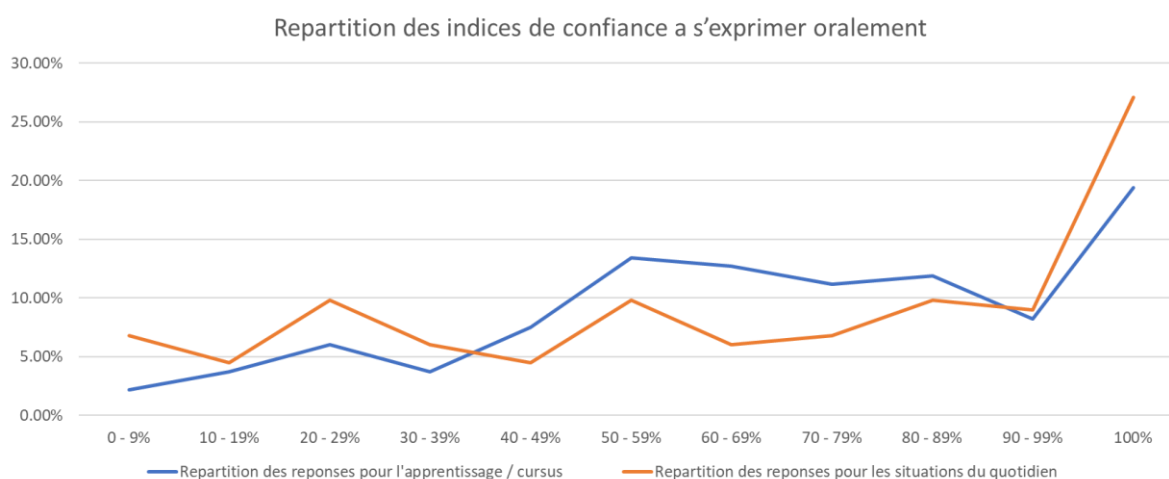


Figure 16 : Répartition des réponses aux questions 13 et 16 (évaluation contextuelle de sa confiance à s'exprimer) (n=132)

Le schéma ci-dessus montre la répartition arrondie par dizaine des réponses aux questions 13 et 16. On observe que les courbes ne suivent pas un modèle type courbe de Gauss (faible quantité de confiance faible,

grande quantité de confiance modérée, faible quantité de confiance élevée), mais bien une répartition relativement homogène avec un pic sur les indices de confiance les plus élevés.

7.2.1.3.2 Croisement des indices de confiance contextualisés avec le niveau linguistique et l'expérience du plurilinguisme

Nous pouvons croiser ces éléments avec les variables de niveau de maîtrise de la langue et d'environnement linguistique de l'enfance. Nous rappelons néanmoins que ces croisements sont exploratoires car les sous-groupes ne sont ni représentatifs ni équilibrés. Le croisement avec le niveau de compétence linguistique montre que :

- La confiance à s'exprimer, quel que soit le contexte, semble croître avec le niveau de compétence linguistique.
- Plus la connaissance de la langue est en construction, plus les apprenants déclarent avoir davantage confiance à s'exprimer en salle de classe plutôt que dans les situations du quotidien.
- Les répondants avec la plus grande maîtrise linguistique semblent très à l'aise avec la pratique au quotidien, où ils déclarent être en moyenne même plus en confiance qu'en salle de classe.

Niveau de langue	Indice de confiance en situation d'apprentissage	Indice de confiance dans les situations du quotidien	Ecart
Débutant	53	36	(21)
Intermédiaire	59	36	(23)
Avancé	61	64	(2)
Autonome	75	84	8
Maîtrise	84	96	12
Total	67	64	(5)

Figure 17 : Croisement des réponses de confiance à s'exprimer avec le niveau de langue estimé

Le croisement des réponses avec les environnements linguistiques antérieurs montre que les anciens enfants plurilingues montrent un indice de confiance de 10 points inférieur pour l'expression au quotidien par rapport à l'expression en situation d'apprentissage.

Contexte linguistique	Indice de confiance en situation d'apprentissage	Indice de confiance dans les situations du quotidien	Ecart moyen
Monolingue	67	66	(3.7)
Plurilingue	67	59	(9.8)

Figure 18 : Croisement des réponses de confiance à s'exprimer avec l'environnement linguistique d'enfance

Ce constat vient en contradiction avec la doxa selon laquelle le plurilinguisme conférerait un avantage d'adaptation culturelle et linguistique, il est là aussi néanmoins difficile d'expliquer ce différentiel sans information plus approfondie à ce stade : il peut tout autant s'agir d'un niveau d'exigence plus pointu vis-

à-vis de la pratique linguistique, et les postures exprimées par questionnaire peuvent différer de la réalité des pratiques et ressentis. Enfin, l'écart-moyen se trouve ici en-dessous de notre marge d'erreur de 8%.

7.2.1.4 Leviers positifs et facteurs limitants à la performance d'expression orale

Les raisons spontanément données par les répondants à leur niveau de confiance à s'exprimer en néerlandais (question 17) illustrent à la fois leviers positifs et facteurs limitants (annexe 2) :

- Des leviers positifs :
 - La connaissance de la langue et de la culture néerlandaises, souvent liée à la durée de résidence dans le pays et le contexte social d'immersion (collègues de travail, enfants scolarisés, famille), pour 26% des répondants,
 - Les réactions enthousiastes des Néerlandais face à des expatriés qui s'approprient leur langue et qu'ils n'interrompent pas pour corriger (10% des répondants),
 - La volonté de s'intégrer et par là-même de créer une habitude de communiquer au-delà d'une expression imparfaite (5% des répondants) ;
- Des facteurs limitants :
 - Les anxiétés de l'expression en langue étrangère pour 26% des réponses (peur de « faire des fautes », de ne pas être intelligible, de ne pas suivre le débit), elles sont mentionnées uniquement par les débutants (65%), intermédiaires (33%) et avancés (35%),
 - La difficulté, souvent évoquée par les niveaux intermédiaires, de pouvoir soutenir une conversation en néerlandais car les locaux basculent facilement vers l'anglais par commodité (22% de tous les répondants, 48% des répondants de niveau intermédiaire),
 - Le contexte international entre expatriés où prédomine l'anglais (2% des répondants),
 - L'héritage pédagogique de la méthode d'apprentissage grammaire-traduction qui n'a pas aidé à créer un pont entre apprentissage des bases à l'écrit et expression orale (2% des répondants).

On notera par ailleurs qu'aucun débutant ne mentionne de levier positif, et quasiment aucun expert ne trouve de facteur limitant à son expression actuelle.

7.2.1.5 Les anxiétés face à l'expression orale

Un quart des répondants, principalement de niveau débutant ou intermédiaire, évoque donc spontanément des anxiétés liées à la langue comme source de leur manque de confiance en expression orale. On retrouve cette répartition dans les réponses à la question 18 qui demande d'estimer son niveau d'anxiété face au

risque de faire des erreurs lorsqu'ils parlent néerlandais. Les débutants et intermédiaires (en vert et orange foncé dans le graphique ci-dessous) montrent ainsi le plus fort taux de forte anxiété, et à l'inverse les plus avancés montrent le taux le plus faible (ici en bleu et orange clair).

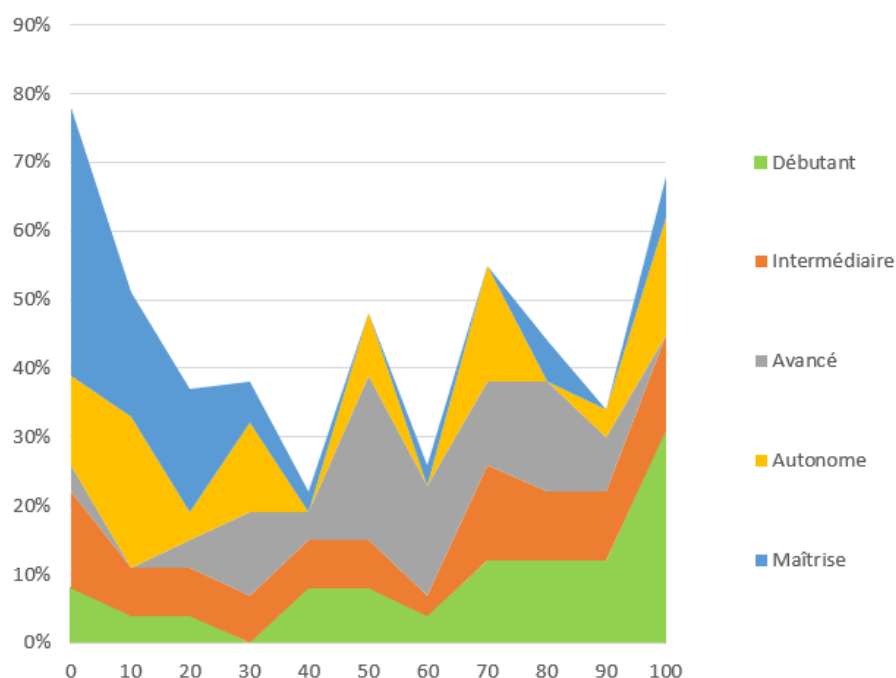


Figure 19 : Répartition des répondants en fonction de leur anxiété déclarée de faire des « fautes » en parlant néerlandais. Anxiété estimée de 0 à 100 en abscisse, pourcentage de répondants en ordonnée

La question 19 « quel type de fautes appréhendez-vous le plus ? » détaille la nature des erreurs craintes par ces répondants. La répartition totale entre les principaux types montre une relative homogénéité, avec quatre groupes cités par 40 à 50% des réponses : grammaire/conjugaison (51%), prononciation/accent (44%), clarté du sens du propos (42%), vocabulaire (39%). La syntaxe (30%) et le débit de parole (21%) sont moins mentionnés.

Si oui, quel type de fautes appréhendez-vous le plus ?

Réponse(s) obtenue(s) : 129 Question(s) ignorée(s) : 37

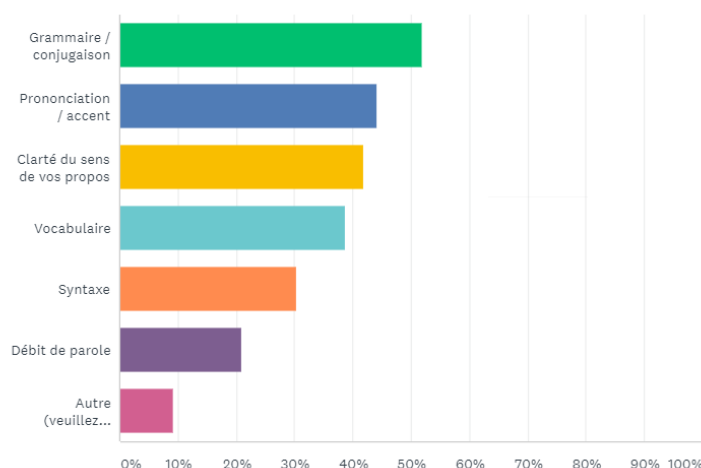


Figure 20 : Répartition des réponses à la question 19, « Quel type de fautes appréhendez-vous le plus ? » (n=166)

En croisant ces données avec le niveau de langue, on remarque que :

- les débutants tendent à craindre un éventail très large d'erreurs, avec quatre des six types choisis par au moins un sur deux,
- les niveaux intermédiaire et avancé montrent une répartition homogène des craintes,
- la syntaxe et le débit de parole sont significativement de moins en moins évoqués comme une crainte à mesure que le niveau de langue avance,
- si l'accent et la grammaire sont mentionnés par un expert sur trois comme une crainte potentielle, ceux-ci mentionnent néanmoins très peu de craintes.

Group	Débutant	Intermédiaire	Avancé	Autonome	Maitrise
TOTAL REPONSES	30	40	26	29	41
Syntaxe	33%	20%	35%	17%	17%
Grammaire/conjugaison	50%	35%	46%	38%	37%
Débit de parole	33%	23%	15%	14%	0%
Clarté du sens de vos propos	63%	28%	23%	38%	17%
Vocabulaire	50%	33%	35%	31%	10%
Prononciation / accent	50%	28%	46%	28%	27%

Figure 21 : Croisement des types de craintes mentionnés (question 19) et du niveau de langue (question 4)

On peut donc, à la lecture de ces chiffres, envisager l'existence d'un « niveau-seuil » linguistique, environnemental et psychologique à partir duquel les pratiquants sont en confiance pour s'exprimer dans un contexte néerlandophone, sans être confronté aux traditionnelles limites et anxiétés qu'ils auraient alors dépassées ou acceptées. Le niveau estimé en néerlandais étant ici donné subjectivement par le pratiquant

lui-même, on peut par ailleurs extrapoler qu'au-delà de notre niveau linguistique effectif, c'est la représentation que chacun se fait de son niveau linguistique et de son aisance à manier la langue qui est corrélée à sa faculté à définir son expression orale de manière positive ou négative, individuellement et en tant que construction sociale.

