

Mélanges CRAPEL n° 26

**L'IMPLICATION DE
L'APPRENANT EN CLASSE DE
LANGUE ÉTRANGÈRE**

Christine ARNAUD

Abstract

What is the role of personal involvement ('implication') in the foreign-language learning process ? This article reports on an experiment carried out at the University of Barcelona in which the classroom behaviour of 34 learners and 13 teachers was filmed and then subjected to qualitative and quantitative analyses. Particular attention is paid to methodological issues and to the observational instruments used. It is argued that this largely neglected factor plays an important part in determining interpersonal relationships in the classroom and in the formation of positive or negative attitudes towards the learning experience.

Nous parlerons dans le présent article de la possible influence exercée par l'implication de l'apprenant sur l'acquisition d'une langue étrangère. La notion d'implication a été définie dans le contexte de la classe de langue étrangère par M.-C. Lauga-Hamid (1990) comme « (...) *le phénomène qui se produit quand le sujet penche vers le pôle de la personne et s'éloigne du sujet / apprenant* ». C'est un concept ayant attiré assez peu d'analystes, qui se sont beaucoup plus souvent intéressés à la variable de la motivation. Nous avons, pour notre part, tenté de cerner l'influence de cette notion sur l'acquisition d'une langue étrangère en milieu guidé, dans une recherche réalisée en collaboration avec le CRAPEL de l'Université de Nancy II et l'Université Autonome de Barcelone. Cette recherche combine analyse qualitative et analyse quantitative. Lors de cette étude, menée sur 34 apprenants et 13 enseignants filmés pendant deux étés à l'Institut Français de Barcelone, la variable de l'implication (plus que d'autres paramètres tels que l'extraversion / spontanéité, le fait de se sentir à l'aise en classe, etc.) s'est avérée exercer une influence marquée sur différentes aptitudes en langue étrangère.

1 - La notion d'implication

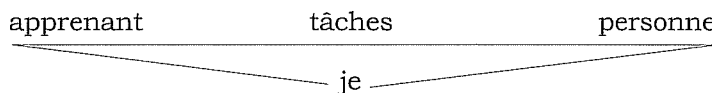
D. Coste (1984), commentant le rituel de la classe de langue étrangère, parlait de double contrainte (*double bind*)¹ ou d'échanges « *quelque peu schizoïdes* », où l'acteur dominé (l'apprenant) est invité à se montrer spontané dans un cadre fortement prédéterminé, à « (...) jouer le jeu comme si ça n'en était pas un » et à faire ce que l'enseignant lui demande de faire tout en étant autonome. A. Trévisse (1979) et L. Dabène (1984), pour leur part, ont analysé le double niveau d'énonciation existant en classe de langue qui conditionne les productions langagières des apprenants : « *Dans la classe, l'apprenant est cadencé par les contraintes du rôle dont il est investi. Il se doit de produire du langage, de montrer qu'il sait parler, qu'il a acquis des connaissances langagières et qu'il*

¹ Notion introduite par BATESON G. (in WINKIN, 1981) « (...) *consistant à voir l'origine de la schizophrénie infantile dans un réseau de relations contradictoires entre la mère et l'enfant.* » Quinze ans avant l'utilisation de cette notion, Mead et Bateson, analysant le comportement des parents et des enfants dans la culture balinaise remarquaient que les enfants étaient soumis à un régime de « douches froides » où ces derniers étaient stimulés émotionnellement par la mère pour ensuite être repoussés.

les teste dans son activité discursive. Il lui incombe de se soumettre aux règles du rituel pédagogique sous peine de sanctions". (M.-C. Lauga-Hamid, 1990). Ainsi, le sujet/apprenant occupe souvent le devant de la scène au détriment du sujet/personne.

Cette double énonciation est bien connue des professeurs et les observations de classes sont riches en événements tendant à montrer comment les enseignants s'y prennent pour ramener souvent l'élève sur le terrain qui les intéresse, celui de la pratique formelle de la langue. Nous avons, pour notre part, relevé dans notre étude de nombreuses séquences où l'élève est invité à fournir des réponses pertinentes du point de vue adopté par le professeur, et ramené, quand il se fourvoie, au type d'énonciation dans lequel il doit s'exprimer en tant que sujet / apprenant. Ainsi, un élève qui s'était "égaré" en posant une question personnelle ne correspondant pas à la structure syntaxique pratiquée reçoit-il l'avertissement suivant : *"Ce n'est pas le genre de question que je veux. Vous devez poser des questions en utilisant "depuis", "dans", "vendant", "en" (...)".*

Ce sont les tâches qui déterminent le type d'énonciation mis en oeuvre, le jeu de rôles ou la simulation donnant lieu à un discours fictif d'ailleurs souvent très bien accepté par l'apprenant, qui "joue le jeu". Nous proposons le schéma suivant :



Poussant un peu plus loin le point de vue de cette double énonciation, M.-C. Lauga Hamid (1990), analysant les comportements concrets dans la classe de langue étrangère examine ce qui se passe quand le *sujet / apprenant* se rapproche du *sujet / personne*, moment où se manifeste l'implication de l'élève. Elle relève un certain nombre d'indices ou de marqueurs liés à l'implication :

- *"L'appréciation subjective des apprenants en eux-mêmes ;*
- *l'intensité de la tonalité des voix,*
- *la dynamique gestuelle et la mobilité des apprenants dans la classe ;*

- l'oubli momentané des impératifs horaires et le fait que la conversation se poursuit en dehors de la salle de cours ;
- certaines stratégies de prise de parole comme par exemple les interruptions réciproques."

