

L'acquisition formelle de l'oral spontané en L2 des locuteurs débutants

Marie-Ange Dat^{1,*}, Delphine Guedat-Bittighoffer² et Rebecca Starkey-Perret¹

¹Nantes Université

²Université d'Angers

*marie-ange.dat@univ-nantes.fr

Résumé. Nous souhaitons présenter dans cet article les résultats issus d'une étude quasi expérimentale qui s'est déroulée de 2019 à 2022. Elle a eu lieu dans des collèges français et a concerné 8 classes de 6ème, auprès d'élèves de 11 ans à 12 ans, soit près de 200 enfants et pré-adolescents. En effet, l'apprentissage des langues secondes (L2) en milieu formel pose souvent au moins trois problèmes récurrents : un plaisir d'apprendre irrégulier, la difficulté à s'exprimer oralement, et un niveau de maîtrise insuffisant comparé au nombre d'années d'apprentissage (Narcy-Combes & MacAllister, 2011). Une approche méthodologique, nommée approche neurolinguistique (ANL) par ses concepteurs (Germain et Netten, 2012) développée au Canada, a montré des bénéfices en réponse à ces problèmes portant sur la motivation et la production de l'oral (Germain, 2017). L'objectif général de notre travail est d'évaluer pour la première fois dans notre contexte éducatif, si une approche comme l'ANL qui privilégie l'acquisition de l'oral par l'implicite et le travail de la mémoire procédurale (Paradis, 2004 ; 2009) des apprenants permet l'acquisition des compétences langagières orales des apprenants d'anglais de sixième, première année du collège. L'enjeu ici est le suivant : est-ce qu'un apprentissage implicite de l'oral dans le cadre d'un enseignement extensif (4h par semaine) améliorerait le niveau moyen des élèves à l'oral ? Notre travail s'appuie sur une méthodologie mixte à la fois qualitative et quantitative auprès de 4 classes expérimentales qui enseignent l'ANL (après formation et suivi d'une année des enseignants) et de 4 classes de contrôle. Nous avons évalué la capacité de chaque élève à interagir oralement grâce à l'échelle d'évaluation OPI (Oral Proficiency Interview, Macfarlane & Montsion, 2016) dont l'objectif est d'évaluer la capacité à utiliser une langue oralement en situation réelle. Nous verrons que la modélisation liée à l'implicite permise par l'ANL améliorera l'utilisation de l'oral spontané en interaction chez des apprenants débutants de 11 à 12 ans.

1 Introduction

Notre travail s'inscrit dans le contexte de l'acquisition formelle d'une langue seconde (L2), dans le secondaire français, auprès d'élèves de 6^{ème} plus précisément. Il s'intéresse aux apprentissages en anglais L2 de débutants de 11 à 12 ans pour acquérir la compétence d'interaction orale en langue étrangère. Car si un versant scolaire officiel pose l'oral comme élément prioritaire d'apprentissage, la capacité à interagir oralement et spontanément apparaît comme une compétence peu mobilisable chez les apprenants d'aujourd'hui (Narcy-Combes & Mcallister, 2011 ; CNESCO, 2019 ; Capliez & Guendouz, 2021).

L'approche neurolinguistique (ANL) a donné des résultats positifs sur ce plan dans certains contextes d'enseignement intensif (Canada, Chine, Japon par exemple, Germain, 2017). Mais elle n'a pas fait l'objet d'évaluation en contexte scolaire français, d'autant moins dans un système d'apprentissage extensif de quelques heures par semaine (quatre, dans notre contexte). Cette approche nous intéresse car elle laisse une place primordiale à l'interaction orale spontanée. Elle part du principe, en s'appuyant sur un ensemble empirique conséquent (Germain & Netten, 2012), que cette spontanéité ne s'acquiert qu'en proposant d'abord des interactions orales sous la forme de modélisations.

Dans le contexte scolaire français où l'enseignement des langues est extensif, où l'utilité réelle de l'oral n'est pas immédiate, qui pratique peu l'évaluation de la capacité à interagir oralement de façon spontanée, nous nous demandons si auprès d'apprenants en début de processus acquisitionnel, un apprentissage par modélisation de l'oral dans le cadre d'un enseignement extensif, améliorerait le niveau des élèves à l'oral spontané.

Après avoir présenté le contexte scientifique de notre recherche, nous exposerons la méthodologie que nous avons choisie ainsi que les résultats obtenus. Nous discuterons enfin les données présentées, en rappelant les limites de notre travail, mais également les avancées qu'il pourrait initier dans le domaine de la formation des enseignants et des apprentissages de leurs élèves.

2 L'acquisition de l'oral spontané en L2 en classe

Trois éléments peuvent être proposés pour analyser les difficultés des apprenants à acquérir l'oral spontané en classe (Germain & Netten, 2010 ; Dat et al., 2022). Le premier concerne les savoirs explicites sur la langue, qui sont souvent appris prioritairement par rapport à l'habileté à communiquer : l'apprentissage de la syntaxe, de la phonologie, du lexique isolé, se fait essentiellement à partir d'explications métalinguistiques. On parle alors de grammaire d'enseignement (Véronique, 2017). Le deuxième élément, lié au premier, renvoie à cet apprentissage explicite de la grammaire, qui est réalisé avant la formation de la grammaire interne des locuteurs (Germain, 2017), dite alors grammaire d'apprentissage, essentiellement orale (Véronique, 2017). Enfin, le dernier élément lui-même lié au deuxième, concerne l'écrit le plus souvent appris en même temps que l'oral, sinon avant. Le volet psycholinguistique (Klein, 1989) de l'acquisition des langues offre des outils d'analyse qui permettent de préciser ces constats.

