

L'influence du statut social d'une langue étrangère aux Pays-Bas sur l'emploi de la langue cible par l'enseignant en classe.

Mémoire de Bachelor Franse taal en cultuur

Sterre de Man

6574181

Sous la direction de : Dr. M. Bril

Deuxième lecteur : Dr. M.G. Steffens

Date : le 6 juillet 2021



Universiteit Utrecht

Avant-propos

Ici, je vous présente le mémoire ‘L'influence du statut social d'une langue étrangère aux Pays-Bas sur l'emploi de la langue cible par l'enseignant en classe.’

Ce mémoire a été rédigée dans le cadre de l'achèvement du programme de licence en langue et culture françaises à l'Université d'Utrecht. Je suis extrêmement reconnaissante et heureuse d'avoir pu écrire mon mémoire sur ce sujet. C'est un sujet où se rejoignent mes deux passions, à savoir la langue française et l'enseignement des langues étrangères (modernes) aux Pays-Bas. Pendant tout le processus, j'ai été guidé par le directeur de ce mémoire, Dr Marco Bril. J'aimerais remercier lui pour son encadrement, ses conseils et toutes les conversations. Sans lui, je n'aurais pas pu mener ce mémoire de cette manière. Malgré le fait que ce mémoire ait été rédigée dans des circonstances particulières, à savoir sans moments de contact physique causé par le coronavirus, je n'aurais pas pu souhaiter un meilleur encadrement. En outre, je tiens à remercier mon deuxième lecteur, Dr Marie Steffens. Marco et Marie ont tous deux été une grande source d'inspiration pendant mes études. Ils ont suscité mon enthousiasme pour la linguistique, la langue française et l'enseignement. Enfin, je tiens à remercier mes parents pour leur soutien inconditionnel.

Je vous remercie d'avance d'avoir pris le temps de lire mon mémoire et je vous souhaite une agréable lecture.

Sterre de Man

Mijdrecht, le 2 juillet 2021

Table de matières

Abstrait	4
0. Introduction	6
1. L'emploi de la langue cible dans l'enseignement des langues étrangères	8
1.1 <i>L'emploi de la langue cible en classe L2</i>	8
1.2 <i>L'échelle de l'emploi de la langue cible</i>	10
1.3 <i>Facteurs influençant le degré d'emploi de la langue cible en classe</i>	13
1.4 <i>Questions de recherche & hypothèses</i>	15
2. Méthode	17
2.1 <i>Participants</i>	17
2.2 <i>Matériels et Procédures</i>	17
2.4 <i>Analyse des données</i>	18
3. Résultats	19
4. Discussion	22
5. Conclusion	25
Références	26
Annexes	28
<i>L'annexe 1. Le questionnaire utilisé dans cette recherche</i>	28

Abstrait

D'un point de vue communicatif l'emploi de la langue cible en classe par l'enseignant de langue étrangère prend une position importante dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, la mesure où l'enseignant emploie la langue cible en classe est sujette à des facteurs personnels et sociaux. Cette étude se concentre sur l'influence possible du statut social d'une langue étrangère (moderne) aux Pays-Bas sur l'emploi de la langue cible par l'enseignant en classe. Nous avons comparé l'emploi de la langue cible par des enseignants d'anglais, de français et d'allemand en contrôlant pour l'âge du professeur, l'expérience professionnelle et l'expérience personnelle avec la langue cible. Pour ce faire, nous avons utilisé un questionnaire basé sur l'échelle des langues cibles de Kwakernaak (2007), qui donne un bon aperçu des différents niveaux d'emploi de la langue cible en classe.

Les résultats de ce questionnaire ont révélé un effet principal de la catégorie de l'échelle de la langue cible sur l'emploi de la langue cible par l'enseignant. Plus spécifiquement, les enseignants de langues étrangères emploient plus la langue cible dans la catégorie 2, qui représente les *zelfwerkzaamheidsfasen*, que dans les catégories 1 représentant *les klassikale fasen*, 3 représentant la phase *voor en na de eigenlijke les in het lokaal* et 4 qui représente la phase *buiten het lokaal* (Kwakernaak, 2007). Des effets d'interaction entre la catégorie de l'échelle de la langue cible et l'expérience personnelle avec la langue cible, ainsi qu'entre la catégorie de l'échelle de la langue cible et la langue étrangère sous investigation ont été trouvés. Cela veut dire que l'emploi de la langue cible par l'enseignant dans les différentes catégories de l'échelle est influencé par l'expérience personnelle que l'enseignant a avec la langue cible et la langue étrangère en question. D'un point de vue du statut social des langues étrangères, ces résultats ont montré que l'anglais ayant un statut social plus élevé que le français et l'allemand est employé plus souvent comme langue cible en classe que le français et l'allemand. Ces résultats peuvent être pertinents pour la pratique éducative de même que pour des formations des professeurs de langues étrangères.

Mots-clés : enseignement des langues étrangères, emploi de la langue cible, échelle de la langue cible et statut social.