Ces marqueurs sont classés selon l'activité langagière à laquelle ils se rattachent :

- l'activité énonciative : marques de l'auto-référence (telles que : "je", "pour moi", "en ce qui me concerne") ; verbes d'opinion ou d'appréciation comme "je n'aime pas", "je préfère", "je suppose" etc. ;
- la négociation de sens : incises métalinguistiques ("comment on dit ?") ; paraphrases explicatives ("ce que je veux dire, c'est que...") ; recours à la négation métalinguistique ("non, non, je ne veux pas dire ça...") ; prises à témoin de l'interlocuteur ("Si tu vois ce que je veux dire") ;
- l'argumentation : les modes de formulation du discours de l'apprenant (justification de l'opinion, recours à la langue maternelle ; cohérence du message ; reformulation) ; les stratégies de construction de l'interaction (l'expression de l'accord et du désaccord, la réfutation du message, l'implication du récepteur par le locuteur, la reformulation du discours de l'autre) ;
- la gestion du flux discursif (refus de céder la parole par exemple) ;
- la construction de l'interaction pédagogique : "(...) l'échange vertical (enseignant / élève) disparaît totalement au profit de l'échange horizontal (élève / élève). L'implication apparaît donc au niveau de ce second type d'échange (...). Le discours se caractérise par toute une série de chevauchements (...)" (Lauga-Hamid, 1990, p.59-69).

Parallèlement à la notion de motivation - sur laquelle se sont penchés notamment Gardner, Glikzman et Oller et que nous n'aborderons pas, car elle embrasse un domaine trop vaste et complexe - certains analystes se sont intéressés à la notion d'enthousiasme qui partage des caractéristiques communes avec l'implication telle qu'elle a été décrite par M.-C. Lauga-Hamid. Ainsi, Cosgrove (1959), Eble (1970) et Wilson (1970) (cités dans De Landsheere, 1982) mentionnent l'enthousiasme comme un des traits de la personnalité caractérisant le "bon apprenant". Clara Ferrao Tavares (1991), pour sa part, ainsi que Salomon et ses collaborateurs (De

LandsLeere, 1982), introduisent un macro-facteur comprenant l'enthousiasme, la détente, la mobilité et l'implication. De même, Rosenshine et Furst (1973), reconnaissant qu'un "(...) nombre très réduit de variables apparaissant dans les systèmes d'observation ont été validées" (Long, 1980, p. 20), signalent néanmoins neuf variables qui semblent pouvoir être considérées comme les plus significatives au travers de plus de 50 études. Parmi celles-ci, ils citent l'enthousiasme, aux côtés de la clarté, de la critique (prise dans un sens négatif), etc. R. Saavedra et C. Earley (1991), pour leur part, considèrent également l'enthousiasme, parallèlement à la fatigue, la nervosité, la relaxation, etc., comme pouvant influencer sur l'acquisition d'une langue étrangère.

2 - Le projet

2.1 - Prémisses

Avant de décrire le projet en tant que tel, nous aimerions dégager certaines tendances actuelles caractérisant les études portant sur l'affectivité en classe de langue étrangère. Il semble que les chercheurs prennent de plus en plus leurs distances par rapport aux analyses mettant en jeu des variables affectives très générales, qui échappent à l'analyse *in situ*. En 1982, D. Bush parlant des résultats parfois contradictoires des études portant sur l'extraversion, affirmait déjà "(...) si l'extraversion est mesurée comme une composante isolée, on n'apprendra que très peu de choses sur les tendances des personnes à apprendre une langue étrangère. Nous croyons plutôt que l'introversion / extraversion, ainsi que d'autres facteurs de la personnalité, doivent être étudiés dans le contexte de la situation où la langue étrangère est apprise" (op. cit. p.130). MacIntyre et Gardner (1991), pour leur part, remarquent à propos de la variable de l'anxiété : "It has been argued above that a situational perspective provides the best research approach. The results of the studies reviewed here show that foreign language anxiety can be distinguished from other types of anxiety and that it can have a negative effect on the language learning ; process."

Par ailleurs, il semble y avoir de plus en plus d'arguments plaçant en faveur d'une approche "multitrait" des variables affectives. Ce point de vue déjà défendu par M.

Long (1980) a été repris notamment par Macintyre et Gardner (1991) et par Gardner, Tremblay et Masgoret (1997) qui intègrent dans une même étude différentes variables telles que *self-confidence*, *language aptitude*, *language attitude*, *motivation*, *learning stratégies*, etc. Toutefois, il est encore rare que les analystes cherchent à percer à jour les secrets de la fameuse “boîte noire”¹ mentionnée par M. Long. Autrement dit, si les recherches se proposent d'intégrer différents paramètres pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage d'une LE, il n'est pas fréquent qu'elles se proposent d'observer ce qui se passe réellement à l'intérieur de la classe de langue.

Les considérations très brièvement exposées ci-dessus nous ont incitée au choix d'une recherche intégrée, basée sur l'observation du comportement des apprenants, de l'enseignant et du groupe-classe. Cette étude se propose d'analyser l'influence d'un ensemble de facteurs d'ordre affectif -et non d'un facteur isolé- sur l'acquisition d'une langue étrangère. Elle s'intéresse aussi aux étudiants comme source d'information et cherche à connaître leur mode de fonctionnement, leurs perceptions, leurs jugements, leurs frustrations et même à l'occasion leurs possibles angoisses. Cependant, dans le présent article, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'implication et à l'influence qu'elle pourrait exercer sur les performances des apprenants.

2.2 - Cadre théorique

Nous avons énoncé un certain nombre d'hypothèses concernant le rôle joué par l'implication en classe de langue étrangère (par exemple : *“la coïncidence entre les attentes des apprenants et le comportement de l'enseignant en rapport avec l'implication en classe de langue favorise l'acquisition d'une langue étrangère”*). Ces hypothèses sont relatives non seulement à la pointe visible de l'iceberg, autrement dit, les comportements et les actions effectivement observés en classe, mais aussi aux intentions et aux attentes des étudiants avant le début des cours, ainsi que les jugements postérieurs portés sur leur expérience d'apprentissage.

¹ Image utilisée par Long (1980) pour caractériser l'opacité de la classe de langue étrangère, rarement observée par les analystes.