2.1 Le rôle de l'implicite dans l'automatisation de l'oral chez les débutants

Ces deux grammaires, d'enseignement et d'apprentissage, renvoient aux notions d'explicite et d'implicite utilisées pour expliquer leur acquisition. Un savoir est explicite et peut être énoncé, tandis qu'une habileté est implicite, elle s'acquiert incidemment. Les savoirs forment des connaissances dites déclaratives, et sont cognitivement stockées et traitées par la mémoire déclarative. Les habiletés, automatisées, sont quant à elles traitées par la mémoire procédurale (Paradis, 2009). La question du processus conduisant à l'automatisation reste posée et fait l'objet de nombreuses controverses (De Keyser, 2007 ; Paradis, 2009 ; Ellis, 2015).

En effet, en suivant le modèle d'Anderson (1983), certains auteurs (De Keyser, 2007 ; Gaonac'h, 2006 ; Roussel et Gaonac'h, 2017) stipulent que la grammaire d'enseignement permet aux savoirs, après entraînement, d'être automatisés, procéduralisés, comme le sont les habiletés implicites. Ils se placent ainsi dans une position d'interface dite forte ou « *Strong interface position* ». La position d'interface est un concept en acquisition des langues secondes qui décrit les relations théoriques entre les habiletés et les connaissances, implicites et explicites, dans l'esprit d'un apprenant.

D'autres au contraire, considèrent que les savoirs déclaratifs ne peuvent pas être automatisés, et qu'il n'existe aucune interface entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. Il s'agit de la position de non-interface ou « *Non-interface position* » (Krashen, 1994 ; Paradis, 2004 ; 2009 ; Macaro et Masterman, 2006). Les habiletés, les apprentissages incidents qui se réalisent sans que l'apprenant en prenne conscience, et qui relèvent de processus implicites, permettraient à l'input oral en L2 d'être automatisé, procéduralisé. Les savoirs déclaratifs qui relèvent de processus explicites, conscients, ne se procéduraliseraient pas, ne seraient pas automatisés, aucun lien entre les deux instances ne serait possible. Dit autrement, apprendre et connaître un élément du fonctionnement syntaxique d'une langue ne permettrait pas ensuite, même après entraînement, d'être utilisé spontanément, de manière automatisée. De nouvelles expérimentations issues de la neuropsychologie permettent d'obtenir des résultats qui conforteraient ce modèle (Morgan-Short et al., 2012).

Certains chercheurs enfin, proposent une voie intermédiaire avec des savoirs déclaratifs qui joueraient le rôle de facilitateurs pour les habiletés procédurales, dans une position d'interface faible ou « *Weak interface position* » (Ellis, 2003 ; 2015). Dans la même veine, d'autres ont imaginé des processus cognitifs qui alterneraient selon la nature linguistique des éléments à acquérir (Han et Finneran, 2014 ; Granget et al., 2017).

Dans ce débat contradictoire (Hilton, 2014), nous pouvons pourtant constater qu'il est possible de connaître le fonctionnement linguistique d'une langue sans pouvoir la parler, alors que l'on peut parler une L2 sans connaître son fonctionnement linguistique, ce qui conforte la position de « non interface ». Germain nomme ce constat « paradoxe grammatical » (2017), et l'explique par la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004). Ces travaux en neurolinguistique explicitent le fonctionnement de la mémoire procédurale et de la mémoire déclarative : la mémoire procédurale permet à la compétence linguistique d'être acquise incidentellement, d'être stockée implicitement et utilisée de façon automatique. Ces habiletés sont implicites et inconscientes. Au contraire, les connaissances métalinguistiques sont apprises consciemment, stockées de façon explicite, utilisées de manière contrôlée et alimentées par la mémoire déclarative. Les connaissances sont donc explicites et conscientes. C'est l'absence d'interface entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale décrite par Paradis qui expliquerait selon Germain, le phénomène de paradoxe grammatical.

En l'attente d'autres éléments scientifiques, il est possible de constater empiriquement chez les apprenants débutants en contexte scolaire, que la prise de parole spontanée se fait plus facilement à partir d'un input oral implicite, qu'à partir d'une somme de savoirs accumulés sur la langue apprise. D'autres travaux relient l'oral spontané à l'automatisation (Segalowitz, 2010), et donc à l'absence de processus contrôlé lors de la performance cognitive qu'est la prise de parole.

De façon contradictoire, certains travaux (Gaonac'h, 2006), ainsi que certains éléments du dossier de synthèse du Cnesco (2019) déplorent une place trop importante de l'enseignement implicite :

8. Redonner une place à l'enseignement explicite des langues : Depuis une trentaine d'années, l'enseignement des langues se fait majoritairement de manière implicite. Il s'appuie sur une utilisation naturelle de la langue telle qu'elle se pratique en dehors de l'école. Selon les recherches, cette approche, bien que pertinente, doit s'articuler progressivement, dès les premières années d'apprentissage, avec un enseignement explicite de la langue étrangère pour être pleinement efficace. (2019, p.13)