7.2.2 Interactions entre activités d'apprentissage et performance de production orale

Nous avons enfin demandé aux répondants de hiérarchiser et caractériser leur perception des points d'attention et activités dont ils ont fait l'expérience lors de l'apprentissage et qui ont eu une influence sur leur confiance en expression orale. Cette analyse s'est faite en trois parties : identifier les tendances didactiques perçues positivement et négativement, évaluer les traits traditionnellement considérés comme caractéristiques d'un mode d'apprentissage, et classer les activités d'apprentissage par efficacité ressentie.

7.2.2.1 Identifier les tendances didactiques de leviers et barrières à la progression

7.2.2.1.1 Leviers

La question 14, volontairement non-orientée, permet aux répondants de librement verbaliser les « exemples d'activité lors de l'apprentissage du néerlandais ayant particulièrement aidé pour parler » (annexe 3). A cette question, 56% des répondants évoquent spontanément des situations liées à l'apprentissage en classe/groupe, et 44% des situations d'immersion au quotidien.

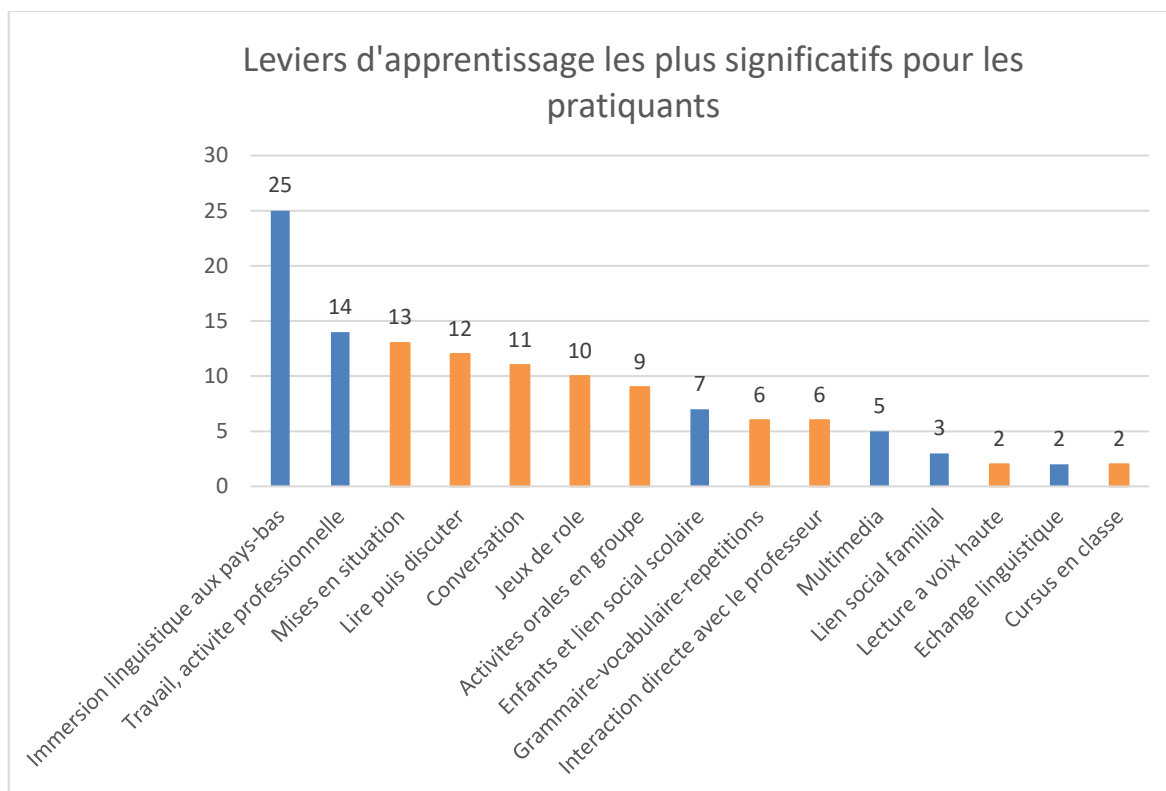


Figure 22 : Répartition par thème des « exemples d'activités ayant particulièrement aidé pour parler » (question 14) (n=100%)

On peut citer les exemples des apprenants. Pour les situations encadrées d'apprentissage :

- Mises en situation : « mise en situation, exercice pratique de conversation, question dans la classe »
- Lire puis discuter : « Décrire des images ou résumer des textes à l'oral »
- Conversation : « Échange avec les autres étudiants »
- Jeux de rôle : « Jeu de rôle dans des situations de la vie quotidienne », « les jeux de société ; les tâches dont la langue était un instrument et non une finalité »
- Activités orales en groupe : « Des exercices en petit groupe, par exemple initier une conversation ou poser des questions pour apprendre à connaître », « pratique en groupe avec sujets spécifiques »
- Grammaire – vocabulaire – répétitions : « Étudier les paroles de chansons (étudier chaque mot, la structure grammaticale de chaque phrase) puis la chanter et l'apprendre par cœur »
- Interaction directe avec le professeur : « la patience de l'interlocuteur enseignant », « Conversation avec le prof qui corrige »
- « Lecture à voix haute »

De même, sont cités pour l'immersion linguistique :

- L'immersion globale : « vivre en communauté avec des Néerlandais », « faire les courses », « socialiser avec les locaux », « ne pas répondre en anglais »

- Les activités professionnelles : « surtout travailler en entreprise et devoir parler et entendre le néerlandais au quotidien »
- Le lien social familial et scolaire : « rencontrer d'autres mamans quand j'emmène mes enfants à l'école ou à leurs activités », « Communiquer avec les enfants qui comprennent que le néerlandais », « Explication des règles de grammaire néerlandaises en français - Apprendre le vocabulaire de la vie quotidienne/vocabulaire de base par répétition avec famille et amis. »
- Le multimédia : « Lecture, musique »
- Les échanges linguistiques : « Rencontrer des néerlandais voulant apprendre le français »

Le détail de ces réponses met clairement en avant le rapport à autrui et le lien social comme vecteurs principaux de la progression en expression orale.

7.2.2.1.2 Barrières

A l'inverse, quand on demande aux répondants si certaines activités lors de l'apprentissage ont impacté négativement leur confiance à s'exprimer (question 15, annexe 4), une majorité de 76% répond que non. Les exemples cités par les 24% autres relèvent plusieurs constats intéressants pour notre problématique :

- La réaction récurrente des Néerlandais de poursuivre en anglais lorsque des étrangers initient des discussions en néerlandais est un frein à la pratique et à la confiance,
- Des pratiquants regrettent le cadre d'apprentissage parfois inapproprié et ne facilitant pas la progression contextualisée (taille de la classe, apprentissage par cœur, discussions entre non-néerlandophones uniquement, non-correction des fautes par le professeur...),
- Les caractéristiques inhérentes à l'anxiété de mise en situation (ne pas comprendre, mal prononcer, ne pas parler assez vite) sont présentes chez plusieurs apprenants,
- Les conversations au téléphone sont un point de difficulté supplémentaire,
- Peu de pratiquants mentionnent un manque de confiance général indépendant des activités de langue.

On peut donc noter que l'absence d'accompagnement à la progression, par le professeur ou une autre entité (interlocuteur, dynamique de groupe), est plébiscitée dans les barrières mentionnées. Il s'agit à la fois de donner confiance en son expression à travers une certaine proximité avec la situation-cible, et de garder un niveau d'exigence dans le suivi et la correction qui permet de franchir un niveau linguistique ou psychologique – la correction semble en ce sens bien acceptée par les répondants.

7.2.3 Evaluation de l'influence de deux pistes possibles de marqueur de confiance en soi

7.2.3.1.1 La balance entre écrit et oral

A la question 12, nous demandons aux répondants d'identifier quel niveau d'attention relatif a été porté, lors de l'apprentissage du néerlandais, entre l'écrit et l'oral. Il en ressort que la conception axée sur l'écrit reste minoritaire, avec seulement 13% des réponses. 46% des apprentissages ont été davantage orientés vers l'oral, et 1% autant sur l'écrit que sur l'oral.

La comparaison de la nature de la balance écrit/oral, du niveau de langue et de l'indice de confiance en son expression orale ne permet pas de dégager un impact majeur. On ne peut à ce titre pas dégager un lien fort entre la balance écrit/oral lors de l'apprentissage du néerlandais et la confiance à s'exprimer en néerlandais. On pourra, dans ce contexte, noter le faible apport de cette question, dont la formulation ou la nature étaient probablement trop peu orientées ou détaillées pour aiguiller les répondants.

7.2.3.1.2 L'existence d'un élément déclencheur

L'une des hypothèses largement évoquées de la progression dans l'apprentissage et l'atteinte d'un niveau-seuil est l'existence d'un élément déclencheur : un professeur, une méthode, un environnement, un déclic personnel. A l'analyse des réponses à la question 13 (« quel a été l'élément déclencheur ? »), il apparaît que, bien plus que les éléments liés au type de cursus d'apprentissage, c'est l'immersion linguistique dans le pays qui est très fortement plébiscitée. Ainsi, 47% des répondants identifient le contexte de pratique et 44% le voyage / déménagement à l'étranger comme le principal élément déclencheur, bien avant le professeur de langue (16%), le support d'apprentissage (9%) ou le type d'activités d'apprentissage (5%).

Quel a été l'élément déclencheur qui vous a permis de franchir un cap pour parler néerlandais ?

Réponse(s) obtenue(s) : 135 Question(s) ignorée(s) : 31

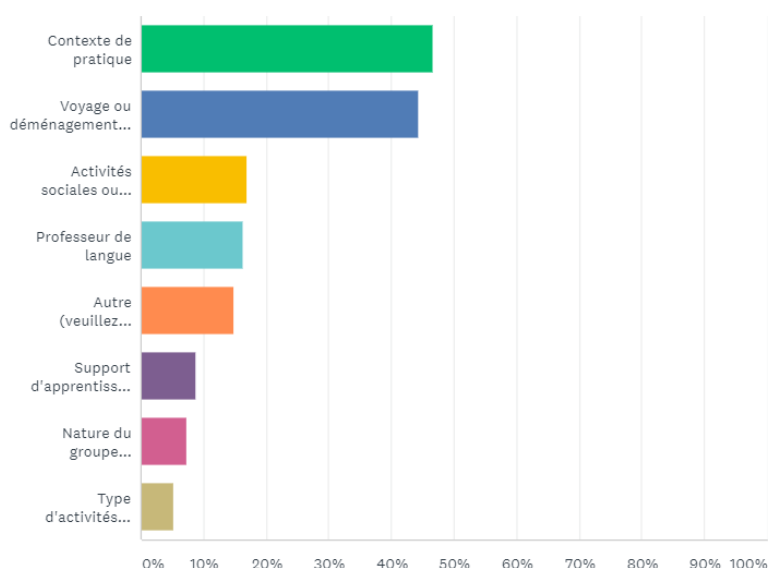


Figure 23 : Répartition des réponses à la question 21, « quel a été l'élément déclencheur qui vous a permis de franchir un cap pour parler néerlandais ? » (n=135)

Si cette tendance claire doit être rapprochée de la nature du public répondant, résidant sur place et en moyenne âgé de 25 à 45 ans donc ayant un parcours de vie chronologiquement autant professionnel que scolaire, elle confirme néanmoins la tendance dégagée auparavant de l'apport significatif du bain linguistique, et positionne la pratique en immersion comme la pierre angulaire du franchissement de certaines paliers linguistiques dans les représentations des apprenants.

On peut par ailleurs croiser les réponses sur l'élément déclencheur avec le niveau de langue. Ce croisement confirme une légère surreprésentation du cursus d'apprentissage pour les niveaux les moins avancés et de l'immersion linguistique pour les niveaux les plus experts.

En croisant les éléments déclencheurs avec l'indice de confiance en son expression orale et en y appliquant des moyennes lissées et des courbes de tendance, on observe que l'impact du contexte d'apprentissage diminue légèrement au fur et à mesure de l'élévation du niveau de confiance en soi, ce qui peut par ailleurs être expliqué par l'influence de l'immersion sur les niveaux de langue les plus experts.

En matière de représentation sur la progression linguistique orale, il peut enfin être pertinent de définir le type de perception le plus courant : l'élément déclencheur est-il perçu comme un ou multiple, et de quelle nature est le multiple ?

Eléments déclencheurs : immersion linguistique / cursus d'apprentissage					
	Aucun	Un	Deux	Trois	Grand Total
Aucun	44	7	3	1	55
Un	67	10	3	1	81
Deux	19	3	1	2	25
Trois	2	2		1	5
Grand Total	132	22	7	5	166

Figure 24 : Répartition des réponses à la question 21 selon la quantité de mentions d'éléments liés au cursus d'apprentissage (abscisse) et à l'immersion linguistique (ordonnée) (n=135)

A la lumière du tableau ci-dessus et si l'on exclut les 44 non-répondants à cette question, il ressort que :

- Pour 61% des répondants, l'élément déclencheur est unique, et pour 55% des répondants l'élément déclencheur de leur progression est unique et lié à l'immersion linguistique dans le pays de pratique.
- Pour 72%, le ou les éléments déclencheurs sont tous liés à des pratiques d'immersion linguistique hors cursus encadré. Il apparaît donc clairement que le levier de progression linguistique orale très majoritairement plébiscité par les expatriés est la pratique au quotidien, au contact des Néerlandais.
- Seuls 28% des répondants mentionnent des éléments de cursus d'apprentissage comme leviers importants de progression.
- Seulement 23 répondants soit 19% des répondants voient la combinaison de l'apprentissage en cursus et l'immersion linguistique comme l'élément déclencheur.