Voici les différents éléments de cette recherche :

DEBUT DU COURS

Intentions et attentes des apprenants

Questionnaire 1

Comportements des apprenants et des enseignants en classe de langue

Observations de classe

FIN DU COURS

Jugements des apprenants

Questionnaire 2

Conceptions psychopédagogiques des enseignants

Questionnaire

Evaluations et autoévaluations

2.3 - Méthode adoptée

Participants

Nous avons réalisé le suivi d'un groupe de 34 étudiants (16 filles et 17 garçons dont les âges se situaient pour la plupart entre 18 et 25 ans). Ils participaient à un cours intensif d'été de 4 heures et demie par jour et se trouvaient répartis en 13 groupes de 4 niveaux différents, allant du niveau débutant à un niveau correspondant à 300 heures de français environ. Les apprenants étaient relativement homogènes quant à leur catégorie sociale et à leur motivation (plus instrumentale qu'intégrative¹), comme une enquête

¹ Gardner et Lambert (1972 pp. 3-16) ont établi une distinction basée sur les idées socio-behavioristes de Mowrer entre deux types de motivations : la **motivation intégrative** et la **motivation instrumentale**. Cette distinction a ensuite été utilisée dans un grand nombre d'études sur ce sujet. Elles se définissent de la manière suivante : « *L'orientation est dite instrumentale si les objectifs de l'apprentissage d'une langue reflètent une valeur plutôt utilitaire de la performance linguistique, par exemple quand celle-ci doit servir à faire carrière. Par contre, l'orientation est intégrative si l'apprenant souhaite en savoir davantage sur l'autre communauté culturelle parce qu'il s'y intéresse avec une certaine ouverture d'esprit, au point de pouvoir être accepté à la limite comme membre de l'autre groupe.* » .

précédente réalisée à l'Institut Français l'avait montré. Ils étaient partagés entre de jeunes professionnels très occupés en cours d'année qui ressentaient un besoin impérieux d'acquérir rapidement des connaissances et des savoir-faire à des niveaux variés, et des étudiants universitaires. Ces derniers avaient choisi le mois de juillet pour apprendre une langue qui leur était exigée, ou qui pouvait constituer un atout supplémentaire dans leur formation. Il s'agissait pour l'immense majorité d'entre eux d'étudiants bilingues (catalanophones et castillanophones). Les enseignants avaient quant à eux pour la plupart moins de 30 ans. Ils possédaient au moins deux ans d'expérience dans l'enseignement du français langue étrangère et avaient tous au minimum un diplôme de maîtrise FLE. Ils avaient donc une formation récente en méthodologie. Nous avons choisi deux (exceptionnellement trois ou quatre) étudiants par classe considérés tout au début du cours par l'enseignant comme étant "forts" ou "faibles", selon leur plus ou moins grande aptitude à comprendre ou à produire dans la langue étrangère (il avait été spécifié que le bagage de connaissances qu'ils pouvaient posséder ne devait pas entrer en ligne de compte).

Etude préliminaire

Une étude préliminaire a été réalisée à l'Institut Français de Barcelone tout au long d'un semestre sur des étudiants castillanophones et catalanophones. Trois groupes ont été observés sans critères d'observation clairement définis. Nous nous sommes contentée de noter les comportements susceptibles, à nos yeux, de faciliter ou de décourager l'implication des apprenants, ainsi que les comportements des étudiants particulièrement impliqués. Nous avons pris note de leur comportement verbal et non verbal.

Sources de données

1/ Critères d'observation de classe

Nous avons dressé la liste des marqueurs verbaux et non verbaux qui donneraient corps à nos hypothèses de départ. Une fois sélectionnés, nous les avons décrits de la manière la plus claire possible. Pour l'implication les marqueurs suivants ont été retenus :

a/ Comportements de l'apprenant

- **L'apprenant intervient spontanément**

- *réponses spontanées* : il répond de sa propre initiative, sans que le professeur le désigne pour le faire.

- *Questions, remarques, etc.* : il pose des questions et fait des remarques spontanément, c'est-à-dire de sa propre initiative.
- *Demandes d'explications* : quand il n'a pas compris, il cherche à savoir en demandant au professeur qu'il lui explique tel ou tel aspect qui lui pose problème.
- *Pose des questions sur le déroulement du cours, prend des initiatives* : il veut savoir par exemple s'il pourra aller au centre d'auto-apprentissage, s'il aura accès à des supports audiovisuels authentiques, etc.
- **L'apprenant manifeste ses idées, ses sentiments personnels ; réactions personnelles** : il ne s'exprime pas en classe seulement pour pratiquer la langue, mais il donne des opinions personnelles, cherche les mots pour exprimer le fond de sa pensée, demande au professeur les mots dont il a besoin pour s'exprimer, interrompt ses camarades ou le professeur, réagit aux idées émises en prenant position et en défendant son point de vue.
- **L'apprenant est immédiatement disposé à la réalisation d'une activité** : il se met au travail immédiatement, sans temps mort (impulsion immédiate le poussant à se mettre au travail ; il ne perd pas de temps à rassembler ses papiers, à faire des commentaires hors contexte, etc.).
- **L'apprenant s'absorbe dans le travail (vs se distrait)** : une fois au travail, il est concentré, pris par ce qu'il fait. Il semble oublier l'heure et ce qui se passe autour de lui. Ses gestes sont assez vifs. Ce trait est à opposer au marqueur inverse "se distrait", propre de l'étudiant dont le regard devient vague ou fixe, qui fait des remarques ou bavarde sur des questions externes au sujet traité et dont les gestes sont plus lents.
- **L'apprenant a un rythme rapide de travail ; il n'y a pas de temps mort dans la réalisation d'une activité** : la tâche à réaliser est réalisée rapidement, et l'apprenant prend une part active à ce qui est fait, qu'il s'agisse d'une activité de groupe ou de tandem.
- **L'apprenant demande des explications sur le cours à la pause ou après la classe** : il profite de la pause ou de la fin de la classe pour demander des précisions supplémentaires au professeur sur certains aspects du cours dont il veut discuter.
- **Critère négatif : l'apprenant réclame la pause, arrive en retard, s'absente après la pause ou pendant le cours** : il peut réclamer la pause verbalement, faire du bruit, rassembler ses affaires ou regarder sa montre (ou l'horloge) de manière plus ou moins ostensible, aussi bien au moment de la pause qu'avant la fin du cours.

- Ton et intensité de la voix :

Ton enjoué, enthousiaste (vs monotone, morne).