Ces conclusions ne vont pourtant pas dans le sens de certaines expériences, notamment celle menée auprès d'étudiants francophones (Hilton, 2003), qui ne reconnaissent pas à l'oral près d'1/4 des mots qu'ils connaissent pourtant à l'écrit. Si ces étudiants avaient d'abord appris ces mots à l'oral, de façon implicite donc, les auraient-ils reconnus ensuite aussi facilement qu'ils les reconnaissent à l'écrit ? C'est notre hypothèse nourrie par de premiers travaux menés en contexte scolaire (Guedat-Bittighoffer et al., 2021; Dat & Starkey-Perret, 2023 ; Guedat-Bittighoffer, 2024a). Quoi qu'il en soit, nous pouvons constater que la question de la place de l'explicite et de l'implicite dans l'apprentissage de la L2 auprès des débutants se pose encore de façon centrale aujourd'hui, et qu'il existe une grande confusion entre grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit (Germain, 2017). Il faut dire que l'apprentissage de l'oral fait partie des difficultés les plus importantes rencontrées par les locuteurs débutants (Zoghalmi & Hilton, 2021). L'oral reste insuffisamment enseigné et son acquisition en milieu scolaire insuffisamment théorisée. Sa place a longtemps été reléguée au second plan des méthodologies d'enseignement (Cornaïre, 1998), et l'est dans les faits encore souvent aujourd'hui. Certaines recherches montrent par exemple que l'utilisation de lexique isolé et non de phrases entières est très fréquente en classe (Hilton & Osborne, 2020).

Une recension des principales méthodologies d'apprentissage et d'enseignement utilisées en milieu guidé (Dat et al., 2022), propices elles à un input oral qui permet l'automatisation, nous renvoie surtout aux méthodes naturelle et directe, structuro-globale audio-visuelle (SGAV), et à l'approche communicative (Germain, 1993 ; Besse, 1995; Puren, 2012). La perspective actionnelle, plus récente, est supposée proposer ce type d'input oral, mais son cadrage très vaste ne guide pas précisément les enseignants sur ce point, et leur permet de respecter les directives ministérielles sans être toujours en adéquation avec la recherche qui commence à montrer le rôle de l'implicite dans l'automatisation de l'oral (Dat & Starkey-Perret, 2023 ; Tual & Starkey-Perret, 2019). Cet ensemble méthodologique comprend de nombreuses lacunes : artificialité, absence de cercle de la littératie (oral-lecture-écriture-oral), manque de structure d'enseignement, dogmatisme. L'approche neurolinguistique (Germain & Netten, 2012), en ce qu'elle

considère l'utilisation de la langue orale spontanée comme prioritaire, et échappe en grande partie à ces manques, nous apparaît comme un support d'expérimentation favorable.

2.2 L'implicite dans l'approche neurolinguistique (ANL)

L'ANL est une méthodologie d'apprentissage du français langue seconde qui s'est répandue au Canada auprès de jeunes apprenants depuis 1998, sous l'appellation de Français Intensif (FI), et expérimentée en milieu adulte depuis 2009 à l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS, Guangzhou) ainsi qu'à Taïwan, au Japon et au Québec (Bel, 2023 ; Cartier, 2023 ; Guedat-Bittighoffer, 2024b). Cette approche s'appuie sur la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2009) qui distingue comme nous l'avons vu, la mémoire déclarative (savoirs explicites) de la mémoire procédurale (compétence implicite), et qui pose la séparation cognitive des deux structures. Pour l'ANL, deux grammaires doivent être développées, l'une pour parler (grammaire interne, de l'apprenant), l'autre pour écrire (grammaire d'enseignement). La première relève de la mémoire procédurale alors que la deuxième dépend de la mémoire déclarative.

Elle a été progressivement affinée par ses auteurs qui ont eu également recours aux travaux de Ellis (2015) et de Segalowitz (2010). « Elle prend également en compte depuis ses débuts [...] la conception vygotskienne du développement cognitif et de l'interaction sociale (Vygotski, 1985). » (Germain, 2012, p.177). Pour cette approche, la grammaire de l'oral doit être acquise implicitement, de façon incidente. Seule la grammaire de l'écrit sera apprise consciemment, à partir de savoirs explicites. L'oral est donc appris prioritairement car, si comme le montre Paradis (2004 ; 2009) dans ses travaux sur les patients aphasiques et/ou atteints de la maladie d'Alzheimer, la mémoire déclarative et la mémoire procédurale ne communiquent pas directement, il est inutile auprès de locuteurs débutants de commencer par engranger des savoirs explicites en espérant voir ceux-ci se transformer en habiletés à communiquer.

[Même s'] il est bien évident que, à un certain niveau, le savoir peut intervenir sur l'output d'une habileté, comme par exemple, lorsqu'on fait une erreur (non consciente) en parlant et que l'on s'en rend compte (consciemment). Mais, même en pareil cas, ce n'est pas le savoir qui se transforme en habileté : cela signifie tout simplement que le savoir présuppose l'habileté : pour intervenir sur l'output d'une habileté, grâce à son savoir, il faut déjà posséder cette habileté. (Germain, 2012, cité dans Dat et al., 2022, p.220)

L'ANL compte cinq principes fondamentaux qui s'appuient sur un élément pédagogique majeur : l'intérêt des apprenants éveillé par l'authenticité de la communication pendant les séances. Le premier de ces cinq principes, peut-être le plus important, consiste à d'abord acquérir l'oral en développant la compétence implicite par la modélisation, avant de lire et d'écrire. Le principe n° 2 s'inscrit dans le cercle de la littératie et ses trois phases : l'oral d'abord, suivi d'une phase de lecture puis d'écriture, avant de revenir à l'oral. La grammaire explicite n'intervient qu'à partir de la phase de lecture. La phase orale consiste à réutiliser des modèles de phrases après les avoir compris dans un contexte qui fait sens pour le locuteur. Le principe n°3 repose sur la pédagogie de projet. L'ANL n'a pas la prétention de réinventer une pédagogie centenaire, mais la volonté de prioriser un principe pédagogique en sachant que de celui-ci découlera la possibilité des apprentissages ultérieurs. Justement le principe n°4 fait de l'authenticité des échanges un élément fondamental pour que les apprentissages en langue, à l'oral notamment, puissent avoir lieu. Enfin, le principe n°5 met en avant la nécessité d'avoir recours à des stratégies d'apprentissage interactives : avec cette approche, chaque apprenant parle à chaque cours.