On peut néanmoins nuancer ces constats par le fait que, si les répondants ont été amenés à s'exprimer sur l'opposition entre apprentissage de la vie de tous les jours et apprentissage « en classe », cette opposition est contestée en didactique, partant que les tâches sociales relient ces deux espaces.

7.2.4 Caractérisation et hiérarchisation des activités d'apprentissage

La question 20, enfin, permet de hiérarchiser les activités d'apprentissage par efficacité perçue par les apprenants. L'analyse des réponses dégage une tendance très claire, avec trois groupes d'activités :

- Les activités d'interactions ouvertes (par petits groupes, en face-à-face), avec des tours de parole entre interlocuteurs, sont de manière très significative les plus sollicitées,
- Les activités de présentation en monologue (type exposé) ou en représentation face à une audience passive constituent le deuxième groupe, apprécié comme activité de soutien,
- Les activités associées aux méthodes du type répétitions par cœur et grammaire appliquée sont en revanche moins valorisées.

	1	2	3	4	5	NON CONCERNÉ	TOTAL	SCORE
Travail interactif en équipe, par petits groupes à partir d'un document/thème	29,32 % 39	24,06 % 32	21,80 % 29	7,52 % 10	6,77 % 9	10,53 % 14	133	3,69
Confrontation avec tours de parole (débat, discussion ouverte)	29,85 % 40	23,88 % 32	11,19 % 15	16,42 % 22	8,21 % 11	10,45 % 14	134	3,57
Présentation à un public (exposé, théâtre)	12,12 % 16	15,91 % 21	25,76 % 34	15,91 % 21	15,15 % 20	15,15 % 20	132	2,93
Répétition de phrases par cœur, pour imiter une règle ou apprendre du vocabulaire	10,61 % 14	18,18 % 24	14,39 % 19	28,03 % 37	19,70 % 26	9,09 % 12	132	2,69
Ecouter l'explication d'une règle de grammaire puis l'appliquer oralement	13,33 % 18	12,59 % 17	20,00 % 27	20,00 % 27	27,41 % 37	6,67 % 9	135	2,62

Figure 25 : Réponses à la question 20, « A partir de votre expérience d'apprenant toutes langues confondues, pouvez-vous classer les exemples d'activités suivants du plus efficace au moins efficace pour améliorer votre expression orale ? » (n=135)

Ces réponses s'orientent davantage vers des méthodologies d'apprentissage qui plébiscitent la proximité avec les situations-cibles et les mises en situation qui y correspondent. Cela ne doit néanmoins pas occulter que ces mises en situation ne sont possibles que grâce à la maîtrise linguistique permise par les acquisitions grammaticales antérieures. Par ailleurs, la formulation de la question attire l'attention sur la communication orale et présente ainsi les activités plus interactives comme plus attractives et directement reliées à la grille d'évaluation.

Il semble donc que dans les représentations des apprenants, la confiance en sa performance à l'oral est clairement liée aux opportunités de pratiquer dans l'apprentissage la conversation dans des situations proches de la réalité.

7.3 EXISTENCE DE CORRELATIONS STATISTIQUES ENTRE LES VARIABLES

7.3.1 Traduction des réponses en variables comparables

Après ces analyses descriptives, interactives et croisées, nous pouvons chercher des corrélations mathématiques entre les variables, qui mettraient alors en avant des liens récurrents sources d'explications.

Il s'est alors agi de rassembler l'ensemble des variables du questionnaire et de leur attribuer des valeurs numériques en fonction des réponses dans le questionnaire. Ces variables, estimées en fonction d'une échelle de variation telle que l'échelle de Likert ou traduites en valeurs chiffrées, sont :

- Le niveau de langue déclaré
- L'indice de confiance à s'exprimer en contexte d'apprentissage
- L'indice de confiance à s'exprimer au quotidien
- L'anxiété à faire des « fautes » en s'exprimant
- Le cadre linguistique de l'enfance
- Le degré d'équilibre entre écrit et oral lors de l'apprentissage
- L'existence de barrières à l'apprentissage
- Les éléments déclencheurs possibles, avec 7 variables absolues et 7 variables regroupant les éléments déclencheurs liés au cursus d'apprentissage face au quotidien en immersion
- Les cinq types d'activité à classer par ordre d'influence sur la performance

En calculant les coefficients de corrélation entre les 21 variables à l'aide de la fonction corrélation Pearson d'Excel (coefficient compris entre -1 et 1), on peut montrer trois tendances : plus il est proche de 1, plus la corrélation est importante et positive, plus il est proche de -1, plus elle est importante et négative, et plus il est proche de 0 plus la corrélation est faible.

Le tableau ci-dessous regroupe l'ensemble des coefficients de corrélation :

# variable	Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	Niveau langue	1.00	0.40	0.74	(0.42)	0.05	(0.02)	(0.10)	0.08	(0.06)	(0.12)	0.01	0.01	(0.04)	0.01	0.07	(0.09)	(0.11)	(0.11)	0.13	0.18	0.02
2	Confiance apprentissage		1.00	0.39	(0.22)	0.05	0.14	(0.19)	0.17	0.07	(0.04)	(0.04)	0.08	(0.08)	(0.10)	0.12	(0.04)	(0.09)	0.00	0.04	0.11	(0.02)
3	Confiance quotidien			1.00	(0.54)	(0.07)	(0.02)	(0.08)	0.06	(0.14)	(0.17)	(0.05)	0.04	(0.07)	(0.03)	0.05	(0.17)	(0.03)	(0.13)	0.11	0.17	(0.02)
4	Crainte fautes				1.00	0.08	(0.06)	0.08	(0.04)	0.03	0.10	(0.04)	(0.10)	(0.05)	(0.11)	(0.15)	0.03	0.02	0.05	0.07	(0.15)	0.05
5	Plurilinguisme enfance					1.00	0.07	0.07	0.06	0.04	0.04	(0.04)	(0.04)	0.01	(0.01)	0.01	0.03	(0.05)	0.01	0.17	(0.06)	0.05
6	Focus apprentissage écrit/oral						1.00	(0.05)	0.02	0.07	(0.06)	0.04	0.04	(0.03)	(0.01)	0.04	(0.01)	(0.06)	(0.08)	(0.08)	0.03	0.12
7	Barrières à l'apprentissage							1.00	(0.08)	(0.02)	0.18	0.11	(0.10)	0.07	0.03	(0.11)	0.14	0.09	0.09	(0.07)	(0.01)	(0.03)
8	ED contexte de pratique								1.00	0.14	0.12	(0.02)	(0.19)	0.08	0.01	0.57	0.13	(0.08)	(0.01)	(0.21)	0.16	0.11
9	ED nature groupe d'apprentissage									1.00	0.49	0.44	(0.08)	0.11	0.02	0.05	0.76	(0.06)	(0.01)	(0.06)	(0.02)	0.11
10	ED professeur de langue										1.00	0.26	(0.12)	0.07	0.01	0.00	0.77	0.04	0.07	(0.12)	0.04	(0.05)
11	ED type activités apprentissage											1.00	(0.14)	0.04	0.07	(0.07)	0.60	0.02	0.02	(0.15)	(0.06)	0.11
12	ED voyage ou déménagement étranger												1.00	(0.07)	(0.09)	0.51	(0.16)	(0.00)	0.16	(0.08)	(0.09)	(0.01)
13	ED support apprentissage													1.00	0.06	0.04	0.47	0.07	0.06	0.04	(0.18)	(0.08)
14	ED activités sociales														1.00	0.48	0.06	0.12	(0.15)	(0.04)	0.05	0.09
15	ED immersion															1.00	0.01	0.01	0.02	(0.22)	0.08	0.11
16	ED apprentissage																1.00	0.03	0.06	(0.11)	(0.07)	0.02
17	Rang Confrontation avec tours de parole																	1.00	0.09	0.01	(0.52)	(0.43)
18	Rang Présentation à un public																		1.00	(0.17)	(0.25)	(0.57)
19	Rang Travail interactif en équipe																			1.00	(0.45)	(0.21)
20	Rang Répétition par cœur																				1.00	0.26
21	Rang grammaire appliquée																					1.00

Figure 26 : coefficients de corrélation entre principales variables

L'analyse de ce tableau permet la visualisation claire à la fois de la complexité de lier ces variables car la majorité d'entre elles ne montrent pas de corrélation significative, et quelques tendances à approfondir.

7.3.2 Résultats des analyses de corrélation

7.3.2.1 Corrélations entre variables générales

Il ressort les corrélations générales suivantes :

- Le niveau de langue déclaré est très fortement lié à la confiance en son expression orale dans des situations d'apprentissage (0.4) et dans des situations du quotidien (0.74). On peut poser comme hypothèse que l'évaluation de son niveau de langue en situation-cible est alors estimée comme plus révélatrice par les apprenants quand elle se fait « hors de classe »
- L'anxiété de faire des erreurs est fortement et inversement liée au niveau de langue (-0.42) et à la confiance en son expression orale dans des situations du quotidien (-0.54)

On peut donc affirmer qu'il existe bien un cercle vertueux de la performance imaginée et de la confiance : plus je pense être conscient d'être capable de parler, plus j'ai l'impression d'avoir confiance en moi et moins je pense avoir peur de faire des erreurs.

A l'inverse, il ne ressort aucune relation claire de corrélation entre les autres variables. On peut donc affirmer que du point de vue de notre panel et de nos conditions de recueil, malgré les perceptions habituelles, la balance entre écrit et oral lors de l'apprentissage, le contexte linguistique dans l'enfance et l'existence de tâches inadaptées dans l'apprentissage ne semblent pas influencer significativement la confiance en leur expression chez la majorité des répondants.

7.3.2.2 Focus sur l'apprentissage : élément déclencheur et activités d'apprentissage

Si l'on ne trouve pas de relation de corrélation entre les variables générales et les réponses aux questions sur l'élément déclencheur et la hiérarchisation des activités d'apprentissage, il ressort néanmoins deux éléments importants de celles-ci.

Tout d'abord, les composants des activités d'apprentissage sont très liés entre eux lorsqu'on évoque les éléments déclencheurs de la progression linguistique. Ainsi, on observe une corrélation de 0.49 entre le professeur de langue et la nature du groupe d'apprentissage, et de 0.44 entre la nature du groupe d'apprentissage et les activités d'apprentissage. Le cursus d'apprentissage est donc perçu par les apprenants souvent comme un tout, un ensemble d'éléments qui interagissent et rendent un apprentissage efficace.

Il existe par ailleurs un clivage fort entre les exercices de conversation libre et les exercices encadrés visant à l'acquisition de la grammaire dans les représentations des apprenants. Ainsi, l'appréciation des répétitions

par cœur à visée grammaticale et des exercices de grammaire appliquée à l'oral est négativement corrélée à l'appréciation des activités d'interaction, de présentation et de conversation. Il semble donc que les apprenants aient une perception bimodale entre ces deux types d'activités, et reconnaissent les deuxièmes comme plus efficaces et enthousiasmantes.

7.4 ANALYSE CRITIQUE DES LIMITES DU QUESTIONNAIRE

Si le questionnaire nous a permis de noter plusieurs tendances claires répondant à notre problématique et ses hypothèses, on peut néanmoins constater plusieurs facteurs limitants.

7.4.1 La difficulté d'approfondir liée au type de questionnaire

La nature des questions, souvent fermées, et la forme de diffusion du questionnaire, en ligne et réduit à 6-8 minutes de temps de remplissage, limitent l'accumulation de détails ou d'explications des répondants. Si nous avons ainsi pu rassembler des données quantitatives et qualitatives, nous n'avons pas pu approfondir certaines tendances, et il existe un risque non-négligeable de conclusions biaisées par manque d'informations. Par exemple, les différences de réponses fournies sur certaines questions par les répondants issus d'environnements multiculturels n'ont pas pu être approfondies. Hors-situation pandémique, la combinaison des formes de recueil de données (entretiens dirigés, échanges en salle de classe) initialement prévue aurait permis de remédier à cette limite.

7.4.2 Le possible biais de l'enquêteur

Si l'objectivité et la clarté de la formulation des questions posées et des réponses suggérées ont fait partie du travail préparatoire au questionnaire, celles-ci restent néanmoins du fait de l'enquêteur, et peuvent ainsi être influencées. Ce biais de l'enquêteur aura pu influencer la compréhension ou l'interprétation des répondants. J'ai par exemple suggéré que la place de l'écrit dans l'apprentissage pouvait avoir une influence sur la confiance en sa performance orale (ce que les réponses semblent infirmer) à la question 12, et ai effectué la pré-sélection des activités à classer de la question 20.