Intensité de la voix : l'apprenant utilise la même intensité de voix que celle qu'il utiliserait dans la vie quotidienne (marqueur d'implication). Les indices négatifs sont, à l'inverse, qu'il baisse la voix dans les activités de groupe, comme on le ferait dans une bibliothèque, ou, lorsque le professeur l'interroge, qu'il parle à peine assez fort pour être entendu et qu'une partie de la classe n'entend pas.

- Expressions faciales et regards :

Expression ouverte (vs fermée) : l'apprenant semble à l'écoute des autres et prêt à réagir par un sourire, un éclat de rire, une remarque personnelle, etc. L'expression est fermée quand l'apprenant est impassible, ne donne pas l'impression d'écouter avec intérêt ou de vouloir réagir à ce qui est dit.

Expression détendue (vs tendue) : proche de celle que l'on a quand rien ne vient perturber un moment de repos. Les mouvements de la tête sont harmonieux et plutôt lents, de même que les mouvements du regard. L'expression est tendue quand les mâchoires et les muscles du visage sont crispés, que les gestes de la tête sont nerveux ainsi que les mouvements du regard.

Regard alerte : le regard est alerte quand il est mobile et qu'il se pose sans mouvements brusques d'une personne ou d'un objet à un autre. Les yeux ont un éclat brillant, une intensité et une fixité momentanée.

Regard indéterminé ou vers le livre (indice négatif) : l'apprenant regarde un point indéterminé situé devant lui et qui ne correspond à rien de précis, ou s'absorbe sans raisons dans la lecture du livre ou de notes de classe.

Regard fixe (indice négatif) : le regard est longtemps fixe sans raison apparente. L'esprit de l'élève semble quitter la classe pour des parages inconnus.

- Position corporelle, gestes indiquant la fatigue (indice négatif) : l'apprenant retire ses lunettes, se frotte les yeux, ou la base du nez. Il s'affale sur la table, la tête s'incline, etc.

- Éléments paralinguistiques : bâillements, soupirs (indices négatifs).

- Débit rapide (vs lent) : un débit relativement rapide est supposé lié à l'implication, ainsi qu'à l'extraversion / spontanéité. De même, un débit lent est souvent adopté par une personne qui se sent peu à l'aise ou peu sûre d'elle-même.

Nous tenons évidemment compte, pour établir la frontière entre le débit rapide et lent, du niveau de langue de l'apprenant.

b/ comportement de l'enseignant

L'enseignant encourage ou non les apprenants à intervenir de leur propre initiative :

- il ne désigne pas les étudiants qui doivent répondre à ses questions, mais attend que les élèves interviennent spontanément.

- au contraire, il désigne le plus souvent les étudiants dont il veut obtenir une réponse, sans attendre que ceux-ci répondent de leur plein gré.

L'enseignant encourage ou non les apprenants à exprimer des idées et des sentiments personnels : il instaure dans la classe une communication où c'est le *je* personne, et non le *je* apprenant, qui s'exprime. Il cherche à ce que les apprenants expriment "réellement" leurs idées et leurs sentiments, émettent leurs doutes, expliquent l'usage qu'ils ont fait de la langue en dehors du cours, etc., évitant ainsi que les impératifs d'apprentissage imprègnent et structurent en permanence la substance du discours.

L'enseignant encourage la discussion en classe, les échanges d'idées : il multiplie les occasions permettant aux étudiants d'exprimer leur opinion, leur point de vue, et ce indépendamment du niveau de langue du groupe. Ce critère ne rejoint pas le précédent, car il est possible d'encourager les échanges d'idées, en adoptant en même temps un type de communication "scolaire".

L'enseignant s'intéresse aux apprenants en tant qu'individus : il n'est pas indifférent aux caractéristiques personnelles des étudiants. Il s'intéresse à eux au-delà des contingences habituelles de la classe, leur pose des questions personnelles, fait référence à des choses qu'ils lui ont expliquées précédemment, s'inquiète quand ils ont été absents, veut savoir comment s'est passé un voyage réalisé en France ou ailleurs, les incite à en parler au reste de la classe, etc.

Encouragement à l'expression : lorsque l'étudiant prend la parole et qu'il a du mal à formuler sa pensée, l'enseignant l'incite à persévérer, par exemple en hochant la tête, en souriant de manière bienveillante, etc. Il intercale des "oui", des "mmh" dans les moments d'hésitations, etc.

Incitations au dépassement : l'enseignant incite l'étudiant à aller plus loin, en lui donnant des conseils, en lui fixant de

nouveaux objectifs d'apprentissage (lectures, films à voir, chansons à écouter, etc.). Il peut lui donner des indications personnelles en vue de faciliter sa progression (manière d'étudier, moyen de mieux mémoriser, de mieux comprendre, etc.). Il aiguise d'une manière plus générale sa curiosité et son intérêt pour la langue étudiée.

L'enseignant évite de faire parler l'apprenant sur des thèmes déprimants ou à caractère pessimiste : il évite les supports qui évoquent des événements, des faits tristes ou peu agréables, qui pourraient teinter de pessimisme les pensées des étudiants. Il évite également de les faire parler sur des expériences personnelles négatives, qui pourraient déclencher un comportement de repli, de blocage ou de non-participation.

L'enseignant encourage l'intérêt porté à la culture de la langue cible : il profite des occasions qui se présentent en classe pour intéresser les étudiants aux films, aux faits culturels présentés dans la langue cible : *Qui a vu tel film ? Vous avez aimé ? Vous avez lu le livre dont il est l'adaptation ?* etc. Il apporte des informations supplémentaires sur certaines habitudes culturelles : manière de se saluer, de prendre congé, gestuelle, rapports entre hommes et femmes, différences entre générations, etc.

L'enseignant centre l'attention sur lui-même (critère négatif) :

- **Il accapare la parole** : il monopolise la parole. On entend surtout sa voix. Il a du mal à s'effacer devant la parole des étudiants.

