Review EL'BAHITH - ENS - Bouzareah - Algiers					
ISSN : 9577-1112	EISSN : 2602-5388	Volume: (18)	Number : (02)	year: 2026	Pages: 350-368

EFFETS DE TECHNIQUES PNL SUR L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE ET LA PARTICIPATION ORALE EN FLE : RECHERCHE-ACTION QUASI-EXPÉRIMENTALE À L'ENS DE BOUZARÉAH-ALGER

أثر تقنيات البرمجة اللغوية العصبية في خفض القلق اللغوي وتعزيز المشاركة الشفوية في تعليم الفرنسية لغة أجنبية: دراسة إجرائية شبه تجريبية بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة – الجزائر

Meriem SEFFAH
MCB, Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah, Alger, Algérie
meriem.seffah@ensb.dz

Date of receipt: 07/04/2026 *Date of acceptance: 04/06/2026* *Date of publication: 10/06/2026*

Résumé

Cet article examine les effets de l'intégration de techniques issues de la Programmation Neurolinguistique (PNL) dans l'enseignement de la syntaxe du français langue étrangère (FLE) auprès de 70 futurs enseignants du Département de français de l'École Normale Supérieure (ENS) de Bouzaréah, sur l'année universitaire 2024-2025. Dans le cadre d'une recherche-action quasi-expérimentale menée dans le module Syntaxe 2 (4°PEM), nous avons comparé un groupe test (n = 35) exposé à trois techniques PNL (ancrage positif, recadrage cognitif et synchronisation non verbale) à un groupe contrôle (n = 35) suivant une pédagogie classique. Les résultats indiquent des effets significatifs sur la réduction de l'anxiété langagière, l'augmentation de la motivation intrinsèque et la participation orale, confirmés par l'analyse thématique de 154 journaux réflexifs. Nous plaidons pour une integration critique et contextualisée de la PNL comme outil complémentaire dans la formation des enseignants de FLE en Algérie.

Mots-Clés :

Anxiété langagière ; Didactique du FLE ; Formation des enseignants ; Programmation neurolinguistique ; Recherche-action.

Review EL'BAHITH - ENS - Bouzareah - Algiers					
ISSN : 9577-1112	EISSN : 2602-5388	Volume: (18)	Number : (02)	year: 2026	Pages: 350-368

ملخص

تتناول هذه الدراسة أثر إدماج تقنيات مستمدة من البرمجة اللغوية العصبية في تدريس نحو اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية لدى (70) طالبًا بقسم اللغة الفرنسية في المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة خلال السنة الجامعية 2024–2025. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي في إطار مقياس النحو (2)، حيث تمت مقارنة مجموعة تجريبية (ن=35) تلقت تعليماً وفق مقاربة بيداغوجية قائمة على ثلاث تقنيات من البرمجة اللغوية العصبية، هي: الارتساء الإيجابي، وإعادة التأطير المعرفي، والتزامن غير اللفظي، بمجموعة ضابطة (ن=35) تابعت تعلمها وفق مقاربة بيداغوجية تقليدية. أظهرت النتائج وجود أثر دال لهذه التقنيات في خفض القلق اللغوي، وزيادة الدافعية الداخلية، وتعزيز المشاركة الشفوية لدى الطلبة. كما دعمت نتائج التحليل الموضوعاتي لـ(154) يومية تأملية هذه النتائج، مؤكدة الدور الإيجابي لهذه التقنيات في تحسين التجربة التعليمية. وتوصي الدراسة باعتماد إدماج نقدي ومراعٍ للسياق للبرمجة اللغوية العصبية بوصفها أداة مكملة في تكوين مدرسي اللغة الفرنسية لغةً أجنبية في الجزائر.

الكلمات المفتاحية:

البرمجة اللغوية العصبية؛ تعليمية اللغة الفرنسية لغة أجنبية؛ القلق اللغوي؛ البحث الإجرائي؛ تكوين المعلمين.

1. Introduction

L'enseignement de la syntaxe du français langue étrangère dans les cursus de formation initiale des enseignants en Algérie est marqué par un phénomène récurrent : des étudiants dotés de réelles compétences analytiques et rédactionnelles manifestent une inhibition orale profonde dès lors qu'il s'agit de produire, en situation de classe, une phrase syntaxiquement complexe en français. Ce phénomène, documenté dans le module Syntaxe 2 du Département de français de l'ENS de Bouzaréah, ne procède pas d'une lacune grammaticale, les étudiants connaissent souvent les règles. Il procède d'une paralysie affective étroitement liée au rapport que les locuteurs algériens entretiennent avec la langue française, rapport que ni les approches grammaticales traditionnelles ni les méthodes communicatives classiques ne prennent suffisamment en charge.