De même, j'ai, en préalable au questionnaire, fait le choix de séparer des situations dites « d'apprentissage formalisé » (type cursus en salle de classe) de situations dites « du quotidien » (type hors de classe, dans des situations-cibles au contact des locaux). D'une part, cette séparation peut être questionnée, en la matière chaque situation d'usage de la langue, quel que soit le contexte, peut être perçue comme une situation d'apprentissage ; auquel cas ce postulat serait un biais pour nos analyses. On parlera alors d'un

apprentissage dit informel qui, par la répétition des actes du quotidien, assurera l'effet d'apprentissage et d'ancrage de significations (Brougère & Ulmann, 2009). D'autre part, en suggérant cette différenciation aux répondants, ceux-ci auront pu être incités à visualiser un écart entre situations qu'ils n'ont pas forcément vécues en tant que tel. Ainsi, Sockett (2012) montre que la multiplication des interactions en ligne avec des personnes, médias, langues et interfaces de réseautage social peut conduire à un développement langagier quand bien même ces activités ne seraient pas perçues comme un apprentissage en soi.

7.4.3 Le risque de redondance des questions

Lors de la conception du questionnaire, il était mon intention de compenser les potentielles limites du mode d'administration relativement impersonnel (questionnaire en ligne) par l'approche multiformes de certains points importants. J'ai ainsi abordé plusieurs fois la même variable, avec des questions aux formes et formulations différentes. Ce choix est néanmoins discutable : il n'a pas permis de recueillir des données plus approfondies, et aura probablement lassé des répondants qui ont répété plutôt qu'élaboré. Certaines questions sont alors devenues redondantes et non-sources d'informations nouvelles.

7.4.4 La complexité de la traduction de données chiffrées à faible corrélation en recommandations didactiques

Comme nous l'avons montré dans la dernière partie de l'étude des résultats, les relations entre les variables montrent souvent peu de corrélations significatives. Il s'agit d'une limite à notre mémoire : nous sommes partis d'un postulat que l'analyse statistique des réponses à un questionnaire pouvait dégager des tendances claires à propos de notre échantillon et de ses représentations, mais l'absence de nombreuses corrélations va limiter l'influence de ces résultats et leur traduction en recommandations didactiques.

Malgré ces limites, nous estimons avoir rassemblé suffisamment de données et de tendances claires pour pouvoir proposer des conclusions sur au moins une partie de nos hypothèses et notre problématique.

Synthèse

L'analyse des réponses du questionnaire nous a permis d'identifier les grandes caractéristiques de notre échantillon : une population très majoritairement de nationalité française et dans la tranche d'âge 24-45 ans, dont le français seul est la langue maternelle, et pour moitié de catégorie socio-professionnelle intellectuelle supérieure. 95% ont déjà appris au moins une langue étrangère avant d'apprendre le néerlandais. Si l'apprentissage de ces langues antérieures est souvent associé au contexte scolaire,

l'apprentissage du néerlandais est beaucoup plus hétérogène et majoritairement associé à la pratique quotidienne, dans des situations spontanées et hors de classe.

Quel que soit leur niveau linguistique, les répondants définissent souvent l'immersion linguistique et la pratique quotidienne au contact des Néerlandais comme les leviers significatifs de leur progression à l'oral, tandis que les niveaux débutants y ajoutent les cursus en salle de classe. La notion d'acquisition encadrée d'un niveau minimal puis d'une accélération de la progression en société est donc bien présente dans les représentations des apprenants. De même, les confiances à s'exprimer dans des situations d'apprentissage, dans des situations du quotidien et les degrés d'anxiété sont fortement corrélés avec le niveau linguistique déclaré. C'est donc bien le niveau de langue qui est déterminant de la confiance. Par ailleurs, les apprenants gardent un souvenir positif de l'apprentissage lorsqu'il est réalisé par des activités d'interaction ouverte telles que le travail en face-à-face ou par petits groupes et encadré par une correction constructive.

Nous pouvons donc voir des tendances se dégager malgré la taille de notre échantillon et le mode d'administration de l'enquête. Nos répondants plébiscitent très clairement des activités qui placent le rapport à l'autre et le développement de l'autonomie hors de classe au cœur de l'enseignement. Il s'agit maintenant de confronter ces résultats à notre cadre théorique.

8 DISCUSSION DES RESULTATS

Pour traduire ces résultats en recommandations liées aux hypothèses formulées lors de notre introduction, nous pouvons répondre aux trois questions identifiées comme centrales et transversales aux différents thèmes abordés :

1. la perception positive/négative des expériences d'apprentissage a-t-elle une influence directe sur la capacité future d'expression orale de l'apprenant ?
2. Un travail sur la gestion de ses représentations et de ses émotions peut-il faciliter la confiance en soi pour s'exprimer oralement ?
3. Comment l'enseignant de langues peut-il amener les apprenants dans un cheminement positif de développement de confiance en soi ?

Ces réponses nous permettront de conclure si les activités d'apprentissage linguistique ont une influence principale sur l'expression orale à travers les représentations de l'apprenant.

8.1 L'INFLUENCE DES EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE SUR LA CAPACITE D'EXPRESSION ORALE

Les réponses au questionnaire semblent montrer une influence directe mais limitée de la perception des expériences d'apprentissage sur la confiance en sa capacité d'expression orale.

En effet, si l'on s'en tient aux verbalisations des apprenants, la seule variable générale directement corrélée à la confiance en son expression en situation d'immersion est le niveau de langue (paragraphe 6.2.1. et 6.3.2.). Pour notre panel, ce n'est donc pas l'expérience d'apprentissage en tant que telle qui influence la représentation de sa capacité d'expression orale, mais le niveau linguistique perçu qu'elle aura permis d'atteindre. On peut ici reprendre la définition de l'estime de soi de James (1892) comme un rapport entre les réussites et les aspirations. En considérant que les aspirations des pratiquants vis-à-vis de l'apprentissage consistent à pouvoir s'exprimer au contact des Néerlandais, ils plébiscitent les leviers qui, d'après eux, les soutiennent le mieux dans cette direction d'amélioration linguistique et au vu de leur niveau actuel.

Ainsi, si les expériences d'apprentissage en « salle de classe » sont considérées comme un des leviers importants de progression pour les débutants, l'immersion linguistique et la pratique au quotidien restent perçues comme les plus marquantes (paragraphe 6.2.1.) car les plus proches du contexte-objectif. Dans le cadre de notre panel, ce sont donc les images de proximité d'une expérience d'apprentissage avec le

contexte-objectif et de son efficacité en termes de progression de compétences qui vont forger la représentation qu'en ont les apprenants. Cependant, cela peut aussi témoigner du fait que les apprenants considèrent encore que la salle de classe peut être un univers clos par rapport à la réalité extérieure, ce qui sur le plan didactique a largement été remis en question avec par exemple l'approche par tâches et les pédagogies ancrées dans le socioconstructivisme qui privilégient l'interaction entre cognitif et social comme principale outil de progression (Doise & Mugny, 1981).

Ce contexte-objectif est complexe et constitué de multiples facteurs en constante évolution. On peut alors suggérer que l'essence et la nature de l'influence des expériences d'apprentissage peuvent se traduire par l'atteinte d'un niveau linguistique considéré comme suffisant pour commencer à évoluer dans le contexte-objectif. Les expériences d'apprentissage font partie en ce sens du parcours de progression de l'apprenant et influencent sa conception linguistique et sa confiance en lui à un moment donné, mais ne restent qu'une partie du tout et sont à terme complétées voire remplacées par les expériences d'usage au quotidien, linguistiques ou autres. Comme le reflètent plusieurs profils de réponses, pour l'échantillon que nous avons interrogé, l'apprentissage peut être perçu comme scindé en deux étapes : une phase de découverte-initiation dans un apprentissage encadré type salle de classe ou cours individualisés, et une phase de progression vécue comme accélérée en situation d'immersion linguistique. Ce positionnement n'est néanmoins pas corroboré par les études scientifiques, que ce soit en termes d'apprentissage linguistique d'une langue première ou en termes d'efficacité avérée des va-et-vient entre l'automatisation graduelle des savoirs et leur mise en œuvre en temps réel (Griggs, Carol, Bange, 2002). Nous ne retiendrons donc pas la séparation de l'apprentissage en deux phases comme une conclusion significative, mais la formulerons comme une nécessité de favoriser une automatisation rapide des savoirs linguistiques accompagnée de leur réutilisation systématique en situations-cibles, qu'elles soient reproduites en salle de classe ou vécues à l'extérieur. Tout l'enjeu est alors pour le processus d'apprentissage d'entretenir cette relation forte avec le contexte-objectif pour permettre à l'apprenant de ressentir cette phase de progression accélérée où il se sent capable de s'exprimer en immersion.

C'est donc, à mon sens, dans ce cadre que se joue l'influence des représentations sur les expériences d'apprentissage. La proximité de cet apprentissage avec le contexte-objectif et sa capacité à faciliter rapidement la projection de l'apprenant vers l'acquisition d'un niveau suffisant pour progresser et s'épanouir en situation d'immersion linguistique seront déterminants pour la confiance de l'apprenant en l'apprentissage et en lui-même. Cette conclusion est néanmoins à contextualiser eu égard à la nature de notre panel, constitué majoritairement d'expatriés et de catégories socio-professionnellement plus aisées (paragraphe 7.1.1.3.), que la nature du statut et la situation amènent à rechercher davantage l'immersion linguistique.

8.2 GESTION DES REPRESENTATIONS ET CONFIANCE EN SON EXPRESSION ORALE

Parallèlement à l'évaluation de l'influence des représentations sur la confiance en soi, l'analyse des résultats du questionnaire montre plusieurs tendances psychologiques déterminantes quant à la potentielle influence du travail sur la gestion de ces représentations et émotions.

Tout d'abord, l'anxiété, dont la recherche a identifié des influences potentiellement négatives (Stevick, 1980), positives (Kostou, 2016) ou sources de réactions menant à la performance (Martens, Vealey & Burton, 1990), est reconnue par près d'un quart des répondants comme une barrière à l'expression (paragraphe 6.2.1.). Dans les profils de réponses, elle est bien très fortement corrélée au niveau de langue et à la confiance en son expression orale (paragraphe 6.3.2.) : elle est mentionnée par quasiment tous les débutants, et diminue inversement au niveau de langue jusqu'à disparaître parmi les niveaux experts. On peut alors dégager, pour notre panel, un triangle d'influences entre anxiété à s'exprimer, niveau de langue et confiance en son expression orale : plus mon niveau linguistique augmente, moins j'ai l'impression d'être anxieux pour m'exprimer et plus j'ai confiance en mon expression. De même et inversement, le levier positif à la confiance en soi le plus mentionné par les apprenants de notre panel est le niveau de langue (26%). Le niveau de connaissance de la langue semble donc un déterminant pivot dans la confiance à s'exprimer et les émotions qui entourent l'expression orale. On peut alors avancer que la priorité absolue, lors d'un apprentissage linguistique et dans la perspective de donner confiance en leur expression orale aux apprenants, est bien d'élever le niveau de langue. Cette analyse est néanmoins là encore à contextualiser eu égard à la nature de notre panel, et demandera à être rapprochée d'une analyse sociolinguistique.

Si, quand on demande aux apprenants s'ils ont peur de se tromper, ils ne semblent pas, une fois un certain niveau de langue atteint, y prêter particulièrement attention, à l'inverse la très grande majorité des répondants définit l'immersion linguistique comme l'élément déclencheur principal de leur confiance à s'exprimer : le contexte de pratique et le déménagement à l'étranger sont les critères les plus choisis (paragraphe 6.2.3.). La principale source de motivation à apprendre la langue, pour ce panel très spécifique, est ainsi l'intégration au pays et à la population locale, et il s'agira certainement du levier motivationnel à utiliser pour accélérer et solidifier un apprentissage linguistique pour ce type de public.

Nous pouvons donc avancer deux constats quant aux interactions entre la gestion des émotions et la confiance en son expression orale. D'une part, le niveau de langue est le vecteur de la confiance et des émotions, positives ou négatives, des pratiquants. Permettre aux apprenants d'atteindre rapidement un niveau linguistique et, par là-même, de confiance en son expression doit être au centre des apprentissages, pour faire de la compétence d'utilisation un fort levier psychologique de progression et de confiance.

D'autre part, l'intégration culturelle et linguistique est la source de motivation principale des apprenants expatriés. Faire face à des pratiquants natifs étant véhicule de nombreuses émotions spécifiques à ce type de situations, c'est en orientant un apprentissage vers la confrontation à la culture et aux situations objectifs que l'on pourra entretenir et nourrir cette motivation.

8.3 LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE FACILITANT LA CONFIANCE EN SOI

Il s'agit alors d'identifier quelles activités et quelle approche l'enseignant peut utiliser pour entretenir cette motivation et la confiance en soi de l'apprenant, spécifiquement pour l'expression orale.