- **Il dirige les activités** : les tours de parole sont distribués exclusivement par l'enseignant, qui organise dans le moindre détail le déroulement des activités, qui passent presque toujours par lui. La modalité de travail préférée est le jeu des questions-réponses entre l'enseignant et les apprenants, qui permet au professeur de jouer le rôle de chef d'orchestre.

- **Il interrompt fréquemment l'activité des apprenants** : il a du mal à rester en retrait. Il faut qu'il intervienne, même quand la parole est dans le camp de l'apprenant. Quand les étudiants travaillent en groupe, il ne peut s'empêcher de leur donner des conseils, de faire des remarques, même quand personne ne le sollicite.

- **Il surveille de près l'activité des apprenants** : tout se passe comme si les choses ne pouvaient bien fonctionner que s'il était présent. Il est un peu la sage-femme, grâce à

laquelle l'étudiant va accoucher d'une langue étrangère. Mais cet accouchement ne peut bien se passer que s'il prend soin sans défaillance du patient. Il doit donc veiller à ce que l'apprenant ne commette aucune imprudence et ne fasse aucun faux pas.

- **Il orchestre les rires du groupe** : une manière d'asseoir son autorité est d'utiliser le rire comme un instrument centralisateur (c'est lui qui lance la plaisanterie et provoque le rire général). Le rire peut être déstabilisant, dans la mesure où il peut être tourné contre un des étudiants qui ne reconnaîtrait pas l'autorité du professeur.

L'enseignant centre principalement les activités sur les aspects formels de la langue (critère négatif) : nous avons appliqué ce critère aux activités où le professeur explique, par exemple, la grammaire au tableau ou fait réaliser des exercices grammaticaux ou phonétiques.

Ton de l'enseignant : a) enjoué, enthousiaste, chaleureux ; b) patient, compréhensif ; c) monotone, morne (critère négatif) ; d) autoritaire et/ou intransigeant, menaçant, irrité (critère négatif).

Rythme de travail : les activités se succèdent avec rapidité. Les transitions ne sont pas trop longues. Le temps consacré à chaque activité ne se prolonge pas inutilement. L'enseignant tient compte du rythme "moyen" de la classe et évite de se laisser guider par les plus lents. Il pousse les moins rapides à accélérer le rythme.

2/ Les questionnaires

Un premier questionnaire, appliqué les deux premiers jours du cours, avait pour but d'obtenir des informations d'une part sur les attentes des apprenants concernant le cours qu'ils allaient suivre, et d'autre part sur leur intention d'adopter un comportement déterminé en classe de langue, censé de leur point de vue favoriser leur apprentissage.

Un second questionnaire, proposé le dernier jour du cours (après que les apprenants aient été évalués par le professeur), avait pour but de connaître les jugements portés sur le cours de français. Certaines questions étaient censées mesurer la satisfaction de l'étudiant :

- a) par rapport au cours (*Avez-vous aimé le cours que vous avez suivi ?*) ;
- b) par rapport au professeur (*Avez-vous aimé le professeur ?*) ;

c) par rapport à leur apprentissage (*Considérez-vous que vous avez beaucoup appris ? Que vous avez pas mal appris ? Êtes-vous déçu ?*)

Les enseignants ont par ailleurs été interrogés à la fin du cours sur leurs conceptions psychopédagogiques concernant les aspects affectifs étudiés. Il leur a également été demandé d'évaluer le cours qui venait de se terminer, en disant s'ils l'avaient aimé ou non et pourquoi, et d'évaluer les étudiants observés dans leur classe dans les quatre domaines de l'expression orale, de l'expression écrite, de la grammaire et de la phonétique. Nous avons essayé de poser les questions avec un certain degré de profondeur, afin d'éviter que le questionnaire ne se convertisse en un test d'intelligence, et de poser les questions les plus importantes sous différentes formes pour pouvoir recouper les réponses.

3 - Résultats

Les résultats de nos observations et les réponses aux questionnaires ont été introduits dans une matrice et quantifiés afin de pouvoir les comparer et les soumettre postérieurement au calcul d'associations χ^2 . Les faits ont été analysés qualitativement de manière minutieuse au travers d'une mise en parallèle des attentes, des intentions et des jugements des apprenants, ainsi que des conceptions psychopédagogiques des enseignants et des comportements en classe des uns et des autres. L'analyse a été affinée avec une étude de cas portant sur les comportements les plus contrastés : étudiants particulièrement impliqués ou au contraire très peu impliqués et enseignants favorisant particulièrement l'implication ou au contraire encourageant très peu l'implication des apprenants.

3.1 - Analyse des attentes, des intentions, des comportements, des jugements des apprenants et des enseignants mis en rapport avec les résultats obtenus en langue (analyse qualitative)

1/ Les étudiants les plus impliqués sont tous des apprenants "forts". On trouve aussi parmi les moins impliqués (moins de 1/3) de "bons" apprenants. Ces derniers ont

eu un enseignant les ayant tous peu encouragés à s'impliquer dans leur apprentissage. Parmi les élèves jugés "faibles" au début du cours par leur enseignant mais s'étant néanmoins impliqués, on trouve des étudiants qui ont suffisamment progressé pour obtenir une assez bonne évaluation en fin de cours.

2/ Il apparaît qu'au début du cours les apprenants n'accordent qu'une importance moyenne à l'implication. Ils semblent vouloir apprendre la langue d'une manière relativement "formelle" et se montrent attachés à une image de l'enseignant assez "dirigiste". La moitié d'entre eux déclarent ne pas accorder d'importance à ce qui est dit en classe. Le rapport avec les compétences des élèves n'est pas établi.

3/ Il a été constaté que lorsqu'apparaissent de fortes divergences entre d'une part les attentes et les intentions des apprenants et, d'autre part, les comportements des étudiants et de l'enseignant en classe, il y a presque toujours une grande insatisfaction des élèves à la fin du cours. Toutefois, il semble qu'aucun paramètre ne peut à lui seul expliquer cette insatisfaction, mis à part l'implication. En d'autres termes, l'incitation à l'implication de la part de l'enseignant et l'implication de l'élève en cours semblent être les seuls comportements susceptibles de peser à eux seuls sur la satisfaction de l'élève à l'issue du cours. On remarque que lorsque les apprenants changent de point de vue et préfèrent pour plus tard, par exemple, un enseignement davantage basé sur les aspects formels de la langue (ou vice versa), alors qu'ils se montraient au départ partisans du contraire, le changement va souvent dans le sens de l'option choisie par leur professeur, à condition que l'étudiant soit satisfait globalement de ce qu'il a appris et de ce que l'enseignant a fait. Il n'y a pas de distinction à faire sur ce point entre les "bons" et les "mauvais" apprenants.