Cette paralysie s'enracine dans des déterminismes sociolinguistiques bien documentés. Taleb-Ibrahimi (1995) souligne que dans le contexte plurilingue

algérien, la classe de FLE constitue un espace de rencontre et parfois de conflit entre des identités linguistiques et culturelles aux statuts inégaux. Bourdieu (1982) rappelle que toute pratique linguistique est indissociable d'un acte de positionnement social dans un espace de rapports de force symboliques : l'erreur en français prend ainsi, pour l'étudiant algérien, une charge identitaire que la correction magistrale ne fait qu'aggraver. Ce poids est d'autant plus prégnant que les participants à la présente étude sont de futurs enseignants, pour qui la maîtrise du français conditionne la légitimité professionnelle.

C'est dans ce cadre que la Programmation Neurolinguistique (PNL) est apparue comme un objet d'investigation didactique pertinent. Élaborée par Bandler et Grinder (1976), elle propose un modèle centré sur la compréhension de l'expérience subjective et son articulation au langage, avec une attention particulière portée aux dimensions émotionnelles de la communication. Son application en didactique des langues reste néanmoins l'objet d'un débat épistémologique que la présente étude ne prétend pas trancher. Sharpley (1987, p. 105) conclut que « les postulats de la PNL, notamment ceux concernant les systèmes de représentation sensoriels, manquent de validation empirique cohérente » ; Heap (1988) souligne que ses métaphores théoriques demeurent difficilement mesurables. Ces critiques, fondées, conduisent à distinguer rigoureusement deux niveaux d'analyse : les postulats théoriques de la PNL sur le fonctionnement du cerveau et des systèmes de représentation, que cette étude n'a ni pour objet ni pour ambition de valider, et ses techniques opérationnelles, dont les effets observables sur des variables affectives précisément définies sont ici soumis à évaluation empirique. Cette distinction est fondamentale : démontrer qu'une technique produit des effets mesurables ne revient pas à valider les présupposés théoriques de ses concepteurs. Sander (2023) confirme à cet égard que les émotions jouent « un rôle central dans l'engagement des apprenants et dans la qualité de leur apprentissage », indépendamment du cadre dans lequel s'inscrivent les interventions sur ces émotions.

Le choix du module Syntaxe 2 comme terrain d'expérimentation mérite une justification explicite, dans la mesure où le module d'oral pourrait paraître plus naturellement indiqué pour travailler la participation orale et l'anxiété langagière. Or, MacIntyre et Gardner (1994) ont montré que l'anxiété langagière se décline en sous-types distincts, parmi lesquels l'anxiété grammaticale, déclenchée par la production de formes complexes sous le regard de l'enseignant, constitue une composante spécifique et particulièrement prégnante. Young (1991) confirme que les situations de production grammaticale orale en classe figurent parmi les principaux facteurs générateurs de cette anxiété. Le module Syntaxe 2 du cursus PEM est précisément le lieu où cette tension se manifeste avec le plus d'acuité : produire oralement une subordonnée relative enchâssée ou une complétive à l'infinitif mobilise simultanément la compétence métalinguistique, la conscience de la norme et la prise de risque communicatif. Il comprend par ailleurs une composante orale substantielle dans les séances de travaux dirigés : exposés, reformulations collectives, corrections à voix haute, qui en fait un terrain d'observation légitime pour les variables retenues. Enfin, contraindre l'expérimentation à un volume horaire de 1h30 hebdomadaires renforce rétrospectivement la robustesse des effets documentés : des résultats significatifs obtenus dans ces conditions d'exposition limitée attestent de la puissance du dispositif.

Les travaux empiriques portant sur l'application de techniques PNL en contexte d'enseignement des langues demeurent rares. Revell et Norman (1997) ont proposé une transposition praticienne des outils PNL à la classe de langue, soulignant leur potentiel pour améliorer la communication enseignant-apprenant. Thornbury (2001) a examiné l'impact de techniques de gestion des états émotionnels sur la prise de parole en langue étrangère. Dewaele (2015, p. 13) confirme empiriquement que «l'anxiété, la peur du jugement et le manque de confiance en soi constituent des freins majeurs à la participation orale et à la mémorisation des formes linguistiques ». Dans le contexte algérien, Bouzekri (2022) est, à ce jour, un des rares chercheurs à

avoir directement consacré un travail à la pédagogie PNL en classe de FLE, concluant à un potentiel exploitable notamment à travers la carte mentale. L'absence de travaux empiriques sur la PNL appliquée à la syntaxe auprès de futurs enseignants délimite l'originalité de la présente étude.