Tout d'abord, les apprenants de notre panel plébiscitent un enseignement exigeant (paragraphe 6.2.2.) : beaucoup regretteront le manque de correction si l'on ne revient pas sur leurs axes d'amélioration. Ce constat est à rapprocher du plaisir qu'ils peuvent éprouver à se retrouver face aux Néerlandais dont ils apprécient que, justement, ils les laissent parler (paragraphe 6.2.1.). Trouver le juste milieu entre correction pour visée d'amélioration et prise d'assurance de l'interlocuteur sera alors le propre de chaque enseignant, entre performance et bienveillance.

La bienveillance de l'enseignant est ainsi souvent présentée comme un critère important de prise de confiance en soi (Bailly, Château, Paris et Martin, 2018). On peut alors évoquer un enseignant qui, lors de notre parcours linguistique, nous a marqué comme élément déclencheur de nouvelles compétences ou de confiance en soi. Cette hypothèse n'est pas directement vérifiée dans les réponses à notre questionnaire. En effet, lorsqu'on demande aux apprenants de définir cet élément déclencheur, ils mentionnent majoritairement des éléments constitutifs de l'immersion linguistique plutôt qu'un enseignant ou une méthode particulière (paragraphe 6.2.3.). Il faut néanmoins nuancer ce constat par la nature de notre échantillon, car les répondants ont vécu une expérience globalement positive de leur apprentissage du néerlandais (très peu d'activités ont mis mal à l'aise les apprenants, paragraphe 6.2.1.), ce qui peut biaiser leur sens critique par absence de manque présent, et ont souvent passé plus de temps au contact des locaux que d'un enseignant.

Enfin, le type d'activités qui semble avoir eu le plus d'influence sur les répondants est, là encore, très lié au contexte final d'utilisation : dans la hiérarchisation des activités qui ont le plus accéléré leur progression à l'oral, les répondants mentionnent très majoritairement celles qui sont le plus proches des interactions effectives qu'ils s'attendent à vivre au quotidien telles que le travail interactif en équipe ou les confrontations avec tours de parole (paragraphe 6.2.4.). A l'inverse, toutes les activités strictement centrées sur la grammaire, la répétition ou la conjugaison souffrent d'une appréciation moindre.

Les enseignants font souvent face à un dilemme méthodologique et organisationnel : faut-il délibérément séparer activités visant à acquérir la base linguistique et activités d'interaction orale afin de permettre d'acquérir la première avant de l'appliquer dans la seconde, ou faut-il systématiquement déployer des activités mêlant les deux composantes ? Les méthodologies détaillées au paragraphe 4.2. proposent ainsi un équilibre différent selon leurs orientations : grammaire explicite pour la méthode traditionnelle, implicite et inductive pour les méthodes directe, audio-orale et audiovisuelle, explicite pour les méthodes communicative et actionnelle. A la lecture de nos résultats, il nous semble pertinent lorsqu'on est face à un public expérimenté en apprentissage linguistique de faire de l'intégration de l'acquisition des bases linguistiques dans des activités d'interaction orale un aspect fondamental de l'enseignement, dès que le niveau linguistique le permet.

Synthèse

La confrontation des résultats du questionnaire et de nos hypothèses permet de tirer trois enseignements :

L'influence directe de la perception des expériences d'apprentissage sur la confiance en sa capacité d'expression orale est limitée. Cette perception est imbriquée dans un ensemble de représentations plus large dont l'influence semble plus significative. On peut préciser néanmoins que plus la méthode d'apprentissage s'attachera à construire un pont solide entre l'acquisition d'un niveau tremplin et sa réutilisation en situation-objectif, plus elle sera reconnue et appréciée par les apprenants.

Il existe un triangle d'interactions fort entre la confiance en son expression orale, le niveau de langue estimé et la gestion émotionnelle des représentations. L'acquisition rapide d'un niveau linguistique tremplin et la construction d'un lien fort avec sa réutilisation en contexte-objectif constitueront alors un critère émotionnel et motivationnel déterminant de la réussite d'un apprentissage.

La création de ce lien fort passera par la mise en place d'activités et d'un contexte de travail exigeants et favorisant des activités interactives et au plus proche de la réalité linguistique à venir pour les apprenants.

Ces analyses demandent néanmoins à être contextualisées et ne peuvent en l'état prêter à généralisation : elles sont tirées de verbalisations d'un panel d'expatriés en immersion linguistique dont les expériences et le vécu sont spécifiques et difficilement extrapolables.

9 CONCLUSION

L'expression orale, parce qu'elle met en jeu la face des interlocuteurs, est liée à l'image de soi et à son interaction avec autrui et l'environnement extérieur. La confiance et l'estime de soi sont ainsi toujours mises en jeu dans l'expression orale, en particulier dans une langue étrangère. Dans ce mémoire, nous avons souhaité approfondir cette notion de confiance en soi dans l'apprentissage et l'expression en langues étrangères à travers l'hypothèse selon laquelle les activités d'apprentissage linguistique ont une influence principale sur l'expression orale actuelle et future des apprenants par les représentations qu'elles l'amènent à créer.

Comme point de départ, nous avons choisi d'utiliser le rapport entre réussites et aspirations de l'apprenant comme définition de la confiance en soi. Ce point de fixation nous a permis de contextualiser nos recherches au cœur de l'apprentissage linguistique avec un triangle apprenant / enseignant / savoir combiné au contexte environnemental large. L'individu y est constamment en interaction avec son environnement, et cette interaction est fondatrice de tous les éléments qui lient image de soi, apprentissage et progression : la motivation, le rapport à autrui, le lien avec l'objectif et l'échéancier de progression, la gestion des émotions et des affects positifs ou négatifs.

La diffusion auprès de la communauté adulte francophone des Pays-Bas d'un questionnaire en ligne nous a permis de constater que l'immersion linguistique et la pratique quotidienne sont significativement considérées par les répondants comme les leviers principaux de la progression à l'oral, dont les représentations semblent plébisciter les bienfaits d'une méthode privilégiant l'acquisition contextualisée et encadrée d'un niveau suffisant pour faciliter un passage rapide à la pratique et à la progression en immersion. Cette méthode est souvent associée aux activités d'interaction ouverte telles que le travail en face-à-face ou par petits groupes et encadré par une correction constructive.

Significativement dans l'analyse des résultats, les confiances à s'exprimer dans des situations d'apprentissage, dans des situations du quotidien et les degrés d'anxiété sont fortement corrélés avec le niveau linguistique déclaré : c'est le niveau de langue qui est déterminant de la confiance. On proposera ici alors d'interpréter ces résultats avec les trois conclusions suivantes :

- L'influence directe de la perception des expériences d'apprentissage sur la confiance en sa capacité d'expression orale est limitée. Cette influence existe, mais participe d'un cercle de déterminants plus large.

- La réussite à créer des représentations positives chez l'apprenant passera par la création et l'entretien d'un pont solide et pratique entre l'acquisition d'un niveau tremplin et sa réutilisation en situation-objectif, qui pourra garantir un rapport fort entre réussites et aspirations
- Les interactions entre la confiance en son expression orale, le niveau de langue estimé et la gestion émotionnelle des représentations jouent bien un rôle majeur dans la perception de l'apprentissage par les participants.

Si nos recherches et notre cadre de terrain nous ont permis de proposer les résultats ci-avant, ils doivent néanmoins être nuancés. En effet, l'intégralité des questionnaires a été distribuée en ligne, et l'interprétation des réponses essentiellement quantitatives n'a pas permis de confronter nos interprétations à une série d'entretiens qualitatifs. Par ailleurs, notre échantillon est essentiellement formé de participants adultes et expatriés, ayant beaucoup d'expérience linguistique et vivant dans le pays de pratique. On peut donc légitimement s'interroger si la nature de leurs réponses n'a pas pu être influencée par ce contexte favorable à l'immersion linguistique comparativement aux apprenants scolaires ou non-résidents.

Ces conclusions, si elles devront être éclaircies à la lumière d'analyses sociolinguistiques, nous fournissent néanmoins, à la lumière des tendances dégagées, une reconnaissance de l'influence relative aux représentations d'apprentissage sur l'expression orale en langue étrangère.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1999), L'Education Interculturelle, PUF: Que sais-je?, Paris.

Abdallah-Pretceille, M. (2003), Former et éduquer en contexte hétérogène, Anthropos, Paris.

Abendroth-Timmer, D. “Confiance et reliance des moniteurs dans un centre de langues », Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, vol. 37 n. 1 2018, mis en ligne le 26 janvier 2018.

Aboab, D., Rollinat-Levasseur R.-M. & Woerly, D. (2018), Le développement des capacités de reliance par des rencontres entre étudiants en langue française, Recherche et pratiques pédagogiques en langue de spécialité, Vol. 37 N. 1, 2018.

Altet, M. (1997). Les Pédagogies de l'apprentissage, Paris, Presses Universitaires de France.

André, B. (1989), Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères. Paris Didier Hatier.

André, C. (2008). Imparfait, libre et heureux. Pratiques de l'estime de soi. Paris : Odile Jacob.

André C. (2013), « L'estime de soi au quotidien », La reconnaissance. Des revendications collectives à l'estime de soi, Auxerre, Sciences humaines Éditions, pp. 90-100.

André C., Lelord F. (1999), L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres, édition Odile Jacob.

Aslim Yetis V. & Elibol H. (2017), L'Estime de soi et l'apprentissage d'une langue étrangère : une étude avec des apprenants de FLE, Anadolu University.

Bablet, M. (2015) « Bienveillance », Administration & Éducation, vol. 145, no. 1, 2015, pp. 139-143.

Bachman J. G. & O'Malley P. M. (1977), « Self-Esteem in Young Men: A Longitudinal Analysis of the Impact of Educational and Occupational Attainment », Journal of Personality and Social Psychology, vol. 35, no 6, pp. 365-380.

Bachman J. G. & O'Malley P. M. (1980), « The Youth in Transition Series: A Study of Change and Stability in Young Men », Research in Sociology of Education and Socialization, vol. 1, pp. 127-160

Bailly S., château A., Paris J. & Martin C. (2018), « Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues », Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'Apliut, Vol. 37 n. 1, 2018

- Bakhtine M. & Volochinov V.N. (1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Editions de Minuit, Collection Le sens commun, 233p.
- Blaise Balume Bakulikira, *Estime de soi et habileté de communication des agents des entreprises publiques de la ville de goma / RD Congo : Etude menée à la Direction provinciale des impôts, du Fonds de Promotion de l'Industrie et de l'Office National du Café*, International Journal of Innovation and Scientific Research, Vol. 25 n. 1 Juin 2016, pp. 101-120
- Bandura, Albert. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. 2e édition, De Boeck, 2007. Philippe Lecomte.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*, New-York, Freeman & Company ; *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I. & Vohs K. D. (2003), « Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier lifestyles? », *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 4, pp. 1-44.
- Bennacer H. (2000): How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15, pp. 173-189.
- Bennacer, Halim, Sabrina Darracq, et Céline Pomelec. « Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (ÉMCCE) », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. numéro 72, no. 4, 2006, pp. 85-100
- Benson P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*, Harlow, Pearson Education.
- Bergeron, Marc (2011). *Définition de l'estime de soi et de son phénomène en interaction avec ses concepts associés*. Thèse. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 105 p.
- Bidault F., Jarillo J.-C., « La confiance dans les transactions économiques », *Confiance, entreprise et société*. Mélanges en l'honneur de Roger Delay Termoz, (dir.) Bidault F., Gomez PY. et Marion G., Eska, coll. « Essais », 1995.
- Marcel Bolle de Bal. «Reliance, défiance, liance : émergence de trois notions sociologiques ». *Sociétés*, vol. 2, n. 80, 2003, pp 99-131.
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments : Gender, ethnicity, and relative expertise. *The Journal of Experimental Education*, 67, 315-331.

Branden, N. (1997). *Maître de ses choix, maître de sa vie*. Paris: Éd. J'ai lu.

Brewer, S. (2013) « Entre émotions et contrôle de soi : un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. » *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n. 48, pp. 189-208.

Brougère, G. & Ulmann A.-L (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Presses universitaires de France.

Brown J. D. & Dutton K. A. (1995), « The Thrill of Victory, the Complexity of Defeat: Self-Esteem and People's Emotional Reactions to Success and Failure », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 68, pp. 712-722.

Cenoz, J. (1997), « L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10 | 1997, 159-175.

Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice* (3th). U.S.A.: Hartcourt Brace Jovanovich.

Chiche, S., Gouvion, C., Luc, D., Neudourg, Pigani, S., Schilton, D., De Rosnay, T., Senk, P., Taubes, I. et Torre, S. (1998). *Oser : les clés de la confiance en soi*. *Psychologies*, 164, 56-80.

Cohen R., (1991) « Apprendre le plus jeune possible » dans *Enseignements/apprentissages précoces des langues*, *Le Français Dans le Monde*, Hachette |Edicef, Paris, pp. 48-56

Compte, O. & Postlewaite, A., (2004), Confidence-enhanced performance. *The American Economic Review*, vol. 94, n. 5, 2004, pp. 1536-1557

Connac S. (2016), « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail », *Éducation et socialisation [En ligne]*, 41 | 2016, mis en ligne le 20 juillet 2016, consulté le 02 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1725> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1725>

Connac, S. (2012). *Analyse de contenus de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves*. *Revue des sciences de l'éducation du Canada*, 38-2, 323-349.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

Cuq J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, ASDIFLE.