4/ Les enseignants les plus appréciés sont ceux dont le comportement verbal et non verbal encourage l'élève à s'exprimer (contact visuel, sourire, encouragement verbal à l'expression). Ils ont des caractéristiques communes, dont l'encouragement à l'implication de l'élève (pour les 2/3 d'entre eux). Inversement, les plus critiqués favorisent peu l'implication.

5/ Les “bons” apprenants les plus impliqués et les mieux intégrés au groupe sont aussi ceux qui sont les plus contents du cours. Par contre, les plus critiques se sont rarement impliqués dans leur apprentissage. On trouve néanmoins des étudiants très bien évalués par leur professeur, s'impliquant dans leur apprentissage, parfois même “vedettes” du groupe, qui se montrent mécontents des résultats du cours. Il semble que leur mécontentement soit en rapport avec le divorce existant entre leurs attentes (prises d'une manière globale) au début du cours et le comportement de l'enseignant en classe de langue (nombreuses divergences sur le style pédagogique adopté par l'enseignant, le type d'activités réalisées, le rythme du cours, etc.)

6/ Les apprenants s'ennuient facilement en classe de langue (près des 3/4 d'entre eux ; davantage les élèves “forts” que les “faibles”). Ceux qui s'ennuient ont tendance à juger sévèrement leurs professeurs : les enseignants qui ont donné le plus de motifs d'ennui aux étudiants sont souvent les moins bien perçus. Parmi les sources d'ennui nous pouvons citer : rythme de la classe trop lent, pas assez dynamique (28 % des réponses), thèmes traités ennuyeux, pas assez attrayants (25 %), répétition des mêmes activités (20 %), cours trop centré sur le professeur (14 %), utilisation du même type de matériel (10 %), manque d'authenticité dans le discours en classe (2 %).

7/ La plupart des professeurs (2/3) affirment parler en cours de 50 % à 70 % du temps, c'est-à-dire beaucoup plus de temps que ne le souhaitent les étudiants, dont plus de 50 % aimeraient avoir la parole plus de la moitié du temps et 1/7 voudraient même l'avoir plus de 70 % du temps. Il arrive que les élèves “introvertis” soient les plus exigeants à ce sujet, montrant peut-être par là leur souhait de sortir de l'impasse où ils se trouvent. Cependant, 60 % de ceux qui réclament plus de temps de parole sont de “bons” apprenants. Il a été observé que plus de la moitié des enseignants accaparent presque toujours ou (très) souvent la parole. Il s'agit de professeurs encourageant peu l'implication de leurs élèves.

8/ Les professeurs qui cherchent à diriger les activités, qui veulent que les interventions passent par eux, qui cher-

chent à jouer le rôle de chef d'orchestre, alors même que leurs élèves de manière spontanée tentent de procéder autrement, sont assez souvent aussi ceux qui accaparent la parole (plus de la moitié également). Il arrive, par contre, beaucoup moins souvent qu'ils interrompent l'activité des étudiants. Il est assez rare aussi qu'ils orchestrent le rire du groupe, comme arme pour "bien tenir la classe en main", comme l'avait observé L. Schiffler (1980) dans son étude.

9/ En général, les apprenants parlent très rarement entre eux de manière spontanée (moins d'1/4 le font parfois, il s'agit dans tous les cas d'étudiants "forts"). Les enseignants se montrent très peu réalistes sur cette question, puisqu'ils affirment tous que leurs élèves parlent, parfois ou souvent, entre eux sans leur intervention. Les étudiants qui cherchent à en savoir plus long sur ce qu'un autre élève a dit, qui relancent la discussion sur ce que celui-ci a exprimé, donnent leur avis, posent des questions, discutent après le cours avec lui, etc. sont aussi très rares (1/5 des élèves seulement le font parfois et il s'agit de "bons" apprenants impliqués dans leur apprentissage). Les classes où ce comportement a été observé sont celles où le professeur facilite les relations interpersonnelles, en instaurant une dynamique qui n'est pas toujours basée sur l'éternel échange question du professeur - réponse des élèves.

10/ Peu nombreux (autour de 20 %) sont les enseignants qui facilitent, dans une plus ou moins grande mesure, les relations interpersonnelles, qui cherchent à instaurer des échanges "authentiques" entre les apprenants et à resserrer les liens entre eux, en évitant les échanges purement formels, c'est-à-dire en favorisant les échanges où ce qui est dit, au moins sporadiquement, est plus important que la manière dont on le dit.

11/ Nous n'avons pas établi de rapport entre l'implication de l'élève et le marqueur *"l'apprenant demande des explications sur le cours à la pause ou après la classe"*, car ce type de comportement n'a été observé que chez des élèves très passifs et qui se sont adressés à la fin du cours à l'enseignant pour compenser, semble-t-il, l'absence de communication en classe.

12/ En ce qui concerne le marqueur *“les apprenants échangent des idées, expriment des opinions et des sentiments personnels”*, il faut distinguer trois types d'échanges :
a) le fait de “communiquer” comme prétexte pour pratiquer la langue (situation fréquente où le professeur mène le jeu et oriente l'élève vers la pratique de constructions grammaticales précises) ;
b) le fait de discuter en défendant des idées propres, mais sur des thèmes généraux proposés par l'enseignant (sorte de simulacre de discussion, pouvant être introduite par l'enseignant par un énoncé comme *“A présent nous allons parler des stéréotypes que : pensent les étrangers des Français ?”*) ;
c) le fait d'exprimer des opinions et des sentiments personnels sur l'initiative de l'élève ou au détour d'un échange commencé par l'enseignant.