Celle-ci évalue les effets observables de trois techniques opérationnelles d'inspiration PNL sur l'anxiété langagière, la motivation intrinsèque et la participation orale de futurs enseignants de FLE. Elle inclut la description détaillée d'une séance type afin d'expliciter la manière dont ces techniques reconfigurent non seulement la relation enseignant-apprenant, mais également le rapport au savoir syntaxique lui-même. Cette double dimension, relationnelle et épistémique, s'inscrit dans une double nécessité : celle d'une didactique algérienne du FLE en quête de renouvellement pédagogique, et celle d'une formation initiale des enseignants encore insuffisamment attentive à la dimension psychoaffective de l'acte d'enseigner (Mercer & Gregersen, 2020).

2. Méthodes

2.1. Considérations éthiques :

Les participants ont été informés des objectifs de l'étude avant le début de l'expérimentation et ont consenti librement à la collecte de données. L'anonymat des journaux réflexifs a été garanti par l'utilisation de codes alphanumériques (GT-01 à GT-35 ; GC-01 à GC-35). Aucune donnée personnelle identifiable n'a été collectée ni conservée. La participation à l'étude n'a eu aucune incidence sur l'évaluation académique des étudiants.

2.2. Participants, dispositif et positionnement de la chercheuse :

L'étude a été conduite durant l'année universitaire 2024-2025 dans le module Syntaxe 2 du Département de français de l'ENS de Bouzaréah, à raison d'une heure trente de travaux dirigés par semaine sur les deux semestres. Les 70 participants, étudiants de quatrième année (PEM) et futurs enseignants de FLE, ont été répartis selon les groupes de TD préexistants : le groupe test (GT, n = 35 : 34 étudiantes et 1

étudiant, âge moyen 22 ans) a bénéficié des techniques PNL ; le groupe contrôle (GC, n = 35 : 35 étudiantes, âge moyen 22 ans) a suivi la pédagogie classique. Un test d'équivalence initiale a confirmé la comparabilité des deux groupes : scores FLCAS de 3,6/5 (GT, ET = 0,54) et 3,7/5 (GC, ET = 0,51), différence non significative ($t(68) = 0,81$, $p = 0,43$) ; scores AMTB de 2,9/5 (GT, ET = 0,48) et 2,8/5 (GC, ET = 0,45), différence non significative ($t(68) = 0,65$, $p = 0,51$). Les tests de Shapiro-Wilk ne permettent pas de rejeter l'hypothèse de normalité (GT : $W = 0,97$, $p = 0,42$; GC : $W = 0,96$, $p = 0,38$), ce qui justifie le recours à des tests paramétriques.

Le double positionnement de chercheuse principale et d'enseignante titulaire du module relève de ce que la littérature méthodologique désigne comme la recherche de l'intérieur (insider research). Cette posture offre un accès privilégié au terrain et une continuité d'observation impossible à réaliser par un observateur extérieur, mais elle génère des biais dont l'identification est un préalable à leur contrôle partiel. Le biais de confirmation ; la tendance à interpréter les comportements des étudiants dans le sens de l'hypothèse d'efficacité, a été partiellement contenu par le recours à un codage indépendant des journaux réflexifs par une enseignante-chercheuse externe ($\kappa = 0,71$). Le risque de désirabilité sociale dans les productions des étudiants a été limité par l'anonymisation des journaux et par une consigne explicite d'honnêteté transmise en début d'année. L'effet Pygmalion potentiel, lié à l'investissement différentiel de la chercheuse dans le groupe test, a été réduit par la standardisation du protocole pédagogique via un guide de séance formalisé et par l'enregistrement audio ponctuel de séances. Ces mesures ne suppriment pas les biais ; elles en réduisent la portée et en permettent la discussion (voir section 4.4). Le groupe contrôle bénéficiera des mêmes techniques à l'issue de l'étude, conformément à l'engagement éthique pris auprès des participants.

2.3. Instruments de mesure :

Le Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS, Horwitz et al., 1986) est composé de 33 items évaluant l'anxiété spécifique à la classe de langue sur une échelle de Likert à 5 points. Ses auteurs le définissent comme mesurant « un ensemble distinct de croyances, de perceptions et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe » (Horwitz et al., 1986, p. 128). Sa fidélité a été vérifiée sur l'échantillon de la présente étude (α = 0,89). L'Attitude/Motivation Test Battery (AMTB, Gardner, 1985), dans sa version abrégée de 20 items adaptée au contexte algérien, mesure la motivation intrinsèque (α = 0,83). Les deux instruments ont été administrés en français.