- Cuq J.-P. & Gruca I. (2002), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble
- Cuzacq, M.-L. & Jézéquel, M. (2012). Le grand livre de l'estime de soi. Paris : éditions ESI
- Cyrulnik, B. (1993). Les nourritures affectives. Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik B. & Seron C. (2004), La Résilience ou Comment renaître de sa souffrance, ed. Fabert, coll. "Penser le monde de l'enfant", Paris.
- Dabène, M. (1981) : «La didactique du français», dans Recherches en didactique du français, PUG, Grenoble, p. 15.
- Dabène M. (2005) « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ces états », dans CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves dir., Didactique du français. Fondements d'une discipline, Bruxelles, De Boeck, p. 15-34.
- Damasio A. (1994), L'erreur de Descartes : la raison des émotions, Paris, Odile Jacob.
- Damasio A. (2003), Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions, Paris, Odile Jacob.
- Damasio, A. (2010). L'autre moi-même : les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions . Paris Odile Jacob.
- Dervin, F. (2004), Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures, University of Helsinki
- Willem D. & Mugny G. (1981) Le Développement Social de l'intelligence, InterEditions, Paris.
- Dörnyei, Z. (2007), Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies. Oxford applied linguistics. Oxford ; New York, N.Y: Oxford University Press.
- Durandin, J. (2012), « Une « bonne distance » enseignant-apprenant en langues étrangères : entre « paramètres de distanciation » et enjeux relationnels », Éla. Études de linguistique appliquée, vol. 168, no. 4, 2012, pp. 495-506.
- Durler, H. (2015). L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école. Rennes: Presses universitaires de Rennes, coll. Paideia.

Ehrenberg A. (1998), *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob.

Ekman, P. et al (1972). *Emotions in the Human Face*. Pergamon Press.

Flessel, F. (2018) « Construire et renforcer les compétences en anglais et la confiance des étudiants dans un projet vidéo interdisciplinaire en BTS », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N. 1| 2018, mis en ligne le 08 février 2018, consulté le 10 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5916>

Fleurance P. (1998), *Cahiers de l'Insep* 22, 1998, pp. 87-106 – Tension psychologique et stress en sport de haut niveau.

Francois, V. (2015), *La démarche scientifique pour restaurer l'estime de soi, une expérimentation adaptée en CLIS, Mémoire professionnel : CAPA-SH*, Université de Guadeloupe.

Galand, B. & Vanlede M. (2004) « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs*, vol. hors série, no. 5, 2004, pp. 91-116.

Galand, B. (2011) « Chapitre 17. Avoir confiance en soi », Étienne Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France, 2011, pp. 255-268.

Galli, N. & Vealey, R.S. (2008) "Bouncing back from adversity: Athletes' experience of resilience.", *The Sports Psychologist*, vol. 22, n. 3, 2008, p. 316-335

Germain, C. (1993) *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Clé international.

Girardet J. (2011), *Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques*, Actes du XII^e colloque pédagogique de l'alliance française de Sao Paulo, Clé International.

Gouin F. (1880), *Essai sur une réforme des méthodes d'enseignement. Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, Fischbacher, in-18, II-589 p.

Griggs, P., Carol, R. & Bange P. (2002) « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. vol. vii, no. 2, 2002, pp. 25-38.

Grinberg L. & R. (1986) *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*, Cerusa Lyon Editions.

- Guedeney N. & A. (2006), L'attachement : Concepts et applications. Paris : Masson, 2^{ème} édition, 235 p.
- Harter S. (1993), « Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents », in Baumeister R. (dir.), Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-regard, New York, Plenum Press, pp. 87-116.
- Harter, S. (1999). The construction of the self. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (1990). Adolescent self and identity development. In S.S. Feldman & G.R Elliot (Eds.), At the threshold : The developing adolescent (pp. 352-387). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Houssaye, J. (2000), Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, Peter Lang, Berne (3^e Éd. , 1^{re} Éd. 1988)
- James, W. (1962)/[1892]. Psychology: The briefer course. NY: Collier.
- Jellab, A. & Marsollier, C. (2018), Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante, Berger Levrault.
- Kertesz-Vial, E. (2000), Filtre affectif, humour et pédagogie de l'italien. Italies, n. 4, pp. 827-833
- Kotsou, I. (2016), Intelligence émotionnelle et management, comprendre et utiliser la force des émotions. De Boeck Supérieur.
- Kotsou, I. (2007), L'intelligence émotionnelle, Bernet-Danilo, 2007.
- Krashen S.D. (1982) Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press
- Krewer, B. & Eckensberger, L. (1991) Selbstentwicklung und kulturelle Identität, Nummer 147 van Arbeiten der Fachrichtung Psychologie, Universität des Saarlandes, Universität Saarbrücken Fachrichtung Psychologie, Univ. des Saarlandes, Fachrichtung Psychologie.
- Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1998). Affectivité et métacognition dans la classe. Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lecomte, J. (2004) « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », Savoirs, vol. hors série, no. 5, 2004, pp. 59-90.
- Lecomte J. (2009). Introduction à la psychologie positive, Paris, Dunod.

- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal: Guérin.
- Martens, R., Vealey, R.S. & Burton, D. (1990) Competitive anxiety in sport. Champaign, Ill : Human kinetics Books.
- Martin N., Spire A., Vincent F. & Cyrulnik B. (2009), La Résilience. Entretien avec Boris Cyrulnik, ed. Le Bord de l'eau, coll. "Nouveaux Classiques", Lormont, France.
- Maslow, A. (1943), « A Theory of Human Motivation », Psychological Review, no 50, 1943, p. 370-396
- Maurer, B. (2011) Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, 156 p.
- Meillet, A. (1906). « L'état actuel des études de linguistique générale ». Leçon d'ouverture au Cours de Grammaire Comparée au Collège de France.
- Mobley W.H. & Locke E.A. (1970), "The Relationship of Value Importance to Satisfaction", Organizational Behavior and Human Performance, Vol 5, September, pp463-83
- Moget M.T. (1972), De Vive Voix, 1972.
- Moirand, S. (1982), Enseigner à communiquer en LE, p. 20 Hachette
- Moore D. & Py B. (2008), "Introduction au chapitre : Discours sur les langues et représentations sociales » dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C., Précis du plurilinguisme et du plurilectalisme, Paris, Editions des Archives Contemporaines, pp. 271-279
- Morin, E (2004). La méthode, T6. Seuil, Vol. 1986.
- Mucchielli R. (1999), Les complexes personnels, Education permanente, ESF.
- Namian D. & Kirouac L. (2015) « Narcissisme, estime de soi et société. Regard sociologique sur la dépathologisation d'un trouble controversé », Sociologie, 2015/3 (Vol. 6), p. 279-294.
- Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. Journal of Personality and Social Psychology, 98, 645-658.

- Pacherie, E. (2004) « L'empathie et ses degrés » L'empathie, dirigé par Alain Berthox et Gérard Jorland. Editions Odile Jacob, pp. 149-181
- Paquet, A. & Tyler Binfet J. (2019), « Chapitre 7. La bienveillance à l'école : essai de définition et exemples de la perception des élèves », Charles Martin-Krumm éd., Psychologie positive. Etat des savoirs, champs d'application et perspectives. Dunod, pp. 131-150.
- Paturet, J.B. (1995). De la responsabilité en éducation. Paris : Erès. DOI : 10.3917/eres.patur.2007.01
- Porcher, L. (1981). « Les chemins de la liberté ». In Ela n° 41. Paris : Didier érudition.
- Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues. Lidil, 40, 71-88.
- Rézeau, J. (2002), « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » », ASp, 35-36 | 2002, 183-200.
- Ripoll, H. (2008), Le mental des champions, comprendre la réussite sportive, Petite Bibliothèque Payot, Paris.
- Rubio, F. (2007). Self-esteem and foreign language learning: An introduction. In F. Rubio (dir.), Self-esteem and foreign language learning (p.2-13). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing
- Ruquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. Dans Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. 37. <http://journals.openedition.org/apliut/5829>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing
- Satir, V. (1975). Self Esteem. Berkeley, Califomia: Ed. Celestial Arts.
- Saussure, F. (de) (1916), Cours de linguistique générale, Payot, Paris.
- Schumann, J. (1994), Where is cognition? Studies in Second Language Acquisition, n. 16, pp. 231-242

Schunk, D.H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A.Wigfield & J.S.Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp.15-31). San Diego (USA) : Academic Press.

Socket, G. (2012). Le Web social – la complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 15, n° 2.

Stevick, E.W. (1980). *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, M.A.: Newbury House.

Taine, H. (1870), *De l'intelligence*.

Tassinari M.G. (2015) *Assessing Learner Autonomy: A Dynamic Model*. In: Everhard C.J., Murphy L. (eds) *Assessment and Autonomy in Language Learning*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137414380_4

Thierry, A.M. (1997), *Analyse de méthodes pour le français langue étrangère*, CIEP Sèvres

Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : ÉditionsÉtudes Vivantes.

Viau, R. (2004) « La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. » 3e congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles, mars 2004.

Viau, R. (2004). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck

Vigner, G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.

Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self*. New York: Random House.

Zanten, A. van (2008) *Dictionnaire de l'éducation*, Ed. PUF, Collection Quadrige Dicos Poche, 705 p.

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire d'enquête	1
Annexe 2 Détail des réponses à la question ouverte numéro 17 – raisons expliquant le niveau de confiance à s'exprimer en néerlandais.....	6
Annexe 3 Détail des réponses à la question ouverte numéro 14 – exemples d'activités d'apprentissage perçues comme un levier d'amélioration en expression orale.....	12
Annexe 4 Détail des réponses à la question ouverte numéro 15 – exemples d'activités perçues comme barrière à la progression en expression orale.....	17

Table des figures

Figure 1 : Schéma de la didactique des langues (Dabène, 1981, p.15)	8
Figure 2 : Exemple de questionnaire basé sur l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg	14
Figure 3 : modèle motivationnel de Viau (2004, p.73)	16
Figure 4 : Corrélation sentiment d'auto-efficacité / réceptivité de l'environnement, Lecomte (2004, p. 62).....	19
Figure 5 : Pyramide des besoins extrapolée des recherches de Maslow (1943, p. 370-396)	23
Figure 6 : relation entre âge et estime de soi (Orth, Trzesniewski & Robins, 2010 p.650)	28
Figure 7 : Triangle pédagogique, J. Houssaye (2000).....	31
Figure 8 : Modèle de la situation d'enseignement-apprentissage, Rézeau (2002, pp. 183-200).....	32
Figure 9 : Constellation didactique de M. Dabène (2005)	32
Figure 10 : comparaison des pyramides des âges des répondants et de la ville d'Amsterdam	61
Figure 11 : Répartition des réponses à la question 3 : quelle est votre catégorie socio-professionnelle ?.....	62
Figure 12 : Répartition des réponses à la question 4 « comment évaluez-vous votre niveau actuel de néerlandais ? »	64
Figure 13 : Comparaison des méthodes d'apprentissage du néerlandais (question 10) et des langues étrangères précédentes (question 9).....	65
Figure 14 : Répartition par filtre des réponses à la question 11 : Quel mode d'apprentissage a le plus développé votre capacité à parler néerlandais ? (132 répondants).....	67
Figure 15 : Lien entre niveau linguistique et perception du levier d'apprentissage (n=100).....	68
Figure 16 : Répartition des réponses aux questions 13 et 16 (évaluation contextuelle de sa confiance à s'exprimer)	69
Figure 17 : Croisement des réponses de confiance à s'exprimer avec le niveau de langue estimé..	70
Figure 18 : Croisement des réponses de confiance à s'exprimer avec l'environnement linguistique d'enfance	70
Figure 19 : Répartition des répondants en fonction de leur anxiété déclarée de faire des fautes en parlant néerlandais. Anxiété estimée de 0 à 100 en abscisse, pourcentage de répondants en ordonnée	72
Figure 20 : Répartition des réponses à la question 19, « Quel type de fautes appréhendez-vous le plus ? » (n=166).....	73

Figure 21 : Croisement des types de craintes mentionnés (question 19) et du niveau de langue (question 4).....	73
Figure 22 : Répartition par thème des « exemples d’activités ayant particulièrement aidé pour parler » (question 14) (n=100%).....	75
Figure 23 : Répartition des réponses à la question 21, « quel a été l’élément déclencheur qui vous a permis de franchir un cap pour parler néerlandais ? » (n=166).....	78
Figure 24 : Répartition des réponses à la question 21 selon la quantité de mentions d’éléments liés au cursus d’apprentissage (abscisse) et à l’immersion linguistique (ordonnée) (n=166)	79
Figure 25 : Réponses à la question 20, « A partir de votre expérience d’apprenant toutes langues confondues, pouvez-vous classer les exemples d’activités suivants du plus efficace au moins efficace pour améliorer votre expression orale ? » (n=135).....	80
Figure 26 : coefficients de corrélation entre principales variables.....	81