Si l'ANL s'inscrit dans une continuité méthodologique avec les approches évoquées précédemment, elle apporte des éléments originaux et novateurs à chaque étape de sa mise en oeuvre (Guedat-Bittighoffer, 2024b). D'ailleurs, l'environnement scientifique et empirique qui a permis sa création, en fait une approche très singulière.

3 Méthodologie

3.1 Question de recherche et hypothèse centrale

Nous cherchons à comprendre si, avec l'ANL auprès d'apprenants en début de processus acquisitionnel, un apprentissage par modélisation de l'oral dans le cadre d'un enseignement extensif (quatre heures par semaine) améliore le niveau des élèves à l'oral spontané. Cet article se donne pour objectif de vérifier l'hypothèse centrale suivante :

H : Les locuteurs débutants d'une L2, suite à l'exposition implicite à un input oral modélisé (Germain, 2017) obtiendraient de meilleures performances en production de l'oral en interaction.

3.2 Participants

Pour répondre à notre questionnement, nous avons mené une étude en France dans le secondaire de 2019 à 2022, auprès de 179 élèves de 6^{ème} (enfants et pré-adolescents de 11 à 12 ans) qui ont accepté de participer à notre recherche. L'institution scolaire que nous avons sollicitée a sélectionné pour notre travail trois collèges d'un même département : un collège en milieu semi-rural, un collège semi-urbain, et un troisième classé en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+). Cet établissement présente donc des taux plus élevés de catégories socio-professionnelles défavorisées, d'élèves boursiers, d'élèves résidant dans un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) et d'élèves ayant redoublé avant la sixième.

3.2.1 Les enseignants

Nous avons mené notre recherche dans les classes de trois enseignants d'anglais expérimentés sélectionnés par leur IA-IPR (Inspecteur d'académie- inspecteur pédagogique régional). Ils ont été formés à l'ANL au cours d'une session de formation de 25 heures assurée par deux professionnels de la formation à l'ANL. Les formateurs ont assuré le suivi à distance des enseignants pendant l'année qui a suivi la formation (2019-2020), par le biais de journées de rencontre, de journaux de bord, d'analyses de documents audio et vidéo issus de leurs classes. L'un des enseignants a accepté d'enseigner l'ANL dans deux classes. Ces quatre classes ANL ont ainsi constitué notre groupe expérimental. En parallèle, dans les mêmes collèges pour conserver des caractéristiques comparables, trois autres professeurs aussi expérimentés ont accepté de constituer le groupe de contrôle. Leur enseignement correspondait à un enseignement standard, prototypique, attendu par les textes officiels, fait essentiellement de perspective actionnelle teintée d'approche traditionnelle (Dat & Starkey-Perret, 2023). Huit classes ont ainsi été utilisées.

3.2.2 Les apprenants

179 élèves de ces huit classes de 6^{ème} ont accepté de participer à notre étude sur deux temps de recueil de données, le premier lors du pré-test T1, en septembre et début octobre, et le second, lors du post-test T2, en juin de la même année scolaire : 100 filles (51 en groupe expérimental, 49 en groupe de contrôle) et 79 garçons (38 en groupe expérimental, 41 en groupe de contrôle). Ils étaient âgés de 11.2 ans en T1 (ET - écart type- = 0.3) et de 11.9 ans en T2 (ET= 0.4). 89 élèves ont constitué le groupe expérimental (GE), 90 élèves le groupe de contrôle (GC). Comme leurs responsables légaux, ils ont donné leur accord pour participer aux enregistrements vocaux sur les deux temps de recueil de données, après avoir été informés de l'anonymisation de toutes les données, et en sachant qu'aucune d'elles ne ferait partie des évaluations scolaires. Leur accord a été sollicité à chaque étape de la recherche. Deux élèves ont d'ailleurs refusé de participer en cours d'étude.

3.3 Outils de recueil et d'analyse des données

Pour une interprétation des résultats plus complète, notre recherche s'est appuyée à la fois sur une méthodologie qualitative et quantitative. Pour la partie qualitative, nous avons fait compléter des questionnaires sociolinguistiques qui notifient les parcours linguistiques des apprenants dans leur sphère familiale et à l'école, et qui informent sur les répertoires linguistiques des participants. Nous avons aussi mené des entretiens compréhensifs semi-directifs (Kaufmann, 2007) d'un échantillon d'apprenants qui participent à l'expérimentation, et de l'ensemble des enseignants (2020-2021). Cet article présente la partie quantitative des résultats. Nous avons pour cela mesuré l'acquisition des apprenants en compréhension et production de l'oral aux deux moments suivants : septembre-début octobre 2021 (T1) et juin 2022 (T2) après neuf mois d'enseignement avec l'ANL. Ces données seront confrontées à celles issues du groupe de contrôle.

3.3.1 Les tests OPI

Cette mesure des compétences de compréhension et de production des élèves lors d'interactions orales en anglais a été rendue possible par l'utilisation de l'échelle d'évaluation OPI (*Oral Proficiency Interview*, Macfarlane & Montsion, 2016 ; Macfarlane, 2020) dont l'objectif est d'évaluer la capacité à utiliser une langue oralement en situation réelle. Cet outil a été conçu à l'origine par le *Educational Testing Services* du New Jersey en 1970 aux Etats-Unis pour le gouvernement du Nouveau-Brunswick.