La participation orale a été mesurée par observation systématique sur grille standardisée comportant quatre dimensions : la fréquence des interventions spontanées par heure de séance ; la complexité syntaxique des productions, évaluée sur une échelle à trois niveaux (phrase simple / phrase complexe sans subordination / phrase complexe avec subordination) ; le temps de latence moyen avant prise de parole, chronométré sur un sous-échantillon de productions ; et les manifestations comportementales d'anxiété, incluant les hésitations prolongées, les reformulations abandonnées et les interruptions auto-initiées. La grille a été remplie par la chercheuse-enseignante au cours de chaque séance. Afin de limiter le biais d'observateur inhérent à ce double positionnement, un sous-échantillon de séances (n = 8, réparties équitablement entre les deux groupes) a fait l'objet d'un enregistrement audio permettant une vérification rétrospective de la cohérence du codage avec le protocole établi. Cette opérationnalisation multi-dimensionnelle ancre l'évaluation dans des indicateurs comportementaux directement observables, répondant à l'exigence de mesurabilité inhérente à toute investigation empirique portant sur des variables affectives.

2.4. Cadre méthodologique et recueil des données :

La démarche adoptée est celle de la recherche-action quasi-expérimentale. Carr et Kemmis (1986, p. 68) la définissent comme « une démarche d'investigation autoréflexive conduite par des praticiens dans le but d'améliorer leurs pratiques éducatives », combinant données quantitatives et qualitatives dans une logique de triangulation. Les instruments ont été administrés en pré-test (octobre 2024, T0) et post-test (mai 2025, T1).

Les journaux réflexifs sont des écrits personnels dans lesquels les étudiants consignent régulièrement leurs observations, ressentis et questionnements sur leurs propres processus d'apprentissage. Ils constituent un outil de recueil qualitativement fécond, dans la mesure où ils permettent d'accéder à la dimension subjective de l'expérience vécue en classe (Schön, 1983). Les 154 journaux réflexifs (84 dans le GT, 70 dans le GC), recueillis à raison de trois collectes par semestre, ont été analysés selon la méthode de Braun et Clarke (2006, p. 79), définie comme « une méthode permettant d'identifier, d'analyser et de rendre compte de thèmes au sein de données qualitatives ». L'écart entre les deux groupes reflète un taux de remise plus élevé dans le GT, cohérent avec l'augmentation de motivation intrinsèque documentée dans ce groupe, ainsi que des absences ponctuelles enregistrées dans les deux groupes lors des collectes. Afin de contrôler le biais d'interprétation inhérent au double positionnement de la chercheuse, une enseignante-chercheuse externe a procédé à un codage indépendant, dont l'accord inter-juges ($\kappa = 0{,}71$) atteste d'une convergence satisfaisante.

2.5. Techniques PNL intégrées :

Trois techniques issues de la littérature praticienne en PNL, qui ne relève pas de la littérature peer-reviewed, ont été intégrées de manière systématique et protocolarisée dans les séances du GT.

L'ancrage positif (anchoring) repose sur un principe que Dilts (1990, p. 43) formule ainsi : « un stimulus associé répétitivement à un état émotionnel positif finit

par l'évoquer de manière automatique ». Dans les séances du GT, chaque production orale réussie était accompagnée d'une gestuelle affirmative et d'une formulation valorisante : « Cette relative enchâssée est construite avec précision, tu as déjà intériorisé la règle.»

Le recadrage cognitif (reframing) désigne, selon Bandler et Grinder (1982, p. 56), « une technique visant à transformer la signification attribuée à une expérience pour en modifier les effets comportementaux et émotionnels ». Les erreurs étaient systématiquement reformulées comme des indices d'exploration : « Cette construction montre que tu testes les limites de la règle, c'est exactement là que l'apprentissage se produit. »

La synchronisation non verbale (pacing) consiste, selon O'Connor et Seymour (1990, p. 38), en « une adaptation du comportement de l'enseignant à celui de l'apprenant, afin d'instaurer un climat de confiance propice à la communication ». La posture, le rythme et la proximité physique de l'enseignante étaient modulés en fonction des signaux non verbaux émis par les étudiants en difficulté. Dans le GC, les séances suivaient le format classique : présentation de la règle, exercices structuraux, correction magistrale au tableau.

2.6. Déroulement d'une séance type dans le groupe test :

Afin d'expliciter concrètement comment les techniques PNL transforment non seulement la relation enseignant-apprenant mais également le rapport au savoir grammatical, le déroulement d'une séance de TD de Syntaxe 2 dans le groupe test est décrit ci-dessous. L'exemple retenu, consacré aux propositions subordonnées complétives, s'est déroulé en janvier 2025.

La séance s'ouvre sur un *rituel d'ancrage émotionnel (*10 minutes). Avant d'aborder tout contenu syntaxique, chaque étudiant est invité à rappeler mentalement une réussite langagière récente : une phrase produite correctement, un commentaire positif reçu, une reformulation menée à terme. Ce retour délibéré sur une expérience de compétence, accompagné d'une gestuelle affirmative de l'enseignante, vise à

associer l'entrée dans la séance à un état émotionnel de réussite anticipée. Dilts (1990, p. 98) rappelle que « l'ancrage fonctionne par association répétée entre un stimulus et un état émotionnel » : la récurrence de ce rituel en fait progressivement un signal conditionné déclenchant un état affectif propice à la prise de risque langagière.