Abstract

Vanuit communicatief oogpunt neemt het gebruik van de doeltaal in de klas door de vreemde talen docent een belangrijke plaats in het vreemdetalenonderwijs in. De mate waarin de leraar de doeltaal in de klas gebruikt, is echter onderhevig aan persoonlijke en sociale factoren. Deze studie richt zich op de mogelijke invloed van de sociale status van een (moderne) vreemde taal in Nederland op het gebruik van de doeltaal door de docent in de klas. Wij hebben het gebruik van de doeltaal door leraren Engels, Frans en Duits vergeleken, met controle voor de leeftijd van de leraar, beroepservaring en persoonlijke ervaring met de doeltaal. Daartoe gebruikten we een vragenlijst gebaseerd op de doeltaalladder van Kwakernaak (2007), die een goed overzicht geeft van de verschillende niveaus van doeltaalgebruik in de klas.

Uit de resultaten van deze vragenlijst bleek een hoofdeffect van de categorie doeltaalladder. Dit wil zeggen dat de leraren de doeltaal meer gebruikten in categorie 2 (zelfwerkzaamheidsfasen), dan in de categorieën 1 (klassikale fasen), 3 (voor en na de eigenlijke les in het lokaal) en 4 (buiten het lokaal) (Kwakernaak, 2007). Er werden interactie-effecten gevonden tussen de doeltaalladdecategorie en persoonlijke ervaring met de doeltaal, en tussen de doeltaalladdecategorie en de onderzochte vreemde taal. Dit betekent dat het gebruik van de doeltaal door de leraar in de verschillende categorieën van de schaal wordt beïnvloed door de persoonlijke ervaring die de leraar heeft met de doeltaal en de vreemde taal in kwestie. Vanuit het oogpunt van de sociale status van vreemde talen toonden deze resultaten aan dat Engels met een hogere sociale status dan Frans en Duits vaker als doeltaal in de klas wordt gebruikt dan Frans en Duits. Deze resultaten kunnen relevant zijn voor de onderwijspraktijk en voor de lerarenopleiding.

Sleutelwoorden: vreemdetalenonderwijs, doeltaalgebruik, doeltaalschaal en sociale status.

0. Introduction

Ces dernières années, tant dans la pratique éducative que dans le domaine scientifique, une attention croissante a été accordée à l'emploi de la langue cible dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (L2). Dans la littérature d'acquisition des langues L2 la langue cible est considérée comme la langue étrangère enseignée dans un contexte où la langue environnementale est autre que cette langue étrangère (par exemple Kwakernaak, 2007, Tammenga-Helmantel & Mossing Holsteijn, 2016., Dönszelmann et al., 2020.). Aux Pays-Bas par exemple, l'anglais, l'allemand ou le français sont des langues étrangères qui servent de langue cible dans l'enseignement des langues étrangères néerlandophone. L'exposition à la langue cible est importante pour l'apprenant d'une L2, parce que l'exposition à la langue cible stimule le développement de la langue en L2 et favorise donc l'interaction en L2 par l'apprenant (Krashen, 1982 ; Westhoff, 2008). Cependant, la mesure où l'apprenant est exposé à la langue cible dépend de la quantité d'emploi de la langue cible par l'enseignant de la L2. Puisque la mesure dans laquelle l'enseignant de la L2 emploie la langue cible peut varier d'un enseignant à l'autre et d'une situation éducative à l'autre (Kwakernaak, 2007).

Ces différences résultent des différences individuelles entre les enseignants telles que des facteurs personnels (par exemple la motivation, le niveau d'éducation et le niveau de la maîtrise de la langue L2.) et la situation d'enseignement (par exemple le curriculum déterminé au niveau national et la méthode utilisée par l'école.). Les différences résultant de la situation d'enseignement peuvent être illustrées au moyen de l'échelle de la langue cible de Kwakernaak (2007). Cette échelle catégorise des situations éducatives en fonction de la difficulté de la situation éducative (Tammenga-Helmantel & Mossing Holsteijn, 2016). Dans cette échelle les premières catégories sont plus faciles à mettre en pratique que les dernières.

A part les facteurs éducateurs et personnels, le statut social influe aussi sur la quantité de l'emploi de la langue cible par les enseignants. Molway et al. (2020) ont montré que le statut social d'une langue étrangère affecte l'emploi de la langue cible. Aux Pays-Bas, l'anglais occupe une place plus prépondérante que le français et l'allemand. Cela se reflète, entre autres, dans la manière dont

l'enseignement des langues étrangères est organisé. Par exemple, le niveau de l'examen final d'anglais est plus élevé que celui de l'examen final de français ou d'allemand (SLO, 2021).

Comme le prédit l'échelle de la langue cible, les situations éducatives sont en relation avec la quantité de l'emploi de la langue cible. Cependant, la question qui se pose est si les différences de la quantité de l'emploi de la langue cible en classe entre les catégories de l'échelle de la langue cible varient entre les langues cibles ayant un statut social différent. Ceci est précisément le sujet de ce mémoire. Plus spécifiquement, nous investiguerons s'il existe une différence dans l'emploi de la langue cible entre les professeurs d'anglais, de français et d'allemand comme langue étrangère, quand nous contrôlons pour l'âge du professeur, l'expérience professionnelle et l'expérience personnelle avec la langue cible. La présente étude sera une étude complémentaire à l'étude de Tammenga-Helmantel & Mossing Holsteijn (2016) qui ont fait des recherches sur la relation entre la désirabilité de l'emploi de la langue cible en classe et l'emploi réel de la langue cible en classe parmi les enseignants de langues étrangères (modernes) aux Pays-Bas.