Chaque élève a conversé en T1 puis neuf mois plus tard en fin d'année scolaire en T2, avec l'une des trois évaluatrices anglophones de spécialité (trois pédagogues membres de l'équipe de recherche) sur trois thématiques : qui est l'élève, quel est son entourage familial et amical, et ce qu'il ou elle aime. Chaque entretien dure entre 3 et 10 minutes selon le niveau des participants. L'évaluatrice, préalablement formée à l'utilisation des tests OPI par David Macfarlane (2020) (formation initiale et continue d'une année), est guidée par une trame précise, et oscille lors de l'entretien entre la mise en confiance de l'élève (suivant sa formation de pédagogue et des critères déontologiques définis), et la pression vers un point de rupture linguistique qui correspond à son niveau maximal en anglais. La même équipe est intervenue en T1 et T2.

3.3.2 Les outils d'analyse des tests OPI

Un enregistrement est réalisé pour chaque conversation avec les élèves de sorte qu'une cotation en double aveugle puisse être ensuite attribuée selon une échelle qui s'étend de 10 (sans aucune aptitude langagière) à 21 (très grande autonomie langagière). Parmi ces 12 cotations, on distingue six niveaux de compétence : incotable, novice, de base, intermédiaire, avancé et supérieur, avec trois sous-niveaux (bas, moyen et élevé). Nos participants sont essentiellement « incotables », « novices », et « de base », nous n'aborderons que ces trois niveaux qui s'étendent de 10 à 14 environ pour la fin du niveau A1. Quand un élève est évalué à 10, il n'est pas du tout capable d'interagir oralement ; quand sa production orale spontanée et en interaction est évaluée à 14, il commence à pouvoir faire preuve de créativité dans la langue.

Nous avons utilisé cette échelle standardisée sans la modifier. La dénomination « cotation » et la numérotation de l'échelle ont été déterminées par ses auteurs. Les sept évaluateurs des enregistrements ont suivi une formation initiale et continue avec David Macfarlane pour être en mesure d'utiliser l'échelle standardisée de façon homogène. Une troisième évaluation est requise en cas de désaccord sous la supervision du formateur. Cette échelle présente une possibilité d'évaluation de la compétence orale beaucoup plus fine que les paliers du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 2001 ; 2021), et permet de mesurer précisément le premier stade acquisitionnel des locuteurs. Ce sont donc 358 enregistrements qui ont été produits et cotés en double aveugle, soit 716 évaluations OPI.

4 Résultats

De manière descriptive, le tableau 1 présente les moyennes et écarts-types obtenus par les élèves aux tests OPI à T1 et à T2, en fonction de leur groupe d'appartenance (expérimental vs contrôle) et de leur collège. Il nous semblait important de présenter les résultats par collège et d'intégrer ce facteur dans les analyses qui suivent afin de nous assurer des effets directs des sessions d'enseignement. L'ensemble a été analysé et interprété à l'aide d'un niveau de signification de la valeur $p < 0,05$.

Tableau 1. Moyenne (et écarts-types) des scores OPI à T1 et T2, pour le groupe de contrôle (GC) et le groupe expérimental (GE) pour chaque collège

Groupe	N	T1_OPI	T2_OPI	P value
Collège 1	47	11,1 (0,8)	12,3 (1,0)	<0,001
GC	23	11,6 (0,8)	12,2 (1,2)	
GE	24	10,6 (0,6)	12,3 (0,8)	
Collège 2	40	11,1 (0,6)	12,3 (1,3)	<0,001
GC	19	10,9 (0,5)	11,3 (0,7)	
GE	21	11,2 (0,7)	13,2 (1,0)	
Collège 3	92	11,1 (0,7)	12,3 (1,0)	<0,001
GC	48	11,2 (0,8)	11,9 (0,9)	
GE	44	10,9 (0,7)	12,8 (0,8)	
TOTAL	179	11,1 (0,7)	12,3 (1,1)	<0,001
GC	90	11,2 (0,7)	11,9 (1,0)	
GE	89	10,9 (0,7)	12,8 (0,9)	

Nous avons réalisé une ANOVA à mesures répétées pour mesurer la progression des participants, avec un pré-test en septembre-début octobre (T1) et un post-test en juin (T2) de la même année scolaire. La stabilité de l'échantillon de participants n'a pas rendu nécessaire un outillage statistique plus élaboré en première intention. Cette ANOVA a été conduite avec comme facteur répété le test OPI à T1 et T2, et comme facteurs inter-sujets le dispositif mis en place (groupe de contrôle vs groupe expérimental) et le collège (collège 1, 2, 3).

L'analyse indique des scores significativement supérieurs en T2 comparé à T1 ($F = 440,508$; $dl = 1,177$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,32$; $\eta^2p = 0,713$), un effet du dispositif expérimental ($F = 5,863$; $dl = 1,177$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,084$; $\eta^2p = 0,394$) ainsi qu'un effet d'interaction du dispositif sur la progression du score avec le temps ($F = 114,966$; $dl = 1,177$; $p = 0,016$; $\eta^2 = 0,015$; $\eta^2p = 0,032$). On observe donc une amélioration des scores OPI selon le dispositif expérimental versus contrôle de l'étude.