La phase centrale (35 minutes) est consacrée à la *construction inductive de la règle syntaxique*. La règle n'est pas exposée sous forme normative : l'enseignante projette un corpus de cinq phrases complexes authentiques, extraites de textes journalistiques algériens contemporains, et les étudiants, répartis en binômes, sont invités à identifier les structures récurrentes et à formuler la règle en leurs propres termes. Cette approche modifie en profondeur le statut du savoir grammatical : la règle n'est plus une donnée normative à mémoriser, mais un objet à construire par l'observation des données linguistiques. L'erreur de formulation n'est plus une déviance sanctionnable, elle devient une étape visible dans la construction collective de la compétence. Tout au long de cette phase, la synchronisation non verbale est appliquée : le rythme de parole est adapté à l'état de concentration perçu, et l'enseignante se rapproche des étudiants émettant des signaux non verbaux d'incompréhension.

La troisième phase (35 minutes) sollicite la *production orale guidée avec recadrage systématique des erreurs*. Les étudiants produisent oralement des phrases complexes comportant une subordonnée complétive, à partir de situations de communication liées à leur futur rôle professionnel : exprimer un doute méthodologique, formuler une attente pédagogique, argumenter un choix didactique. Une confusion entre complétive à l'indicatif et complétive à l'infinitif donne lieu, par exemple, à la reformulation suivante : « Tu hésites entre les deux modes, c'est précisément le point de bascule de cette règle. Cette hésitation montre que tu as identifié la tension syntaxique ; tu es en train de la construire, pas de la rater. » L'ancrage positif est mobilisé à chaque production réussie par un geste bref et constant, visant à associer la réussite syntaxique à une mémoire corporelle positive.

La séance se clôt sur un *ancrage de clôture et une écriture réflexive* (10 minutes). Chaque étudiant formule, à voix haute ou dans son journal, une structure syntaxique qu'il n'aurait pas osé produire en début d'année, puis identifie ce qui a rendu cette production possible. Cette métacognition sur le processus d'apprentissage consolide l'état de compétence en mémoire de fin de séance et fournit des données qualitatives sur l'évolution du rapport à la langue.

Dans le GC, le déroulement suit le format classique : présentation magistrale de la règle au tableau, exercices structuraux écrits, correction frontale. L'erreur est identifiée et corrigée sans recadrage affectif. Ce format, cohérent sur le plan normatif, laisse peu de place à la prise de risque linguistique et tend, dans le contexte sociolinguistique algérien, à renforcer la représentation de la syntaxe comme système contraignant.

3. Résultats

3.1. Données quantitatives :

Anxiété langagière (FLCAS) : Le GT a enregistré une réduction du score moyen de 3,6 (ET = 0,54) à 2,9/5 (ET = 0,49), soit −19,4 %, contre 3,7 (ET = 0,51) à 3,4/5 (ET = 0,50) dans le GC, soit −8,1 %. La différence inter-groupes est statistiquement significative ($t(68) = 2,87$, $p = 0,006$, $d = 0,69$, IC 95 % [0,28 ; 1,10], effet moyen-fort).

Motivation intrinsèque (AMTB) : Le GT a progressé de 2,9 (ET = 0,48) à 3,5/5 (ET = 0,46), soit +20,7 %, contre 2,8 (ET = 0,45) à 3,0/5 (ET = 0,44) dans le GC, soit +7,1 %. La différence est significative ($t(68) = 2,51$, $p = 0,015$, $d = 0,60$, IC 95 % [0,20 ; 1,00], effet moyen).

Participation orale : Le GT est passé de 1,2 (ET = 0,31) à 2,4 interventions spontanées par heure (ET = 0,38), soit +100 %, contre 1,1 (ET = 0,29) à 1,4 (ET = 0,32) dans le GC, soit +27 %. La différence est hautement significative ($t(68) = 3,42$, $p = 0,001$, $d = 0,82$, IC 95 % [0,41 ; 1,23], effet fort).