Ce mémoire est organisé comme suit : dans le chapitre 1 nous décrirons le cadre théorique entamant le domaine de l'emploi de la langue cible en classe et des facteurs qui influent sur cet emploi. Nous présenterons aussi les questions de recherche et les hypothèses. Dans le chapitre 2 nous décrirons la méthode utilisée, suivie des résultats rapportés dans le chapitre 3. Dans le chapitre 4 nous discuterons les résultats et dans le chapitre 5 nous tirerons des conclusions qui peuvent être pertinentes pour la pratique éducative.

1. L'emploi de la langue cible dans l'enseignement des langues étrangères

Dans le présent chapitre, nous discuterons l'évolution de l'emploi de la langue cible dans l'enseignement L2 (1.1), l'échelle de la langue cible (1.2) et des facteurs personnels et environnementaux qui influent sur l'emploi de la langue cible par l'enseignant (1.3). Finalement, nous présenterons les questions de recherche et les hypothèses (1.4).

1.1 L'emploi de la langue cible en classe L2

L'enseignement des langues étrangères aux Pays-Bas a connu trois vagues de renouvellement depuis 1900. Ces trois vagues ont été l'expression des points de départ didactiques similaires : (1) L'accent doit être mis sur la langue parlée et non sur la langue écrite, (2) La grammaire ne doit pas être le thème principal et le fil conducteur du programme, mais une aide à l'apprentissage de l'emploi de la langue et (3) Le plus grand nombre possible de langues monolingues : la langue cible doit être la langue principale, la langue d'enseignement et la langue d'apprentissage (Kwakernaak, 2011).

Jusqu'en 1900, l'enseignement des langues étrangères consistait principalement à des cours de grammaire, de traduction et de littérature. En raison de la liberté d'enseignement tant vantée, il n'était pas question d'un programme rigide et centralisé. En général, la méthode '*Grammar-Translation Method*' a été suivie (Hulshof & Kwakernaak, 2015). Au cours du XXe siècle, des expériences ont été menées pour mettre en œuvre la '*Direct Method*'. Cette méthode résultait de l'insatisfaction suscitée par la méthode *Grammar-Translation Method* et peut être considérée comme la base de l'enseignement contemporain des langues étrangères. Cette insatisfaction provenait principalement du fait que la méthode *Grammar-Translation Method* aborde la grammaire de manière déductive. En outre, la méthode s'est avérée inadéquate dans le domaine de l'apprentissage des compétences communicatives. La méthode *Direct Method* est apparue en Angleterre vers 1900, mais comme les Pays-Bas ont connu deux guerres mondiales dans la première moitié du XXe siècle, la priorité n'était pas de renouveler l'enseignement des langues. Les principes de la méthode *Direct Method* étaient de mettre l'accent sur l'écoute et l'expression orale (plutôt que sur l'écrit comme dans la méthode *Grammar-Translation Method* et que la langue maternelle de l'apprenant était principalement utilisée pendant les cours (au

lieu de mettre l'accent sur la traduction). Par la suite, la grammaire a reçu un rôle différent et une plus grande attention a été accordée à la prononciation. Plus spécifiquement, le rôle de la grammaire a été réduit et elle a été proposée de manière plus guidée et inductive. La traduction a été réduite aussi, au profit d'exercices dans la langue cible, notamment des exercices à trous. La langue cible comme langue principale de la leçon a été encouragée (Kwakernaak, 2011). Les leçons étaient généralement structurées comme suit : Présentation, Pratique, Production. Cela signifie qu'une leçon commence généralement par une présentation unilatérale des règles (de grammaire) par l'enseignant, suivie d'une période de pratique par les étudiants. Après, les étudiants sont censés être capables de (re)produire eux-mêmes ce qu'ils ont appris. C'est donc dans cette méthode que la communication et des compétences de langues commencent à prendre une position importante. Peu après, les Pays-Bas ont dû faire face à deux guerres mondiales, de sorte que la réforme de l'enseignement des langues étrangères n'était pas une priorité (Hulshof & Kwakernaak, E 2015).

Dans les années 1960, une deuxième méthode a vu le jour aux Pays-Bas, la '*Audiolingual Method*'. Cette méthode provient de la psychologie comportementale dans laquelle la langue est considérée comme une collection d'habitudes qui peuvent être maîtrisées par une exposition fréquente (Kwakernaak, 2011). L'importance de l'exposition à la langue cible a été aussi soulignée par Krashen (1982), qui l'a formulé comme l'*input hypothesis*. Cette hypothèse suppose qu'un *comprehensible input* est nécessaire pour stimuler l'acquisition d'une langue. L'input est compréhensible quand il correspond à un niveau de plus que celui de l'apprenant L2. En d'autres termes, on n'apprend pas une langue en apprenant consciemment des règles, mais en comprenant des messages grâce à la réception d'informations compréhensibles (Haijma, 2013). En outre, la méthode *Direct Method* était encore considérée comme trop déductive. Au cœur de la méthode *Audiolingual Method* se trouvent les *pattern drills* dans lesquels les structures grammaticales peuvent être apprises sans connaissances grammaticales explicites (Kwakernaak, 2011). La méthode *Audiolingual Method* n'a pas vraiment pris son envol : elle ne répondait pas au besoin d'une plus grande « application » de la langue.