Bien que la frontière soit parfois difficile à tracer, la démarche est très différente et le déroulement des échanges a des caractéristiques également différentes. Nous considérons qu'en particulier la modalité c) et, dans une moindre mesure la b), favorisent l'implication. On trouve à ce sujet un certain nombre de contradictions entre les points de vue annoncés par les professeurs et leur pratique de classe. En effet, tous les enseignants (à une exception près) affirment encourager la discussion et les échanges d'idées en classe. Ils déclarent par ailleurs ne pas limiter la discussion quand un thème déterminé, qui semble intéresser les étudiants, surgit dans la classe (85 % environ). Certains d'entre eux situent même “la motivation, l'intérêt suscitant la polémique” parmi leurs premières préoccupations au moment de choisir un support. Or, il a été constaté qu'ils accordent en classe une plus large place aux aspects formels de la langue. Par ailleurs, 40 % d'entre eux encouragent peu les apprenants à exprimer des idées et des sentiments personnels. Quant aux apprenants, il est rare qu'ils expriment leurs idées ou leurs sentiments personnels dans le cadre de la classe de langue (plus de 70 % d'entre eux ne le font que très peu ou jamais, ce qui est le cas le plus souvent dans les classes où le professeur s'est montré assez “directif” et où il a monopolisé la parole).

13/ Les enseignants s'adressent rarement aux apprenants en tant que personnes : plus de 60 % d'entre eux le

font rarement ou ne le font jamais, le restant le faisant de manière sporadique. Autrement dit, les échanges avec les étudiants se déroulent la plupart du temps sur un plan purement scolaire. La frontière du *sujet / personne* est rarement franchie.

14/ La qualité des rapports que l'enseignant établit avec les élèves peut également favoriser l'implication de ces derniers, au travers de l'instauration d'un bon climat dans le groupe. Le fait que ces rapports ne se limitent pas au cadre purement formel de la classe (le professeur discute avec les étudiants dans le couloir, les accompagne à la médiathèque, leur prête des cassettes, des revues, connaît des aspects de leur vie privée, etc.) pourrait influencer positivement l'apprentissage d'une langue étrangère. Il semble que la perception positive qu'ont les apprenants de leur enseignant soit influencée par la cordialité des rapports qu'ils entretiennent entre eux (particulièrement appréciée par les élèves) : les professeurs qui se montrent particulièrement cordiaux ont toujours été bien évalués par les étudiants. Fait curieux, les apprenants qui apprécient le plus les relations amicales sont tous plutôt ou très introvertis / peu spontanés, peu à l'aise en classe, peu intégrés dans le groupe et peu impliqués. Ceci pourrait être le signe d'une volonté de surmonter leurs carences au travers de l'enseignant. Par ailleurs, les étudiants qui attachent le plus d'importance aux rapports cordiaux se trouvaient dans des classes où le professeur s'est montré particulièrement distant.

15/ Quant au comportement non verbal des professeurs, le ton adopté joue un rôle non négligeable. Disons que ceux-ci, d'après les étudiants, ont un penchant pour un ton sérieux ou ferme (40 % des réponses), suivi d'un ton neutre (1/3 des réponses) et que ces deux tendances sont plus fréquentes que le ton enjoué, chaleureux, cordial, amical, naturel et détendu (alors que les étudiants paraissent accorder plus d'importance à ces dernières qualités). Dans nos observations, le ton sérieux prédomine. Il semblerait que les professeurs continuent de vouloir donner une image de sérieux qui leur paraît peut-être une garantie de la qualité de leur enseignement.

16/ Le regard fixe de l'élève, rivé sur le livre ou sur un point indistinct de la classe, n'est pas très rare (il concerne 1/3 d'entre eux avec une fréquence plus ou moins élevée). Il s'agit à une exception près d'étudiants "faibles". Mais c'est encore sur l'enseignant que se portent la plupart des regards (plus des 2/3 le regardent (très) souvent, indépendamment du fait qu'il ait ou non la parole). Les élèves peuvent le faire pour des raisons différentes, soit parce qu'ils l'apprécient beaucoup, soit parce qu'il est très "directif". Les élèves dont le regard plus mobile se pose sur les autres apprenants sont à l'aise en classe, communicatifs et impliqués dans leur apprentissage.

17/ En ce qui concerne l'intensité de la voix de l'élève, on remarque que 90 % de ceux qui parlent à voix haute ou très haute sont des étudiants s'impliquant dans leur apprentissage et à une exception près de "bons" apprenants.

18/ Nous n'avons pas trouvé d'élèves soupirant en classe. Par contre, les bâillements ne sont pas rares. Le lien avec l'implication n'est pas clair. Parmi les étudiants bâillant en classe, un peu moins de la moitié ont mal jugé l'enseignant en fin de cours et un peu plus de la moitié l'ont apprécié moyennement.

19/ Le fait d'imprimer un rythme assez vif au cours semble contribuer à l'implication de l'apprenant. La plupart des enseignants se situent dans une frange intermédiaire, ni très rapide ni très lente. La lenteur dans le déroulement des activités s'est avérée être une des principales sources d'ennui dans la classe de langue. Les enseignants les mieux perçus par leurs élèves ont adopté un rythme de travail relativement rapide.

20/ S'il est assez fréquent que les enseignants aident leurs élèves à s'exprimer (1/3 le font très souvent et plus de 1/3 le font parfois), nous n'en avons pas trouvé beaucoup incitant l'élève à se dépasser en lui donnant des motifs supplémentaires autres que ceux qu'il pourrait déjà avoir de continuer à étudier et à apprendre la langue. Un peu moins de 1/3 des enseignants utilisent de manière limitée ce type d'encouragement.

21/ Les enseignants cherchent-ils souvent à stimuler l'intérêt des étudiants pour la culture de la langue cible ? Un peu plus de la moitié d'entre eux cherchent parfois à le faire, mais nos observations indiquent que les occasions sont beaucoup plus nombreuses que les actions réelles allant dans ce sens.