ISSN : 9577-1112 | EISSN : 2602-5388 | Volume: (18) | Number : (02) | year: 2026 | Pages: 350-368

Tableau 1 : Synthèse des résultats quantitatifs : comparaison GT vs GC

Indicateur	Groupe	T0 M (ET)	T1 M (ET)	Variation	d	IC 95 %
Anxiété FLCAS (/5)	Test	3,6 (0,54)	2,9 (0,49)	−19,4 %	0,69	[0,28 ; 1,10]
	Contrôle	3,7 (0,51)	3,4 (0,50)	−8,1 %	—	—
Motivation AMTB (/5)	Test	2,9 (0,48)	3,5 (0,46)	+20,7 %	0,60	[0,20 ; 1,00]
	Contrôle	2,8 (0,45)	3,0 (0,44)	+7,1 %	—	—
Participation (interv./h)	Test	1,2 (0,31)	2,4 (0,38)	+100 %	0,82	[0,41 ; 1,23]
	Contrôle	1,1 (0,29)	1,4 (0,32)	+27 %	—	—

3.2. Données qualitatives :

L'analyse thématique des 154 journaux réflexifs révèle quatre thèmes dominants dans le GT, absents ou marginaux dans le GC.

Le premier thème est **la transformation du rapport à l'erreur**. Les étudiants du GT décrivent un glissement dans leur représentation de l'erreur orale : d'expérience de l'échec, elle devient signal d'exploration. « Avant, quand je me trompais dans une phrase complexe, je me taisais pour le reste de la séance. Maintenant, je reformule. L'erreur est devenue un signal que je comprends quelque chose, pas que je suis nulle» (GT-09, janvier 2025). Ce mécanisme illustre l'effet du recadrage cognitif sur ce qu'Horwitz et al. (1986, p.127) identifient comme « la peur de l'évaluation négative », composante centrale de l'anxiété langagière.

Le deuxième thème est **la confiance incarnée**. Les étudiants décrivent un changement de représentation de soi en tant que locuteur, antérieur à toute prise de parole : « Je parle maintenant sans attendre d'être certaine à 100 %. Quelque chose a changé dans ma façon de me percevoir en cours de français » (GT-22, février 2025).

Ce changement, perceptible dans les séances avant même de figurer dans les journaux, signale un effet durable sur la dimension identitaire de l'apprentissage.

Le troisième thème est **la sécurité relationnelle**. Les étudiantes expriment un sentiment d'être reconnues dans leur singularité, rejoignant ce qu'Edmondson (1999, p. 354) définit comme « la conviction partagée que l'on peut prendre des risques interpersonnels sans craindre de conséquences négatives ».

Le quatrième thème est **l'intention de transfert professionnel**. De nombreux étudiants expriment le souhait d'adopter des pratiques analogues avec leurs futurs élèves, ce qui constitue un indicateur fort de la résonance professionnelle du dispositif.

Dans le GC, les blocages persistent malgré des progrès formels documentés par les scores FLCAS et AMTB : « J'ai toujours peur de parler en public. La correction au tableau me bloque » (GC-11, mars 2025) ; « Le français reste pour moi une langue qu'on apprend pour les examens » (GC-18, janvier 2025).

4. Discussion

4.1. Interprétation des résultats :

Les résultats répondent positivement aux trois questions de recherche. Les techniques d'inspiration PNL agissent directement sur les trois composantes que Horwitz et al. (1986, p. 127) identifient comme constitutives de l'anxiété langagière : « la peur de l'évaluation négative, l'appréhension de la communication et l'anxiété spécifique au contexte scolaire ». Ces composantes sont particulièrement saillantes dans le contexte sociolinguistique algérien, où l'erreur en français engage des enjeux identitaires qui dépassent largement la sphère linguistique. Le recadrage cognitif agit sur la première en neutralisant la croyance selon laquelle l'erreur signifie l'incompétence ; l'ancrage positif agit sur la troisième en associant les structures syntaxiques à des états émotionnels de réussite ; la synchronisation non verbale crée le climat de sécurité relationnelle qu'Edmondson (1999, p. 375) identifie comme «un prédicteur significatif de l'apprentissage et de la performance au sein des groupes».

Ces résultats s'inscrivent dans le prolongement des travaux d'Arnold et Fonseca-Mora (2004) sur le rôle des émotions dans l'apprentissage des langues, et trouvent un ancrage théorique dans les travaux de Mayer et al. (2004, p.197), pour qui « les émotions transmettent des informations sur les relations entre une personne et son environnement, et influencent directement la pensée et le comportement ». La durée de l'étude, favorise l'installation de patterns comportementaux stables, et la population concernée (de futurs enseignants) amplifie l'impact des interventions par leur résonance avec le futur exercice professionnel. Schön (1983) souligne que le praticien réflexif développe sa compétence en analysant ses propres actions en situation, transformant progressivement l'incertitude en ressource pour l'agir professionnel. Cette dynamique est précisément ce que documentent les journaux réflexifs du GT.