La troisième vague dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères modernes aux Pays-Bas a été le '*Communicative Approach*', une approche qui est apparue dans le monde anglophone dans les années 1970 (Kwakernaak, 2011). Les points de départ de l'enseignement des langues

étrangères modernes sont devenus "tout au long de la vie", "autonome", "responsabilité personnelle", "apprentissage collaboratif" et "compétences". En bref, devenir compétent dans la langue et être capable de l'utiliser dans une situation de communication. L'objectif n'était plus d'apprendre des structures, des sons et des mots, mais d'apprendre à communiquer. La méthode Communicative Approach diffère de la méthode Audiolingual Method principalement en traitant la langue à la fois comme le 'moyen' et le 'but', plutôt que seulement le 'but'. Par exemple, le sens est plus important que la forme. Au lieu de se concentrer sur les structures, les règles et la forme, il s'agit de s'intéresser à la signification du message : passe-t-il bien ?

Aujourd'hui, nous connaissons cette méthode sous le nom Doeltaal = Voertaal (Kwakernaak, 2007) ou Doeltaal- leertaal (Dönzelmann et al., 2020). Ce principe est similaire à la méthode Communicative Approach, mais au lieu d'être l'objectif, la communication est considérée comme un sous-produit conditionnel et fonctionnel du véritable objectif : l'apprentissage de la langue (Dönzelmann et al., 2020).

1.2 L'échelle de l'emploi de la langue cible

Comme montré dans le paragraphe 1.1, l'exposition à la langue cible est importante pour l'apprentissage L2 et fait preuve d'une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères. Dans la pratique des langues étrangères il est donc important que les enseignants emploient la langue cible de manière active. Cependant, le degré d'emploi de la langue cible en classe peut varier d'une situation à l'autre. De nombreuses recherches ont déjà été menées sur la cause de ces différences (par exemple Voogel, 2008 ; Haamberg et al., 2008 ; Tammenga-Helmantel & Mossing Holsteijn, 2016 ; Rousse-Malpat & Gombert, 2017). Ces recherches sont souvent menées en partant du principe que les problèmes de mise en pratique de l'emploi de la langue cible en classe sont relatifs aux élèves. Parmi les causes de ces différences, nous avons trouvé la peur de parler dans la langue cible et le manque de compréhension. Toutefois, il n'est pas toujours le cas que les problèmes de mise en pratique de l'emploi de la langue cible en classe sont relatifs aux élèves. Le degré d'emploi de la langue cible dépend de plusieurs facteurs.

Tammenga-Helmantel et Mossing Holsteijn (2016) ont fait une étude sur l'influence des effets situationnels sur l'emploi de la langue cible. L'étude a été menée en deux cohortes : la première cohorte durant l'année scolaire 2014-2015 avec 12 participants et la seconde cohorte durant l'année scolaire 2015-2016, avec 18 participants. Les participants étaient tous des enseignants en formation dans les langues anglaise, française, allemande et espagnole. Elles ont étudié l'emploi de la langue cible par les enseignants en utilisant un questionnaire basé sur l'échelle de la langue cible de Kwakernaak (2007) pour étudier la différence entre le niveau souhaité d'emploi de la langue cible par l'enseignant et le niveau réel d'emploi de la langue cible par l'enseignant. Les résultats de leurs recherches ont montré que les situations dans lesquelles la langue cible est le plus utilisée sont celles qui contiennent des éléments fixes et linguistiquement prévisibles. Cela inclut les salutations et les commentaires standard telles que « Ouvrez vos livres à la page ... ». Les situations dans lesquelles la langue cible est le moins utilisée contiennent souvent des formes qui ne sont pas fixes et linguistiquement prévisibles. Cela inclut, par exemple, les conversations spontanées et les explications grammaticales qui peuvent être attribuées aux *klassikale fasen* de l'échelle de Kwakernaak (2007). Cela peut s'expliquer par le fait que les formes qui ne sont pas fixes et linguistiquement prévisibles sont plus difficiles à utiliser, tant par l'enseignant que par l'élève. Dans cette étude, ces conclusions ont été tirées de manière "transversale", c'est-à-dire aucune distinction n'a été faite entre les différentes langues. Dans la Figure 1 les différentes catégories de l'échelle de la langue cible sont présentées.

1. standaardinstructies (bijvoorbeeld 'Pak je werkboek bladzij 43', 'Jan, neem jij zin 8') en -vermaningen ('Nu even stil', 'Aandacht graag')	KLASSIKALE FASEN
2. behandeling van (vragen bij) lees- en luisterteksten (goedkeuring, correctie)	
3. teruggeven van een schriftelijke overhoring of proefwerk	
4. praatje over zaken buiten het lesprogramma (weer, vakantie, sport- of andere actualiteiten binnen/buiten school enz.)	
5. grammatica-uitleg	
6. klassikale en individuele verboden, waarschuwingen, strafdreigingen, strafopleggingen (bijvoorbeeld plaats wisselen, strafwerk, eruit sturen)	
7. standaardinstructies en hulp (bijvoorbeeld 'Nee, je moet de hele zin opschrijven', 'Dat staat in het woordenboek')	ZELFWERKZAAMHEIDS-FASEN
8. positieve feedback (bijvoorbeeld 'Mooi, dat schiet op', 'Ja, dat ziet er goed uit'), vermaningen en waarschuwingen ('Schieten jullie een beetje op?', 'Wat je niet af hebt, wordt huiswerk')	
9. leerlingen begroeten en afscheid nemen	VOOR EN NA DE EIGENLIJKE LES IN HET LOKAAL
10. praatjes/sociale contacten met leerlingen	
11. afspraken met individuele leerlingen over het vak (inhalen, individuele hulp enz.)	
12. afspraken met individuele leerlingen over (wan)gedrag, strafmaatregelen afhandelen enz.	
13. leerlingen begroeten op de gang en andere plaatsen in of bij school	BUITEN HET LOKAAL
14. praatjes/sociale contacten met leerlingen	
15. vakmatige contacten met collega's (bijvoorbeeld sectievergaderingen)	
16. praatjes/sociale contacten met collega's (bijvoorbeeld in pauzes)	