3.2 - Etude quantitative des associations (X2) entre l'implication et les résultats en langue étrangère des apprenants

1/ Le critère *implication de l'apprenant* s'est avéré le critère le plus significatif par rapport aux acquisitions des apprenants. Il précède (dans cet ordre) les autres critères mesurés que sont *l'extraversion / spontanéité, le fait de se sentir à l'aise en classe, la convivialité / cohésion du groupe et l'adhésion au professeur*. L'implication est particulièrement associée à l'expression orale et à la phonétique, mais aussi (dans l'ordre) à l'évaluation globale, à l'expression écrite et à la grammaire. Ce qui signifierait que la tendance de l'apprenant à vouloir exprimer ce qu'il pense et ce qu'il ressent, à réagir en tant que personne, l'intérêt qu'il porte à ce qui se fait en cours, etc., pourraient agir en particulier sur sa capacité à s'exprimer oralement, à adopter une prononciation "authentique" et, d'une manière générale, à acquérir la langue cible.

2/ Le comportement global de l'enseignant, d'une manière générale, ne semble pas avoir d'incidence directe, à lui seul, sur les performances des apprenants en langue étrangère (jugées par le professeur), sauf pour les paramètres de l'encouragement à l'implication et à l'extraversion / spontanéité, qui sont tous deux liés à l'expression orale.

3/ L'incitation à l'implication personnelle des apprenants de la part de l'enseignant semble également influencer de manière très marquée le comportement global du groupe et plus précisément l'extraversion / spontanéité, la cohésion du groupe et le fait de se sentir à l'aise en classe.

4/ L'action conjuguée de l'apprenant, de l'enseignant et du groupe, selon le paramètre de l'implication, semble

influer sur les résultats obtenus en langue étrangère, sur tous les aspects, mais en particulier sur l'expression orale et l'évaluation globale. Par ailleurs, l'instauration d'un bon climat dans la classe semble aussi exercer une influence marquée en particulier sur l'implication du groupe. De même, l'incitation à l'implication du groupe pourrait influencer sur le comportement globalement positif d'un point de vue affectif de la classe.

5/ Il n'y a pas de cohérence entre les intentions des apprenants concernant l'implication, exprimées en début de cours, et leur comportement réel en cours.

CONCLUSION

Notre étude a mis en évidence l'influence exercée par l'implication telle que nous l'avons définie dans la classe de langue étrangère. Cette notion ayant été très peu étudiée, une nouvelle voie s'ouvre aux chercheurs s'intéressant aux aspects affectifs dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Il semble que l'action de l'apprenant dans le sens de l'implication soit plus décisive que celle de l'enseignant qui pourrait, quant à lui, favoriser davantage l'implication du groupe au travers de l'instauration d'un bon climat dans la classe. Le fait que le groupe se sente à l'aise en cours, parallèlement à d'autres facteurs, pourrait créer un terrain propice à l'implication de l'élève. Par ailleurs, certains comportements du professeur, comme le fait qu'il aide et encourage l'étudiant à s'exprimer, que son regard se porte sur tous les élèves et non sur quelques-uns d'entre eux, qu'il s'adresse davantage à la personne qu'à l'apprenant, pourraient aussi jouer un rôle important. Le fait que les enseignants que nous avons observés encouragent peu les étudiants à se dépasser d'une part et à s'intéresser à la culture de la langue cible d'autre part semble constituer également une sérieuse lacune.

Il est probable que la classe de langue étrangère présente des spécificités par rapport aux autres disciplines. Certaines études révèlent qu'elle pourrait susciter une plus grande anxiété de la part de l'apprenant. La classe de langue a comme particularité que l'objet d'étude est en

même temps le médium. Il n'est pas impossible comme le faisait remarquer Daniel Coste que la place du relationnel soit amplifiée par les limitations du verbal et qu'elle mette en jeu également l'implication des personnes. Une étude contrastive pourrait nous permettre d'y voir un peu plus clair sur cette question.

BIBLIOGRAPHIE

ARNAUD C. (1999), *Les apprenants et l'enseignant en classe de langue étrangère. Etude des aspects affectifs*, Thèse de doctorat (non publiée) dirigée par H. HOLEC, Université Nancy II.

BUSH D. (1982), "Introversion-extraversion and the EFL Proficiency of Japanese students" in *Language Learning* 32: 1, pp.109-132.

COSTE D. (1984), "Les discours naturels dans la classe" in *Le Français dans le Monde* n°183, pp. 16-25.

DABENE L. (1984), "Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue" in *Etudes de linguistique appliquée* n° 55, Paris, Didier Erudition.

DE LANDSHEERE G. (1982), *Introduction à la recherche en éducation*, Armand Colin-Bourrelier, Paris.

FERRAO M. C. (1991), *Les comportements non verbaux des enseignants en classe*, Thèse de doctorat en didactique du FLE, Paris 3, Microforme.

GARDNER R.C., TREMBLAY P.F., MASGORET A.M. (1997), "Towards a fuit model of second language learning: an empirical investigation" in *The Modern Language Learning*, n° 81, pp.344-362.

GARDNER R.C., LAMBERT .E. (1972), *Attitudes and motivation in Second Language Learning*, Newbury House, Rowley Massachussets.

LAUGA-HAMID M.C. (1990), "L'expression de la subjectivité et le non verbal: deux aspects de la communication en classe de langue" in *Variations et rituels en classe de langue*, CREDIF Hatier, Paris.

LONG M. H. (1980), "Inside the 'black box': methodological issues in classroom research on language learning" in *Language Learning*, n° 30, pp. 1-42.

MACINTYRE P.D., GARDNER R.C. (1991), "Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature", in *Language Learning* 41:1, pp. 85-117.

ROSENSHINE B., FURST N. (1973), "The use of direct observation to study teaching" in TRAVERS R. (ed.) *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago, pp. 122-183.

SAAVEDRA R. EARLEY C. (1991), "Choice of Task and Goal under Conditions of General and Specific Affective Inducement" in *Motivation and Emotion*, 15 no 1, pp. 45-65.

SCHIFFLER L (1980), *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, CREDIF Hatier, Paris.

TREWISE A. (1979), "Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones", in *Encrages*, Université de Paris VIII.

WINKIN Y (1981), *La nouvelle communication*, Editions du Seuil, Paris.