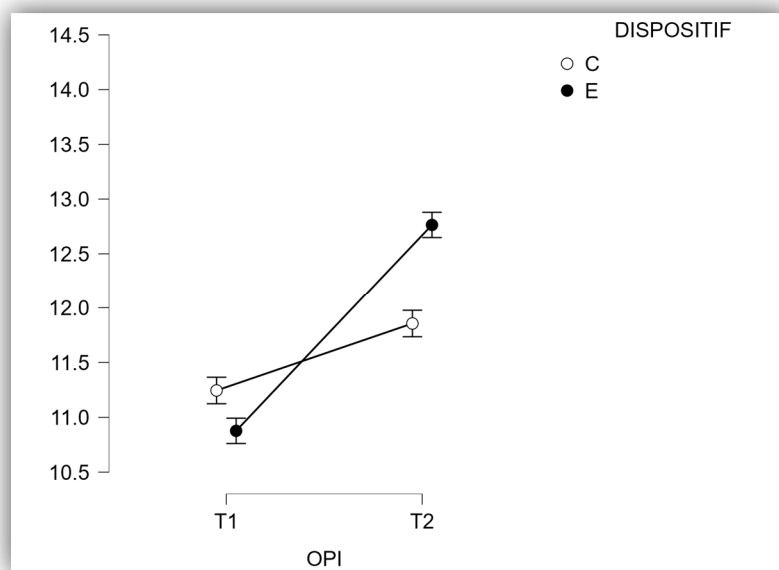
En effet, les résultats montrent un effet de la répétition aux scores OPI ($F(1,173) = 118,82$, $p < 0,001$). Tous les élèves progressent, quel que soit le dispositif d'apprentissage (moyenne T1 = 11,06 ; moyenne T2 = 12,31). Ainsi, même les élèves du groupe de contrôle (GC) progressent entre les deux sessions d'OPI (+0,62 en moyenne).

Les résultats de l'analyse montrent également un impact des sessions d'enseignement mises en place dans les classes ($F(1, 173) = 8,24$, $p < 0,005$). Ainsi, les élèves du groupe expérimental (GE) obtiennent de meilleures performances aux tests OPI que les élèves du groupe de contrôle.

Le résultat majeur obtenu dans cette analyse et représenté ci-dessous dans le graphique 1, est le fort effet d'interaction Session*Groupe ($F(1,173) = 106,194$, $p < 0,001$). Les scores aux tests OPI sont significativement plus élevés en T2 chez les élèves du groupe expérimental ($M = 12,76$) que chez les élèves du groupe de contrôle ($M = 11,86$). Ainsi, les élèves du groupe expérimental ANL progressent plus encore

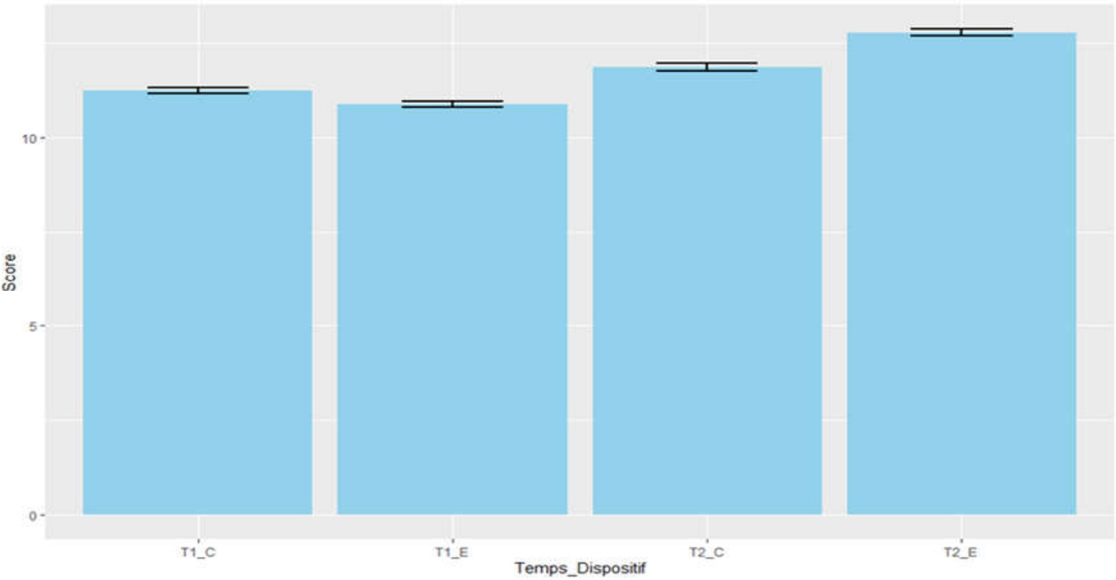
que le groupe de contrôle aux tests OPI entre T1 et T2. Ils augmentent leur score d'interlocution spontanée trois fois plus que le groupe de contrôle.

Ce graphique 1, en courbes, permet de visualiser instantanément l'évolution de l'acquisition de l'oral par l'ensemble des élèves sur l'intervalle de temps d'une année scolaire, et de comparer cette évolution des résultats entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental.



Graphique 1. Représentation en courbes des scores aux tests OPI à T1 et T2 pour les 2 groupes, contrôle (C) et expérimental (E)

Le graphique 2, ci-dessous, qui représente toujours les scores aux tests OPI de l'ensemble des élèves mais cette-fois sous la forme d'un histogramme, permet quant à lui de s'attarder davantage sur les deux temps de mesure des performances. On repère plus facilement encore que le groupe expérimental commence l'année scolaire avec un niveau d'anglais spontané plus bas que celui du groupe de contrôle (Dat & Starkey-Perret, 2023). En fin d'année, le groupe de contrôle a été dépassé.



Graphique 2. Histogramme des scores aux tests OPI à T1 et T2 pour les 2 groupes, Contrôle et Expérimental

S’il existe un fort effet d’interaction Session*Groupe, à l’inverse, le facteur collège n’a aucun impact sur les performances aux tests OPI ((F (1, 173) = 0,073, ns). En effet, en complément de l’effet global, des tests *post-hoc* ont été réalisés pour comparer les collèges 2 à 2. Ces tests *post-hoc* ne montrent aucune différence sur les scores OPI entre les collèges.