Figure 1

L'Échelle de la Langue Cible (Kwakernaak, 2007 p. 14)

Cette échelle montre les quatre différentes phases (étapes) et niveaux de mise en œuvre de l'emploi de la langue cible en classe ce qui donne un bon aperçu des situations dans lesquelles l'enseignant peut employer la langue cible. Les six premières actions représentent les *klassikale fasen* (les situations d'enseignement en classe), par exemple 'standaardinstructies en vermaningen', comme « *pak je boek* ». Les deux questions suivantes représentent les *zelfwerkzaamheidsfasen* (lors du travail autonome des élèves en classe), par exemple 'positieve feedback, vermaningen en waarschuwingen tijdens zelfwerkzaamheid', comme « *niet afkijken* » ou « *goed bezig* ». Les quatre actions suivantes représentent la phase *voor en na de eigenlijke les in het lokaal* (non lié au cours, mais dans la salle de classe) comme

« *welk vak heb je hierna?* ». Les quatre dernières actions représentent la phase finale : *buiten het lokaal* (en dehors de la salle de classe), par exemple *'praatjes/ sociale contacten met leerlingen (of vakcollega's) buiten het lokaal'* comme « *hoe was je weekend?* » (Kwakernaak, 2007). L'ordre des catégories peut être considéré comme allant de facile à difficile. C'est pourquoi on l'appelle une échelle. Kwakernaak (2007) décrit cela de manière plus explicite et affirme que, de manière générale, du haut en bas de l'échelle, l'enseignant doit à chaque fois surmonter de nouvelles résistances afin de continuer à parler la langue cible. Selon lui, ces résistances sont de différentes natures, notamment substantives (importance et complexité du message) et sociolinguistiques (quelle langue faut-il utiliser dans quelle situation avec qui ?). En plus de donner un aperçu de la quantité d'emploi de la langue cible par situation éducative, cette échelle peut également être d'une aide pour étendre progressivement l'emploi de la langue cible par l'enseignant.

1.3 Facteurs influençant le degré d'emploi de la langue cible en classe

A part les situations éducatives qui ont un effet sur la quantité de l'emploi de la langue cible en classe, il y a aussi des facteurs personnels qui influencent l'emploi de la langue cible par l'enseignant (Molway et al. 2020). Le premier facteur d'influence est la motivation, tant du point de vue de l'élève que de celui de l'enseignant. Une recherche assez récente a trouvé une corrélation entre la motivation et l'emploi de la langue cible par l'enseignant (Tammenga-Helmantel et al., 2016). Plus spécifiquement, cette étude a révélé qu'une augmentation de la motivation est en corrélation avec une augmentation de l'emploi de la langue cible. Cette corrélation peut être expliquée par le fait que l'augmentation de la motivation des élèves et de l'enseignant a un effet positif sur le climat pédagogique de la classe.

Par ailleurs, le niveau de la maîtrise de la langue L2 de l'enseignant est un facteur d'influence. Un niveau plus élevé de maîtrise de la langue cible entraîne une plus grande confiance en soi, qui conduit, à son tour, à plus d'emploi de la langue cible en classe. D'autres facteurs qui affectent directement le degré d'emploi de la langue cible en classe sont l'expérience professionnelle et l'expérience personnelle avec la langue de l'enseignant. Plus l'enseignant a de l'expérience dans la langue, plus il a reçu l'*input* L2 et plus il est compétent dans la langue cible (Krashen, 1982).