Annexe 1

Questionnaire d'enquête

Mémoire Master : apprendre et parler le néerlandais

🔒 Titre de la page

1. Quelle est votre nationalité ?

2. Quel âge avez-vous ?

- ☐ 17 ans ou moins
- ☐ 18 à 20 ans
- ☐ 21 à 29 ans
- ☐ 30 à 39 ans
- ☐ 40 à 49 ans
- ☐ 50 à 59 ans
- ☐ 60 ans ou plus

3. Quelle est votre catégorie socio-professionnelle ?

- ☐ Agriculteur exploitant
- ☐ Artisan, commerçant, chef d'entreprise
- ☐ Cadre / profession intellectuelle supérieure
- ☐ Profession intermédiaire
- ☐ Employé / personnel de service
- ☐ Ouvrier qualifié
- ☐ Manoeuvre, ouvrier spécialisé
- ☐ Etudiant
- ☐ Sans activité professionnelle
- ☐ Autre (veuillez préciser)

4. Comment évaluez-vous votre niveau actuel de néerlandais ?

Débutant	Intermédiaire	Avancé	Autonome	Maîtrise
★	★	★	★	★

5. Enfant, étiez-vous immergé/ée dans un environnement plurilingue (environnement familial et/ou social où vous étiez amené/ée à utiliser plusieurs langues ou dialectes en fonction du type d'interaction) ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

6. Le néerlandais faisait-il partie de cet environnement plurilingue ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

7. Quelle est votre langue maternelle ?

- ☐ Français
- ☐ Autres (veuillez spécifier)

8. Avez-vous appris d'autres langues étrangères avant le néerlandais ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

9. Comment avez-vous appris ces autres langues ?

- | | |
|---|--|
| ☐ Cursus scolaire ou universitaire, en salle de classe | ☐ Seul, avec une méthode individuelle interactive (CD-Rom, livre, webinar...) |
| ☐ Cours en groupe en salle de classe pour adultes ou hors cadre scolaire | ☐ Au jour-le-jour, dans les situations quotidiennes (famille, travail, colocation, vie en société...) |
| ☐ Cours en groupe en ligne pour adultes ou hors cadre scolaire | ☐ Activité extra-scolaire pour enfants ou adolescents |
| ☐ Cours particulier (en ligne ou en présentiel) | |
| ☐ Autre (veuillez préciser) | |

10. Comment avez-vous appris / apprenez-vous le néerlandais ?

- | | |
|---|--|
| ☐ Cursus scolaire ou universitaire, en salle de classe | ☐ Au jour-le-jour, dans les situations quotidiennes (famille, travail, colocation, vie en société...) |
| ☐ Cours particulier (en ligne ou en présentiel) | ☐ Seul, avec une méthode individuelle interactive (CD-Rom, livre, webinar...) |
| ☐ Cours en groupe en salle de classe pour adultes ou hors cadre scolaire | ☐ Activité extra-scolaire pour enfants ou adolescents |
| ☐ Cours en groupe en ligne pour adultes ou hors cadre scolaire | |
| ☐ Autre (veuillez préciser) | |

11. Quel mode d'apprentissage a le plus développé votre capacité à parler néerlandais ?

12. Lors de votre apprentissage du néerlandais, diriez-vous que l'attention était portée...

- ☐ ... davantage sur l'écrit
- ☐ ... davantage sur l'oral
- ☐ ... autant sur l'écrit que sur l'oral

13. En situation d'apprentissage (classe / cours en ligne), diriez-vous que vous osez parler néerlandais...

Difficilement

Facilement

14. Quel exemple d'activité lors de votre apprentissage du néerlandais vous a particulièrement aidé pour parler ?

15. A l'inverse, avez-vous lors de votre apprentissage du néerlandais fait face à une activité qui vous a mis mal à l'aise pour parler ?

- ☐ Non
- ☐ Oui, laquelle ?

16. Au quotidien avec des néerlandophones, diriez-vous que vous parlez néerlandais...

Difficilement Facilement

17. Pourquoi ?

18. Aujourd'hui, craignez-vous de faire des fautes en parlant néerlandais ?

Non, pas du tout Oui, beaucoup

19. Si oui, quel type de fautes appréhendez-vous le plus ?

- ☐ Grammaire / conjugaison
- ☐ Vocabulaire
- ☐ Prononciation / accent
- ☐ Syntaxe
- ☐ Clarté du sens de vos propos
- ☐ Débit de parole
- ☐ Autre (veuillez préciser)

20. A partir de votre expérience d'apprenant toutes langues confondues, pouvez-vous classer les exemples d'activités suivants du plus efficace au moins efficace pour améliorer votre expression orale ?

☰	⬆	Confrontation avec tours de parole (débat, discussion ouverte)	☐ Non concerné
☰	⬆	Présentation à un public (exposé, théâtre)	☐ Non concerné
☰	⬆	Travail interactif en équipe, par petits groupes à partir d'un document/thème	☐ Non concerné
☰	⬆	Répétition de phrases par cœur, pour imiter une règle ou apprendre du vocabulaire	☐ Non concerné
☰	⬆	Ecouter l'explication d'une règle de grammaire puis l'appliquer oralement	☐ Non concerné

21. Quel a été l'élément déclencheur qui vous a permis de franchir un cap pour parler néerlandais ?

- ☐ Contexte de pratique
- ☐ Nature du groupe d'apprentissage
- ☐ Professeur de langue
- ☐ Type d'activités d'apprentissage
- ☐ Voyage ou déménagement à l'étranger
- ☐ Support d'apprentissage (audiovisuel, internet, livres...)
- ☐ Activités sociales ou extra-scolaires
- ☐ Autre (veuillez préciser)

22. A partir de votre expérience personnelle, souhaitez-vous ajouter un commentaire sur la relation entre apprendre une langue étrangère et pouvoir la parler au quotidien ?

Annexe 2

Détail des réponses à la question ouverte numéro 17 – raisons expliquant le niveau de confiance à s'exprimer en néerlandais

Par ce que je n ai plus de problème de langue (sauf le fort accent français qui s accroche)

Timidité, peur de mal prononcer, de mal structurer mes phrases

Ils apprécient et encouragent l'effort et l'intérêt malgré les fautes

J'ai acquis un niveau bilingue français / néerlandais

Pas le choix

je suis a l'aise avec la langue.

L'anglais est plus facile

Je maîtrise la langue

Je réside aux Pays-Bas depuis 22 ans, je suis vraiment intégrée mes enfants sont dans des écoles néerlandaises.

Il me manque du vocabulaire et je dois tjrs réfléchir avant de dire qch

L'accent francophone est disqualifié par de nombreux locuteurs néerlandophones qui passent systématiquement à l'anglais, même si leur niveau d'anglais est inférieur à mon niveau de néerlandais.

Ils parlent tous très bien anglais.

Parce que je ne suis pas très sure de moi et de mon niveau, j'ai encore beaucoup de mal à comprendre le néerlandais parlé et donc à intervenir dans une conversation de manière fluide

"oser" parler est le plus difficile! A mon stade les problèmes sont de prononciation et augmenter le vocabulaire.

Les néerlandais sont ravis qu'on parle leur langue

Peu d occasion maison / boulot. Plus facile dehors passer à l anglais

J'ai un niveau c1/c2, j'habite depuis 20 aux pays bas

Je lis beaucoup de livres en néerlandais à voix haute, cela aide à parler

Le moindre soupçon d'accent non hollandais et la personne passe immédiatement en anglais et refuse de continuer en hollandais. J'ai moi même vécu cette situation depuis 20 ans ainsi que ma famille et beaucoup de mes amis (non hollandais et certain non francophones). Le resultat est que les progres sont impossible car de toute maniere, tout ce passe en anglais apres la premiere phrase, et si on continu en hollandais, il ne repondent pas avant de le faire en anglais. Donc l'oral est un desastre non pas a cause de l'apprentissage mais a cause de la reaction des hollandais. Par contre la lecture est bonne.

Ils répondent en anglais ou aiment parler français

Problèmes de prononciation

Manque de vocabulaire

Context pas forcément propice, différence de niveau, restrictions de sujet de conversation

Je dois encore étoffer mon vocabulaire et améliorer ma grammaire orale (plus difficile qu'à l'écrit car plus spontanée)

Débutant et les gens parlent en anglais

À force de parler néerlandais au quotidien on s'approprie la langue et la culture. Je dirais que ce qui me pose encore des difficultés en néerlandais c'est de faire de l'humour. L'humour est très culturel.

Niveau trop faible. Manque de vocabulaire...

Je suis mariée à un Néerlandais et vis aux Pays-Bas depuis très longtemps, mais j'ai très vite appris les bases.

je parle parfaitement le néerlandais

J'habite aux Pays Bas depuis 36 ans donc je n'ai pas de problème pour suivre ou participer à une conversation en NL

Facilite

Aucun réel ami néerlandais. Que des expats qui ne parlent pas Dutch

Sujets trop techniques

Il est difficile de pratiquer dans la vie de tous les jours. Lorsque j'essaye de communiquer, les néerlandais ont tendance à rapidement repasser en anglais pour faciliter la conversation. À Amsterdam, nous ne sommes pas vraiment dans une immersion "complète".

Je parle suffisamment bien le néerlandais. Pas besoin de parler anglais

On peut comprendre mais il faut chercher les mots

L'habitude est prise et ça c'est très important

je maîtrise bien et accepte les corrections car cela aide énormément

Ils ne me comprennent pas

Parce que je veux être capable de me débrouiller dans n'importe quelle situation et c'est aussi une marque d'intégration et de respect

C'est plus facile en anglais.

Les néerlandais sont pragmatiques. La langue est faite pour communiquer. Ils n'attendent pas qu'on la parle parfaitement. Ils valorisent l'effort que l'on fait.

Ça fait plus de 20 ans que j'habite aux Pays-Bas et je maîtrise la langue suffisamment.

Pas eu l'habitude de parler une langue étrangère. En France, on apprend par cœur des phrases, des verbes, des temps, mais on ne nous apprend pas à communiquer. Bien qu'ayant les connaissances, il est très difficile de sauter le pas quand on sait que tout ne sera pas 100% correct

Le problème est généralement de l'accent. Soit je les comprends, soit je ne les comprends pas. Cela dépend aussi de la capacité de l'interlocuteur d'être patient et de vouloir comprendre

Parce que je veux progresser, alors j'essaie de continuer la conversation en néerlandais autant que possible

C'est devenu un automatisme. Parler la langue du pays est un signe de respect et d'adaptation

Niveau trop bas

Je parle anglais c plus simple

Ils parlent anglais aux étrangers

La prononciation est plus difficile que l'apprentissage de l'écrit

Ils apprécient toujours qu'on fasse l'effort de parler leur langue

Car ils parlent tous très bien anglais.

15 ans que je suis là

Je travaille dans un environnement NL

Je le parle couramment, je vis aux Pays-Bas et je le parle même plus souvent que le français

Ils ne nous reprennent pas tous les 30 secondes si il y a une faute, ils nous laissent parler.

Le débit de la conversation est souvent trop rapide. Du coup, ils passent souvent à l'anglais.

Les NL sont très ouverts et toujours prêts à discuter, par exemple, chez les commerçants, dans le tram, etc.

Habitude

Malgré que ce soit la langue maternelle j'ai dû l'apprendre sur le tas à la maison et non à l'école ce qui me rend parfois hésitante face à des personnes qui maîtrisent parfaitement la langue.

Le prononciation est très difficile

A part 2 ou 3 expressions que je peux ne pas comprendre. Je comprends tout. M'exprimer avec nuances est parfois compliqué (Trouver le mot ou la formule juste)

Bilingue

Je me sens relativement à l'aise mais je reste moins rapide et moins assurée qu'un néerlandais

Je me sens à l'aise, même si je fais des fautes

J'habite depuis 26 ans aux Pays-Bas

Parce que je suis habituée dans le cadre de mon environnement familial et professionnel à le pratiquer quotidiennement.

Je maîtrise suffisamment la langue

Accent français:-)

Je vis aux pays bas depuis longtemps

Je parle couramment néerlandais mais je ne maîtrise pas les dialectes, les expressions à double sens et les domaines techniques

Je suis consciente que ma prononciation n'est pas parfaite. Je pense que comme je suis bilingue en anglais et que la plupart des Néerlandais parlent très bien l'anglais aussi, j'ai l'impression qu'ils n'auront pas la patience de parler avec moi dans leur propre langue.

Car je le parle correctement même s'il y a encore quelques petites fautes.

Parce que je ne parle pas fort de peur de faire des fautes. Ils me demandent de répéter mais le plus souvent ont entendu mon accent et passent direct à l'anglais. Frustrant

Je vis depuis 27 ans en Hollande. J' ai toujours travaillé . J' ai poursuivi ma carrière professionnelle en hollandaise en faisant des études. L' apprentissage du Néerlandais était dans ma profession essentielle. Motivation au top

parce que je vis ici depuis 30 ans.

Difficultés à participer à des conversations de groupe

Mon niveau est encore un peu faible

Parce que ça fait 13 ans que j'habite ici, j'ai un niveau assez bon, j'ai un enfant dans le système scolaire NL, et si on ne le parle pas, on ne peut pas s'améliorer.