Tableau 2. Tests *post-hoc* de comparaison des 3 collèges

		Difference Moyenne	SE	t	ptukey	pscheffe
Col1	Col3	-0.031	0.136	-0.225	0.973	0.975
	Col2	-0.040	0.164	-0.247	0.967	0.970
Col3	Col2	-0.010	0.144	-0.068	0.997	0.998
Note. Valeur P ajustée pour la comparaison d'un groupe de 3						
Note. La moyenne des résultats est calculée sur les niveaux de OPI						

5 Discussion et conclusion

Nous cherchions à comprendre par cette étude, si les apprenants débutants pouvaient améliorer l’acquisition de l’oral spontané en contexte scolaire, grâce à un apprentissage par modélisation dans le cadre d’un enseignement extensif (quatre heures par semaine). Notre article se donnait pour objectif de vérifier l’hypothèse centrale suivante : les locuteurs débutants d’une L2, suite à l’exposition implicite à un input oral modélisé (Germain, 2017) obtiendraient de meilleures performances en production de l’oral en interaction.

A partir des 716 évaluations d'OPI et d'une analyse ANOVA à mesures répétées, nous avons pu comparer les moyennes des deux temps d'évaluation pour vérifier l'évolution et la différence de progression entre le groupe expérimental (GE) et le groupe de contrôle (GC). Nous voulions voir si l'ANL apportait ou non une plus-value, et si oui, dans quelle proportion par rapport au groupe de contrôle. La mesure de la compétence d'interaction orale spontanée des élèves nous apporte deux éléments de réponse essentiels :

- 1) Tous les élèves progressent, quel que soit le dispositif d'apprentissage.
- 2) Les élèves du groupe expérimental ANL progressent plus encore, et chaque classe expérimentale dans chaque collège suit le même schéma de progression. Ils augmentent leur score d'interlocution spontanée trois fois plus que le groupe de contrôle.

Les données recueillies dans notre contexte d'étude nous permettent donc de rejoindre l'analyse faite par Germain et Netten (2012) en contexte intensif : quand l'oral en L2 est appris selon une série de modélisations, quand la syntaxe est acquise implicitement, de façon incidente, les apprenants débutants parviennent à un taux de spontanéité dans leurs interactions orales trois fois plus élevé que les élèves qui suivent un apprentissage qui mêle oral et écrit, même en contexte extensif de quatre heures par semaine. Il semble ainsi qu'en contexte scolaire, un travail fondé sur la procéduralisation (mémoire procédurale) plutôt que sur l'accumulation de savoirs déclaratifs (mémoire déclarative, Paradis, 2004 ; 2009) permette aux apprenants débutants de s'exprimer avec plus de spontanéité. La modélisation de structures entières que les élèves débutants écoutent, comprennent puis réutilisent, leur permet d'automatiser ces structures et de les acquérir à long terme.

Ces résultats entrent en contradiction avec les habitudes scolaires (officielles ou informelles) d'associer l'écrit à l'oral lors de la présentation de thématiques nouvelles, de partir de documents écrits pour apprendre l'oral, ou encore de réviser les contenus oraux des séances précédentes à partir d'éléments écrits. En effet, si le groupe de contrôle progresse, en travaillant avec un ensemble méthodologique constitué de perspective actionnelle associée à des éléments plus traditionnels, il obtient des résultats trois fois moins élevés que le groupe expérimental qui travaille d'abord à partir de modélisations orales. Notre étude illustre ainsi la confusion que nous rappelons en partie 2, entre grammaire de l'oral (d'apprentissage) et de l'écrit (d'enseignement) (Véronique, 2017). Les deux ne semblent pas à ce niveau de compétence langagière du moins, pouvoir se compléter.

Bien sûr, notre travail comporte des limites, trois essentiellement. La première concerne les enseignants sollicités. Sélectionnés par leur institution qui les considère comme tout particulièrement engagés et adaptés aux missions d'éducation et d'enseignement qui sont les leurs, est-ce que nos résultats seraient les mêmes avec des enseignants moins expérimentés ? La deuxième limite a trait au profil des élèves : est-ce que des apprenants de niveau intermédiaire, ou avancé, bénéficieraient autant de ce même contexte d'enseignement ? La troisième concerne la langue utilisée dans notre étude. L'exemple de l'anglais ne saurait bien sûr suffire, et nous avons à cœur de travailler avec d'autres langues pour vérifier si les effets restent identiques. Pour contourner ces limites, nous avons initié et prévu d'autres recherches, pour diversifier le profil des enseignants, les langues apprises, l'âge et les niveaux de compétence en langue des élèves. Nous allons également étudier des cohortes.

Pour autant, ces premières données documentent d'ores et déjà un contexte peu habituel en recherche, tant par l'âge des apprenants, l'aspect formel des apprentissages et par la taille des effectifs. Il existe en effet peu d'études en milieu scolaire, *a fortiori* d'études quasi expérimentales menées en milieu écologique. Ces résultats représentent aussi une piste à frayer pour la formation des enseignants, qui cherchent souvent à mieux faire apprendre l'oral spontané à leurs élèves, et pour lesquels l'enseignement de l'oral représente souvent un vrai défi.

D'autres analyses sont en cours à partir des données recueillies auprès de ces deux mêmes groupes d'apprenants : l'une pour préciser les éléments de fluence contenus dans les entretiens réalisés, une autre pour rendre compte de la mesure des compétences écrites, une autre également souhaite vérifier l'effet des compétences plurilingues sur l'acquisition de l'oral. Pour cette dernière, nos résultats actuels ne semblent

pas aller dans ce sens, puisque l'un des collègues sélectionnés présente un taux important de plurilinguisme avec des résultats aux tests OPI proches de ceux des deux autres contextes d'étude non plurilingues. Enfin, d'autres encore nous permettront de mieux connaître l'influence du contexte émotionnel de la classe sur les apprentissages en L2.