Le statut social d'une langue étrangère dans un pays spécifique influe aussi sur la quantité de l'emploi de la langue cible dans la classe L2. Molway et al. (2020) ont étudié l'influence du statut social national d'une langue étrangère sur l'emploi de la langue cible en classe. Molway et al. (2020) ont fait une comparaison entre les professeurs de langues étrangères en Angleterre et en Espagne. Par le biais d'un questionnaire en ligne rédigé dans la L1 des deux pays, ils ont comparé les perceptions des enseignants quant à leur emploi de la langue cible. Dans un laps de temps de 2 ans, 2015 et 2016, le questionnaire a été mis à la disposition des enseignants du secondaire. Sur les 340 participants, après sélection, 130 travaillaient comme professeurs de langues en Espagne et 75 en Angleterre. Les autres participants ont enseigné d'autres matières, telles que les mathématiques et l'histoire en L2. Les résultats de leur recherche ont montré que les différences qu'ils ont constatées dans l'emploi de la langue cible pouvaient être expliquées en examinant le statut social de la L2 dans le contexte national : « *Differences in teachers' reported practices seem to be better explained by contextual factors influenced by and derived from national policy and the social value of the L2* » (Molway et al., 2020, p.2). À la suite de leurs recherches, ils ont conclu que 98,7 % des enseignants de L2 en Angleterre font état d'un emploi "prédominant" de la langue cible inférieure à celle qui a été recommandée. En Espagne, en revanche, ils adhèrent beaucoup plus à la politique officielle d'emploi maximal de la L2. Ceci montre donc que le statut social d'une langue influence le niveau d'emploi de la langue cible par les enseignants en classe. Molway et al. (2020) ont établi un lien entre l'emploi de la langue cible et deux aspects importants du contexte national : (1) la valeur sociale actuelle et historique des L2 enseignées et (2) la politique du pays en matière d'enseignement des L2. Ce qui est intéressant dans cette étude, c'est que le statut global de l'anglais et de l'espagnol est assez similaire ; après tout, ce sont toutes deux des langues mondiales. En Espagne, l'anglais est donc la L2 la plus importante. En Angleterre, cependant, l'espagnol est l'une des nombreuses L2, à part le français, l'allemand et le mandarin, entre autres, et occupe donc une place beaucoup moins importante que l'anglais en Espagne. Plus spécifiquement, l'anglais en Espagne a un statut social différent de l'espagnol en Angleterre, à savoir plus éminent. En lien avec les résultats trouvés dans Molway et al. (2020), Ok Kim & Elder (2008) ont, eux aussi, trouvé que le statut social de la langue cible est liée à la quantité de l'emploi de la langue cible par l'enseignant.

Selon Bourdieu (2001), un bon moyen de se faire une idée du statut d'une langue est de s'intéresser à son rôle dans l'éducation. En nous concentrant sur la manière dont l'enseignement secondaire néerlandais est organisé, nous pouvons voir que la langue anglaise a un statut social différent que la langue française et la langue allemande. C'est-à-dire l'anglais est une matière obligatoire et le français et l'allemand sont des matières facultatives à partir de la quatrième année. Depuis 2013, l'anglais est même l'une des trois matières principales, à part les mathématiques et le néerlandais. En plus, l'anglais est déjà une matière obligatoire dans les deux dernières années de l'école primaire, contrairement à l'allemand et le français (SLO, 2021). Ces faits montrent donc que la langue anglaise a un statut social différent que le français et l'allemand. Cette différence est également évidente dans les écoles secondaires néerlandaises. Aujourd'hui, de moins en moins d'étudiants choisissent ces sujets dans leur programme d'examen final et dans certaines écoles, le français et l'allemand (en tant que matière d'examen) ont été supprimé du programme d'études (SLO, 2021).

D'autant que le statut social de la langue cible influe sur la quantité de l'emploi de la langue cible par l'enseignant, la question qui se pose est dans quelle(s) catégorie(s) de l'échelle de la langue cible les différences entre des langues ayant un statut social différent se manifestent. Comme montré dans l'introduction, l'emploi de la langue cible par l'enseignant doit être stimulé pour favoriser le développement L2 des élèves. Pour voir plus clair dans l'influence du statut social de la langue cible sur l'emploi de cette langue plus de recherches sont nécessaires pour entraîner des enseignants de langues étrangères.

1.4 Questions de recherche & hypothèses

Le présent mémoire se focalise sur l'emploi de la langue cible par des enseignants de français, d'anglais et d'allemand langue étrangère. Plus spécifiquement, nous investiguerons si le statut social a un effet sur la quantité de l'emploi de la langue cible quand nous contrôlons pour l'âge de l'enseignant, l'expérience professionnelle et l'expérience personnelle avec la langue cible. Nous avons formulé les questions de recherches suivantes :

1. Y a-t-il une différence dans l'emploi de la langue cible en classe entre les enseignants d'anglais, de français et d'allemand langue étrangère aux Pays-Bas quand nous contrôlons pour l'expérience professionnelle, l'expérience personnelle avec la langue cible et l'âge ?
2. Si oui, dans quelle(s) catégorie(s) de l'échelle de la langue cible ces différences se révèlent-elles ?

Nous avons formulé les hypothèses suivantes :

1. La langue cible est plus souvent utilisée dans l'enseignement par les professeurs d'anglais que par les professeurs de français et d'allemand.
2. Les différences dans l'emploi de la langue cible se présentent principalement dans les phases supérieures de l'échelle de la langue cible par rapport aux phases inférieures.

2. Méthode

Dans ce chapitre nous décrivons les participants testés dans cette étude (2.1), les matériels de test et les procédures (2.2) et l'analyse des données (2.3).

2.1 Participants

Les participants de cette étude étaient des enseignants ($n = 42$) qui travaillent comme professeurs d'anglais, de français ou d'allemand dans l'enseignement secondaire néerlandais. Les participants sont actifs dans différentes parties du pays. Parmi les participants, il y avait 17 professeurs d'anglais, 7 professeurs d'allemand et 18 professeurs de français. La différence entre les sexes n'a été pas prise en compte dans cette étude, ni le niveau d'éducation (HBO ou WO), ni le type de d'école où ils travaillent.