4.2. PNL ou pédagogie active ? La question de la spécificité des effets :

Un questionnement légitime se pose : les effets documentés sont-ils spécifiquement attribuables aux techniques d'inspiration PNL, ou résultent-ils plus largement d'une pédagogie active, individualisée et bienveillante, indépendante de tout cadre PNL ? Cette question ne peut recevoir de réponse définitive dans le présent protocole quasi-expérimental, mais plusieurs éléments inclinent à nuancer une attribution trop rapide à la seule bienveillance relationnelle. Les trois techniques ont été appliquées selon des procédures codifiées dans un guide de séance formalisé, et non selon les préférences relationnelles spontanées de l'enseignante : la standardisation du protocole vise précisément à distinguer les effets de la technique des effets de la personnalité enseignante. Par ailleurs, les tailles d'effet observées (d = 0,82 pour la participation orale ; d = 0,69 pour l'anxiété langagière) dépassent sensiblement l'effet moyen d'une intervention pédagogique estimé à d = 0,40 (Hattie, 2023), ce qui tend à indiquer un effet additionnel au-delà de celui attendu d'une simple amélioration du climat de classe. L'analyse des journaux réflexifs du GT révèle en outre des références explicites à des changements perçus dans la structure

de la séance elle-même, et pas seulement dans la relation à l'enseignante, ce qui oriente l'attribution vers le dispositif pédagogique plutôt que vers la seule variable relationnelle. Ces éléments ne constituent pas une preuve d'attribution causale stricte ; ils fournissent néanmoins des arguments en faveur d'une spécificité partielle des effets. L'inclusion d'un troisième groupe exposé à une pédagogie active non-PNL permettrait de tester directement cette hypothèse dans des études ultérieures.

4.3. Transformation du rapport au savoir syntaxique :

Au-delà de ses effets sur la relation enseignant-apprenant, le dispositif a induit une reconfiguration du rapport au savoir syntaxique lui-même. Charlot (1997, p. 47) définit le rapport au savoir comme « la relation que le sujet entretient avec les objets de savoir, les situations d'apprentissage et les pratiques qui s'y rattachent » : c'est cette relation qui se trouve ici modifiée. La syntaxe cesse d'être mise en scène comme un système normatif à mémoriser sous peine d'erreur pour devenir un objet de découverte et de construction collective. L'approche inductive décrite en section 2.6 illustre concrètement ce basculement : partir de corpus authentiques pour élaborer la règle transforme le statut de l'erreur de formulation, qui n'est plus une déviance à corriger mais une étape productive dans la construction de la compétence grammaticale. Cette reconfiguration est cohérente avec les principes d'une évaluation formative processuelle : Hadji (1992, p.36) note que, dans ce cadre, « l'erreur cesse d'être un signe d'échec pour devenir un indicateur du cheminement de l'apprenant ». La forte prévalence du thème du transfert professionnel dans les journaux réflexifs du GT suggère que la transformation du rapport au savoir syntaxique ne se limite pas à une expérience d'apprentissage : elle constitue, pour ces futurs enseignants, un modèle de référence pour leur propre pratique pédagogique.

4.4. Limites et perspectives :

Les résultats de cette étude doivent être lus à la lumière de plusieurs limites. La première tient au double positionnement de la chercheuse : malgré le codage indépendant partiel ($\kappa = 0,71$) et les mesures décrites en section 2.2, le biais d'observateur ne peut être entièrement neutralisé dans ce type de dispositif. La seconde est liée à l'absence de randomisation stricte : la répartition par groupes préexistants expose les résultats à des variables confondantes non contrôlées, dont un éventuel effet Pygmalion lié à l'investissement différentiel de la chercheuse dans le GT. La troisième concerne la portée de l'échantillon : l'ENS de Bouzaréah est une institution urbaine et sélective, et les résultats ne sauraient être généralisés à d'autres contextes algériens sans vérification empirique préalable. La quatrième est l'absence de suivi longitudinal, qui ne permet pas d'évaluer la durabilité des effets au-delà de l'année universitaire. La cinquième est la question de la spécificité des effets, discutée en section 4.2 : l'absence d'un groupe contrôle actif exposé à une pédagogie bienveillante non-PNL empêche d'isoler avec rigueur la contribution propre des techniques. La sixième, enfin, tient au choix du terrain : une réplication dans le module d'oral permettrait d'évaluer si les effets documentés se maintiennent dans un contexte où la production orale constitue l'objectif explicite et le volume horaire est plus important.

Ces limites définissent un programme de recherche : une étude multicentrique impliquant d'autres ENS, avec randomisation en clusters, inclusion d'un groupe contrôle actif et suivi longitudinal à six et douze mois, permettrait de consolider ces résultats exploratoires et d'en préciser les conditions de généralisation.