Références bibliographiques

- Anderson, J. R. (1983). A spreading activation theory of memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(3), 261-295.
- Bel, D. (2023). L'ANL a-t-elle 25 ans ? Esquisse d'historicisation et présentation du numéro. *Lidil* 68. <https://journals.openedition.org/lidil/11904>
- Besse, H. (1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Crédif/Didier.
- Capliez, M., & Guendouz, P. (2021). *Apprendre et enseigner l'anglais oral*. L'Harmattan.
- Cartier, G. (2023). Appréhension de l'ANL à travers sa genèse. *Lidil*, 68. <https://journals.openedition.org/lidil/11910>
- CNESCO. (2019). *Langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse*. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Didier.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. CLE international.
- Dat, M-A., Guedat-Bittighoffer, D., Starkey-Perret, R., & Le Gal, S. (2022). L'apprentissage d'une langue seconde (L2) au collège avec l'approche neurolinguistique (ANL) : transmission implicite de l'oral ? in N. Sorba (Ed). *Transmettre les langues : pourquoi et comment ? Volume 2* (pp. 215-228). EME Editions.
- Dat, M-A., & Starkey-Perret, R. (2023). L'enseignement de l'oral spontané en langue au collège en France. *Lidil* 68. <http://journals.openedition.org/lidil/12009>
- DeKeyser, R. (Eds.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. 2nd edition. Oxford University Press.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*. Hachette.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Hurtubise HMH.
- Germain, C. (2012). *Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langues- Grammaire et approche neurolinguistique (ANL)* [Communication]. Actes du Congrès de la SJDF. Université de Keio.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*. Myosotis Presse.
- Germain, C., & Netten, J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *Actes du CMLF 2^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française*, 519-537. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010100>
- Germain, C., & Netten, J. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20120101.85>
- Granget, C., Dat, M-A., Guedat-Bittighoffer, D., & Cuet, C. (2017). Connaissances et usages en L2 : nouvelles perspectives. *SHS Web Conf. Volumes 38*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20173800001>

- Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.A., Humeau, C., & Nocus, I. (2021). Les enjeux de l'implantation de l'ANL, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire. *Recherches en éducation*, 45, 111-124. <https://doi.org/10.4000/ree.9513>
- Guedat-Bittighoffer, D. (2024a). Les émotions au cœur du processus d'enseignement-apprentissage des langues (L2/Langue seconde). [Dossier de synthèse. Habilitation à Diriger des Recherches non publié. Université Montpellier 3.]
- Guedat-Bittighoffer, D. (2024b). *Les émotions au coeur du processus d'enseignement-apprentissage des langues*. L'Harmattan.
- Han, Z., & Finneran (2014). Re-engaging the interface debate: strong, weak none, or all? *International Journal of Applied Linguistics*, 24(3), 370-389.
- Hilton, H. (2003). L'Accès au lexique mental dans une langue étrangère : le cas de francophones apprenant l'anglais. *CORELA* 2, 25-43.
- Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Vol. XXXIII N° 2*, 34-50.
- Hilton, H., Osborne, J. (2020) Analysing interaction in primary school language classes: Multilevel annotation and analysis with EXMARaLDA. In A. Edmonds, P. Leclercq & A. Gudmestad (Eds), *Interpreting Language-Learning Data* (pp. 139-168). Language Science Press.
- Kaufmann, J.C. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Colin.
- Krashen, S. D. (1994). The Input Hypothesis and Its Rivals. In N.C. Ellis (Eds.), *Implicit and Explicit learning of languages* (pp. 45-77). Academic Press Ltd.
- Macaro, E., & Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr197oa>
- Macfarlane, D., & Montsion, L. (2016). *Comparaison d'échelles de compétence orale : niveaux communs de référence du CECR et l'échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau- 228 Brunswick*. Ministère de l'Éducation nationale et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick.
- Macfarlane, D. (2020). Mesurer les compétences orales en L2 : Échelles et entretiens pour l'ANL. *Les cahiers de l'AREFLE*, 1(1), 23-30.
- Morgan-Short K, Finger I, Grey S, Ullman MT. (2012). Second Language Processing Shows Increased Native-Like Neural Responses after Months of No Exposure. *PLOS ONE* 7(3): e32974. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0032974>
- Narcy-Combes, M-F., & Mcallister, J. (2011). Evaluation of a blended language learning environment in a French university and its effects on second language acquisition. *Asp*, (59), 115-138.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamin.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. John Benjamin.
- Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE international.
- Roussel, S., & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Retz.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. Routledge.
- Tual, T., & Starkey-Perret, R. (2019). Évaluation de la précision linguistique chez des apprenants d'anglais au collège. *Etudes en didactique des langues, Evaluation*, 33, 89-113.
- Véronique, G-D. (2017). La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 56.
- Zoghalmi, N., & Hilton, H. (2021). La compréhension de l'oral en langue étrangère. In Leclercq, P. Edmonds, A. & Sneed German, E. (Eds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (pp. 145-161). De Boeck Supérieur.

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement : Marie Raynaud, Margot Esnault, May Mingle pour tout le travail réalisé autour du recueil de données ; David Imbert et Stéphane Deline pour les traitements statistiques ; le rectorat de l'académie de Nantes et les chefs d'établissement pour leur accueil et leur aide. Nous remercions enfin les enseignants et leurs élèves pour leur généreuse participation.