Une grande majorité switch en anglais dès que l' Commence à parler

Bonne maîtrise de la langue Plaisir de participer aux conversations

Ils sont heureux et impressionnés de voir que je maîtrise la langue, je n'ai jamais reçu de retour négatif ou ressenti de regards d'en haut comme on peut le voir en France avec des étrangers qui ont un accent ou font des fautes

je le parle couramment même si j'ai un fort accent et que ma grammaire n'est pas parfaite

C'est pas facile

Parce que je suis à l'aise (avec les collègues, mes élèves...) Je maîtrise le champ lexical de mon métier

Sans doute une facilité pour apprendre les langues.

pas sûr de moi. Pas sûr d'expliquer quelque chose convenablement

Un peu d'hésitation au début mais la plupart des gens aiment beaucoup voir un expatrié faire des efforts, on a tout à gagner !

Réticence de la part de la population à parler en néerlandais avec des personnes qui ne maîtrisent pas encore la langue au profit de l'anglais.

Manque de confiance et pas sûre de bien être dans le sujet

Je tente de parler un maximum le hollandais, même si c'est peu, afin de montrer mon envie d'intégration.

manque de vocabulaire

Je me sens en confiance, ils sont très encourageant Et ne s'attardent pas sur les fautes, s'adapte à moi

parce que j'ai du le faire avec l'anglais et suis déjà passé par là une 1ère fois.

Problème des français. Notre apprentissage des langues en France se fait essentiellement par la grammaire et l'écrit. D'où une difficulté à prendre la parole de manière spontanée. Les classes sont surchargées (25 à 30 étudiants). Lorsqu'on prend la parole, les professeurs corrigent en général de manière systématique les fautes (malheureusement pas la prononciation, c'est pourquoi les français parlent anglais avec un accent affreux). Ici aux Pays-Bas tout l'inverse. Une langue est valorisée si elle est parlée. Donc les néerlandais laissent les gens s'exprimer. Ils corrigent la prononciation mais laissent les étudiants prendre confiance. Du coup au camping, le jeune néerlandais tente de parler français. Il est content d'essayer. Le petit français c'est l'inverse. Il veut rarement s'essayer à commander au restaurant par exemple etc.

pas assez confiance en mes capacités à parler sans faire de fautes

Je n'ose pas, quand j'ose, ils parlent de suite en anglais.

parlent anglais

les néerlandais sont ouverts pour parler

Je suis depuis 20 ans aux Pays-Bas

J'étudie en néerlandais à l'université d'Utrecht

tout le monde parle anglais

peur d'être mal comprise

Plus facile et rapide de communiquer en anglais.

Je n'ose pas, je n'ai pas peur qu'on se moque mais c'est toujours long pour moi avant d'avoir une phrase complète

Je n'ai pas beaucoup d'occasions de parler néerlandais

Impression de ne pas savoir assez

Aucune raison spécifique. L'anglais passe en premier

Manque de confiance, peur de faire des fautes

Pas encore assez solide

Ils changent souvent vers l'anglais

Je me sens suffisamment à l'aise. Mon environnement professionnel est 100% néerlandophone et je parle néerlandais avec mon mari

Niveau trop faible

Je parle anglais

Mon ami est néerlandais et nous parlons néerlandais à la maison, je suis infirmière et parle néerlandais au travail, la Plupart de mes amis ici sont néerlandais

Juste. L'angoisse de faire des fautes

Facilité de switcher en anglais

Le neerlandais est devenu ma deuxième langue. Je l' utilise au quotidien et rares sont les moments où je ne me sens pas comprise. Des difficultés subsistent lorsque mon interlocuteur a un accent régional (Limburg, Brabant etc..) prononcé

Parce qu'ils parlent très vites, qu'ils ont chacun des accents et expression propre à eux. Parce que je manque de vocabulaire

Gene de mal parler

Entre-temps mon néerlandais est meilleur que mon français

Maîtrise non suffisante de la langue

Le rythme est trop rapide par rapport au temps d'assimilation des informations

Je suis bilingue et les néerlandais me disent que j'ai un bon accent

Je me sens confiante et je sais que mon niveau de langue me permet de communiquer facilement

Peur de faire des erreurs. L'anglais vient plus facilement

Absence de vocabulaire et plus simple de parler l'anglais

Annexe 3

Détail des réponses à la question ouverte numéro 14 – exemples d’activités d’apprentissage perçues comme un levier d’amélioration en expression orale

Le but de s'intégrer

Sur le lieu de travail

Ne sais pas

Avoir des enfants

Conversation

Vie courante

club de sport et rencontrer d'autres mamans quand j'emmène mes enfants à l'école ou à leurs activités.

Échange avec les autres étudiants

Exercices pratiques

Faire les courses, ne pas répondre en Anglais

dialogues, interaction

Groupes de discussion

activité de dialogue avec son voisin

Des exercices en petit groupe, par exemple initier une conversation ou poser des questions pour apprendre à connaître une personne

sujet défini avec vocabulaire à acquérir et travail ciblé sur une règle particulière

Toutes

One to one discussion sur des sujets qui m'intéressent

Situations quotidiennes

Laboratoire de langue

Lire des livres de la littérature néerlandaise, faire du sport et plus tard, reprendre des études dans la langue néerlandaise

D'être au milieu de néerlandais, de parler au tant que possible le néerlandais, lire, télévision

raz

Des activités où on nous donne un peu de vocabulaire, préparée en avance pour les mettre en pratique

les simulations de situations (au marché, au restaurant, etc)

Faire les courses. Écouter les informations

Présentation, exercices, mini sketches...

Vivre en communauté avec seulement des néerlandais

Lire des articles de journaux

Les jeux de rôle ; les jeux de société ; les tâches dont la langue était un instrument et non une finalité

lecture, écoute radio et télévision. Plus tard, donner des cours de français à des néerlandais

vie de tous les jours

Li e contact avec les collègues

École et sport des enfants

Écoutez les nouvelles pour enfants

Débats

Mes rêves, je suis tombé amoureux des pays-bas. Je cherche à y vivre ma vie avec ma petite amie. Nous souhaitons y fonder une famille. Actuellement en formation, pour un an, je vise le diplôme de développeur d'application, validé au RNCP (bac +3/4). J'apprend en parallèle, l'anglais, je cherche à atteindre le niveau B2, j'apprendrais le néerlandais à ce moment là. Ma capacité d'apprentissage n'est malheureusement pas infini :)

Parler au travail

Sortie en park

Réagir à des situations du quotidien

discuter de choses et d'autres avec les autres expats

Exercice à partir d'un texte

Discussion ouverte avec le professeur et les autres élèves

La lecture à voix haute

Cours avec méthode en ligne (à mon propre rythme) combiné à pratique de classe.

Au travail, écouter les autres pendant le repas de midi

Focus sur la grammaire

La lecture. Les exercices de grammaire. Et le fait de devoir préparer un sujet et le présenter

Apprendre les phrases "de base" pour les activités quotidiennes (faire les courses, demander son chemin etc)

Réunions professionnelles

Ecouter les néerlandais parler

Communiquer avec les enfants qui comprennent que le néerlandais

Le travail

La patience de l'interlocuteur

Les situations réelles (entourage néerlandais, commander un plat ou une boisson au restaurant, demander un service en magasin,...)

Ne pas parler anglais mais se forcer à parler néerlandais

Discussion et exercice en groupe

Travail dans un magasin

Activités quotidiennes (courses, etc) mais surtout travailler en entreprise et devoir parler et entendre le néerlandais au quotidien

Regarder la télévision néerlandaise

Jeux de rôle

Communication, jeux de rôle

Être obligé de parler néerlandais dans un cadre professionnel

Aller aux Pays-Bas

Lecture

Jeux de rôle

Jeu de rôle. Conversation en général sur des thèmes que j'aime bien.

Les enfants

mise en situation, exercice pratique de conversation, question dans la classe

Activités sociales avec des amis néerlandais

Parler avec ma belle-famille

Écouter le journal et le recopier

Répondre au téléphone

L'écoute

Pratique en sous groupe

Discussion avec la prof. De néerlandais

S'exprimer sur un texte

Travail dans un restaurant

Questions du professeur Parler en tête à tête avec le prof lors des examens

Explication des règles de grammaire néerlandaises en français Apprendre le vocabulaire de la vie quotidienne/vocabulaire de base par répétition quotidienne avec famille et amis. Famille/ amis et collègues ont pris le temps de corriger mes fautes aussi bien sur le parlé que sur l'écrit (lettres, transmission etc...)

travailler et vivre aux Pays-Bas.

Décrire des images ou résumer des textes à l'oral

Les obligations du quotidien: répondre au téléphone, demander quelque chose dans un magasin, lire le courrier

Aller au Werkplein (Pôle Emploi) et être obligée de parler NL: la personne en face de moi a pris le temps, a bien articulé et je me suis aperçue que j'étais plus capable de parler NL que je ne pensais. A partir de ce moment-là, j'ai utilisé le néerlandais dès que je pouvais (médecin, pharmacie, coiffeur, magasins, etc.).

Rencontre avec des néerlandais

Lire le journal Ecouter des collègues parler

Étudier les paroles de chansons (étudier chaque mot, la structure grammaticale de chaque phrase) puis la chanter et l'apprendre par cœur

les cours en classe

Communication

Exposé/donner son avis

Les contacts avec des Néerlandais : sport, courses, amis

Socialiser avec les locaux

Rencontrer des néerlandais voulant apprendre le français

Répondre aux questions de compréhension orale ou écrite

Parler sur un sujet avec préparation

Des réunions en hollandais

decrire une image, parler entre nous en etant corrige

Jeux de rôle / formations de massages (hobby) délivrées en NL donc échanges avec autres participants

voire les mots écrits puis les entendre prononcer

Cours à la faculté en groupe avec beaucoup d'exercice oraux (discuter de choses simples avec les autres étudiants étrangers)

Le bénévolat et travail

Mise en scène

exposé après visite de musée

les fetes

Petit boulot en supermarché

Lire des paper universitaires en néerlandais, lire des livres et discuter avec des inconnus

etre force a faire des échanges sur un certain sujet, par exemple, se presenter etc....

jeu de rôles

Mon copain et sa famille

Conversation avec le prof

Questions de la prof au moment de l'appel

Parler en face à face

Jeu de rôle dans des situations de la vie quotidienne

Petites vidéos YouTube

Parler en petits groupes

simuler des situations de la vie quotidienne

Les jeux de rôles et l'entraînement au nt2

Sports, amis

Le travail

Parler en petits groupes (lors des cours de néerlandais)

Faire les courses

Lecture , musique

Petit groupe de même niveau discussion spontanées

Exercice de discussion en cours

L'immersion, le fait que le prof parle néerlandais tout le temps

Les activités en duo

Mises en situation, dialogues...

Parler avec ma belle famille/amis

Mise en situation jeux de rôles

De mettre dans une situation familière: acheter des choses au marché, expliquer son métier,...

pratique en groupe avec sujets spécifiques

Annexe 4

Détail des réponses à la question ouverte numéro 15 – exemples d’activités perçues comme barrière à la progression en expression orale

Repondre au téléphone

quand les néerlandais te répondent à ta question en anglais

Parler que entre étrangers qui ne possèdent pas la langue. Tout le monde fait les mêmes erreurs qui ne sont pas corrigées avec des accents très différents.

Parler au téléphone

toutes

Beaucoup de professeurs font de la conversation sans donner de vocabulaire ou d'explication.

Un passage en caisse avec une personne qui peut comprendre

Reponse en anglais des neerlandais

Exposé à retenir par cœur et à restituer devant le groupe (= loin du contexte authentique)

entreprise anglophone

Racisme anti français

Passage systématique à l’anglais de la part des néerlandais

Quand on arrive au niveau où la majorité sont là puisque leur partenaire est néerlandais. Avoir son prof privé à la maison aide. Toutefois en classe je n’osais plus parler puisque le groupe était divisé en 2 (en couple avec un Dutch et l’autre pas en couple avec un(e) Dutch)

Conversation libre

Réunion externe en grands groupes

Les néerlandais

Une réponse en anglais

Appels téléphoniques

difficultés à comprendre la conversation

Parler devant certaines personnes unilingue (néerlandais)

Apprentissage en groupe....parler le néerlandais avec d’autres étrangers de différents pays ne m’a pas mis mal à l’aise mais ne m’a rien apporté. Groupe trop grand, le prof ne pouvait pas encadrer tout le monde. J’ai arrêté très vite.

Dans le cadre professionnel

Lorsqu'on essaie de parler NL et que les NL répondent en anglais pour aider, pour que la conversation soit plus facile.

Incompréhension

Répondre à des questions orales sans préparation/support écrit

Travail

Faire part de ses émotions

Les personnes qui n'acceptent pas que je ne sache pas encore bien parler la langue

en dehors des cours, tous les hollandais switch en anglais automatiquement meme quand je fais qqes effort pour parler hollandais

Dialogue en groupe avec étudiants

La prononciation

Avoir à parler spontanément quand des hollandais décident que c est le bon moment :)