Trois des quarante-deux professeurs de langues étaient des locuteurs natifs de la langue qu'ils enseignent. En moyenne, les participants avaient entre 40 et 50 ans. Lorsque les participants étaient interrogés sur leur âge, ils pouvaient répondre (1) moins de 30 ans, (2) entre 30 et 40 ans, (3) entre 40 et 50 ans, (4) entre 50 et 60 ans et (5) plus de 60 ans. ($M = 2,52$), avec un écart-type de 1,33. Le nombre moyen d'années d'expérience professionnelle était de 5 à 10 ans ($M = 3,36$), avec un écart type de 1,32. Le nombre moyen d'années d'expérience personnelle avec la langue était également de 5 à 10 ans ($M = 3,81$), avec un écart-type de 1,84. Tous les quarante-deux participants ont donné leur accord (*informed consent*) pour le traitement des données.

2.2 Matériels et Procédures

Le questionnaire se compose de deux parties : une partie générale comprenant six questions qui donnent un aperçu du profil du participant (par exemple l'âge, l'expérience professionnelle et l'expérience personnelle avec la langue) suivie de 16 positions. Ces positions ont été basées sur le questionnaire développé par Tammenga-Helmantel et Mossing Holsteijn (2016). Comme décrit dans l'introduction, ce questionnaire se compose de 16 positions qui reflètent les quatre catégories de l'échelle de la langue cible proposée par Kwakernaak (2007). Dans le questionnaire, ces positions ont été placées dans un ordre aléatoire, pour éviter le *respons bias*. *Respons bias* est la tendance d'une personne à répondre aux

questions de manière mensongère ou trompeuse. Contrairement au questionnaire de Tammenga-Helmantel et Mossing Holsteijn (2016), l'échelle de réponse allait de 0 à 7 dans laquelle 0 correspond à un emploi de la langue cible très faible, tandis que 7 correspond à un emploi continu. Nous avons choisi d'élargir l'échelle pour avoir plus de distribution statistique, ce qui nous permet de mieux détecter des corrélations éventuelles. Les participants devaient évaluer la quantité de l'emploi de la langue cible par position. Dans l'annexe de ce mémoire le questionnaire complet a été joint.

Le questionnaire a été créé dans Qualtrics. Par le biais de Qualtrics, le questionnaire a ensuite été distribué via LinkedIn et Facebook, afin d'atteindre le plus grand nombre possible d'enseignants de français, d'anglais et d'allemand. En outre, nous avons contacté plusieurs enseignants étant membres de notre propre réseau, qui ont partagé le questionnaire avec leurs collègues. Enfin, plusieurs écoles secondaires ont été contactées pour demander si elles pouvaient partager le questionnaire avec les départements d'anglais, de français et d'allemand. Les participants ont eu accès au questionnaire grâce à un lien. Le remplissage du questionnaire a pris environ 5 à 10 minutes.

2.4 Analyse des données

Afin de tester les hypothèses nous avons calculé la quantité de l'emploi de la langue cible en termes de scores moyens par groupe d'enseignants et par catégorie de la langue cible.

Un test de fiabilité a été exécuté pour le test indiquant que la valeur α Cronbach était de 0,91. Cette valeur montre que le test est de haute fiabilité (Tavakol & Dennick, 2011). Toutes les échelles du test étaient fiables aussi ($\alpha = 0,82$; $\alpha = 0,87$; $\alpha = 0,83$; $\alpha = 0,63$ pour les échelles des catégories 1, 2, 3 et 4 respectivement). Les données étaient analysées par moyen d'une ANCOVA dans laquelle les scores moyens de l'emploi de la langue cible étaient la variable dépendante et les catégories de l'échelle de l'emploi de la langue cible la variable indépendante. Les trois groupes d'enseignants étaient inclus comme variable *between*. L'expérience professionnelle, l'expérience personnelle avec la langue cible et l'âge étaient les covariables. L'assomption de sphéricité ne s'est pas révélée violée ($p > 0,05$). Pour tous les tests statistiques la valeur α de signification était de 0,05.

3. Résultats

Dans le Tableau 1 et la Figure 2 les résultats sont présentés pour les 4 catégories de l'échelle de l'emploi de la langue cible et par groupe d'enseignants.

Tableau 1.

Données Descriptives de l'Emploi de la Langue Cible (M et Écart-type) par Catégorie et par Groupe

Groupe	Catégorie	Moyen (écart-type)	'range'
anglais	1	4,34 (1,16)	0-7
	2	5,09 (1,27)	1-7
	3	3,18 (1,52)	0-7
	4	2,21 (1,19)	0-7
allemand	1	3,10 (0,80)	0-7
	2	4,36 (1,35)	0-6
	3	2,61 (0,92)	0-7
	4	2,57 (0,84)	0-7
français	1	2,83 (0,87)	0-7
	2	4,14 (0,82)	0-6
	3	2,15 (0,66)	0-7
	4	2,29 (1,08)	0-7
Age		2,52 (0,21)	1-5
Expérience		3,36 (0,21)	1-5
professionnelle			
Expérience		3,81 (0,29)	1-6
personnelle			