5. Conclusion

La présente étude documente des effets pédagogiques observables et statistiquement significatifs de trois techniques d'inspiration PNL appliquées à l'enseignement de la syntaxe du FLE auprès de futurs enseignants algériens. La réduction de l'anxiété langagière, l'amélioration de la motivation intrinsèque et l'augmentation de la participation orale dans le groupe test, confirmées par l'analyse

thématique des journaux réflexifs, constituent des données exploratoires qui plaident pour une attention accrue à la dimension psychoaffective dans la formation initiale des enseignants de FLE en Algérie.

Ces résultats ne valident pas les postulats théoriques de la PNL, dont les critiques épistémologiques restent fondées (Sharpley, 1987 ; Heap, 1988). Ils suggèrent néanmoins que certaines de ses techniques opérationnelles produisent des effets pédagogiques mesurables sur des dimensions que la didactique classique de la syntaxe tend à négliger. La séance type décrite en section 2.6 montre que cette intégration ne se réduit pas à une modification du climat relationnel : elle reconfigure le rapport au savoir grammatical lui-même, en faisant de la règle un objet à construire plutôt qu'une donnée à mémoriser.

Dans un contexte sociolinguistique où l'erreur en français porte une charge identitaire que la correction magistrale ne fait qu'alourdir (Bourdieu, 1982 ; Taleb-Ibrahimi, 1995), agir sur les représentations émotionnelles de l'apprentissage n'est pas accessoire. Rogers (1972, p. 39) soutient que « la qualité de la relation enseignant-apprenant, fondée sur l'empathie et l'acceptation inconditionnelle, constitue la condition la plus fondamentale de tout apprentissage authentique ». La présente étude s'inscrit dans cette perspective en proposant des techniques concrètes, protocolarisables et évaluables pour y parvenir. Des travaux ultérieurs, multicentriques et longitudinaux, permettront d'en préciser la portée et les conditions d'une intégration critique dans la formation initiale des enseignants de FLE.

6. Liste bibliographique

Arnold, J., & Fonseca, C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *International Journal of English Studies, 4*, 119–136.

Bandler, R., & Grinder, J. (1976). *The structure of magic II: A book about communication and change*. Science and Behavior Books.

Bandler, R., & Grinder, J. (1982). *Reframing: Neuro-linguistic programming and the transformation of meaning*. Real People Press.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Bouzekri, A. (2022). La pédagogie PNL en classe du français langue étrangère. *DIDASKEIN, 3*(2), 24–37.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Dewaele, J.-M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher, 39*(3), 13–15.

Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Meta Publications.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Presses Universitaires de France.

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge.

Heap, M. (1988). Neurolinguistic programming: An interim verdict. In M. Heap (Ed.), *Hypnosis: Current clinical, experimental and forensic practices* (pp. 268–280). Croom Helm.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44*(2), 283–305.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher well-being*. Oxford University Press.

O'Connor, J., & Seymour, J. (1990). *Introducing NLP: Psychological skills for understanding and influencing people*. Thorsons.

Revell, J., & Norman, S. (1997). *In your hands: NLP in ELT*. Saffire Press.

Rogers, C. R. (1972). *Liberté pour apprendre*. Dunod.

Sander, D. (2023). Comment les émotions soutiennent-elles les apprentissages scolaires? *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 13*(4), 2–8. https://doi.org/10.57161/r2023-04-01

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sharpley, C. F. (1987). Research findings on neurolinguistic programming: Nonsupportive data or an untestable theory? *Journal of Counseling Psychology, 34*(1), 103–107. https://doi.org/10.1037/0022-0167.34.1.103

Taleb-Ibrahimi, K. (1995). *Les Algériens et leurs langues: Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Dar El Hikma.
Thornbury, S. (2001). *Uncovering grammar*. Macmillan Heinemann.
Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal, 75*(4), 426–439

7. ***Notes :***

α : alpha de Cronbach, coefficient de fidélité interne.
AMTB : Attitude/Motivation Test Battery.

d : d de Cohen, mesure de la taille de l'effet (0,20 = petit effet ; 0,50 = effet moyen ; 0,80 = effet fort).
ENS : École Normale Supérieure.
ET : écart-type.
FLE : Français Langue Étrangère.
FLCAS : Foreign Language Classroom Anxiety Scale.
GC : groupe contrôle.
GT : groupe test.
IC 95 % : intervalle de confiance à 95 %.
κ : kappa de Cohen, coefficient d'accord inter-juges.
M : moyenne.
n : effectif du groupe.
p : seuil de significativité statistique.
PEM : Professeur d'Enseignement Moyen.
PNL : Programmation Neurolinguistique.
t: valeur du test t de Student.
T0 : pré-test (septembre 2024).
T1 : post-test (mai 2025).
TD : Travaux Dirigés.
W : statistique du test de normalité de Shapiro-Wilk.