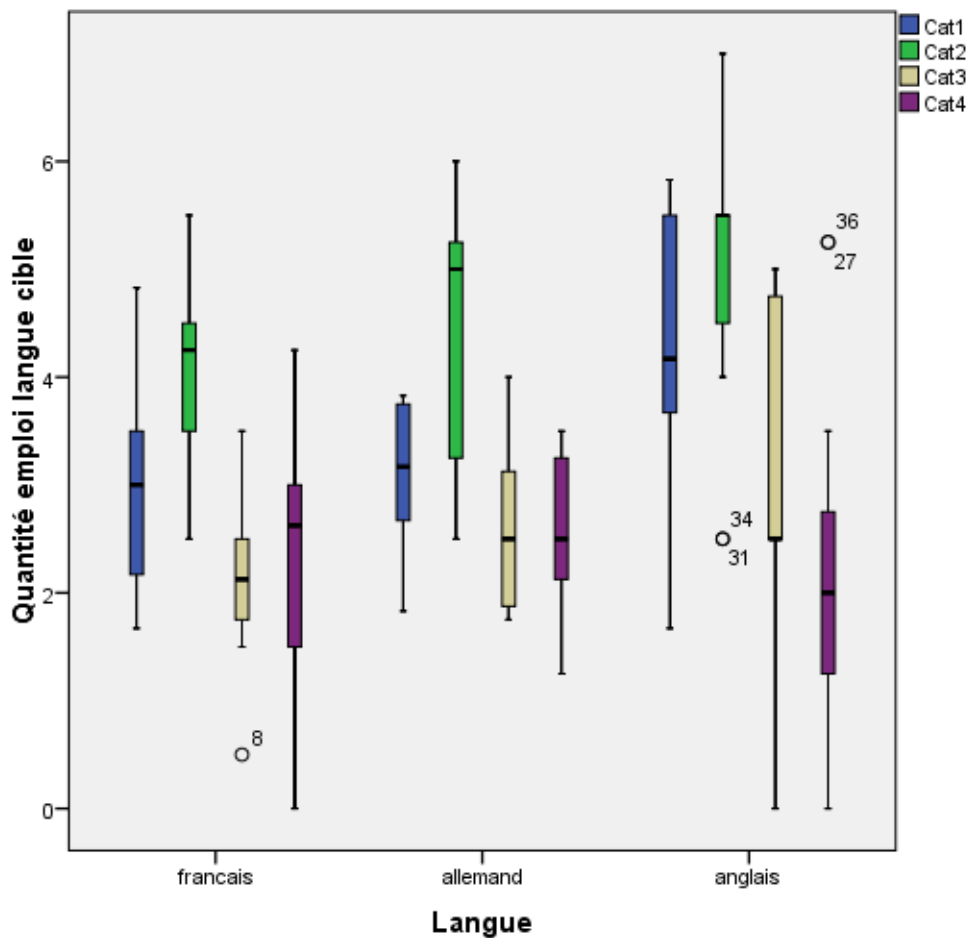


Figure 2

La Quantité de l'Emploi de la Langue Cible par Langue et par Catégorie de l'Échelle de la Langue Cible

L'ANCOVA a révélé un effet significatif pour la catégorie de l'échelle de l'emploi de la langue cible ($F(3, 108) = 16,66 ; p < 0,001 ; \eta^2 = 0,32$). Cet effet indique l'emploi de la langue cible par l'enseignant diffère entre les 4 catégories situationnelles. Des comparaisons post hoc avec correction Bonferroni ont montré que dans la catégorie 2 l'enseignant emploie plus la langue cible que dans les catégories 1 et 3. Aucune différence entre la catégorie 3 et 4 n'a été trouvée. Un effet d'interaction entre Catégorie et Expérience Personnelle a aussi été observée ($F(3, 108) = 3,64 ; p = 0,015 ; \eta^2 = 0,09$). Des comparaisons post hoc ont montré que quand nous contrôlons pour l'expérience professionnelle de l'enseignant avec la langue cible, il y a seulement une différence entre les catégories 3 et 4 et non pas entre les autres catégories. Par ailleurs, dans la catégorie 4 plus de

langue cible est utilisée par l'enseignant quand celui-ci a plus d'expérience personnelle avec la langue cible.

Un effet d'interaction entre Catégorie et Langue a aussi été trouvé ($F(6, 108) = 4,26 ; p = 0,001 ; \eta^2 = 0,19$), ce qui montre que la langue (anglais, français et allemand) a un effet sur l'emploi de la langue cible dans les 4 catégories. Plus spécifiquement, quand nous contrôlons pour la langue, seulement une différence entre les catégories 3 et 4 s'est révélée (catégorie 3 plus d'emploi de la langue cible). Par ailleurs, les enseignants de français emploient le moins la langue cible en classe, suivis des enseignants d'allemand. Les enseignants d'anglais emploient le plus la langue cible.

4. Discussion

Les résultats de cette étude ont montré que la langue cible est plus souvent utilisée dans l'enseignement par les professeurs d'anglais que par les professeurs de français et d'allemand. Cette observation confirme la première hypothèse disant que la langue cible est plus souvent utilisée dans l'enseignement par les professeurs d'anglais que par les professeurs de français et d'allemand. Dans la section 1.3, il a été décrit que le statut social d'une langue peut influencer l'emploi de la langue cible par l'enseignant en classe. Si nous mettons ces résultats en relation avec le statut social des langues aux Pays-Bas, nous voyons que celui-ci influence la mesure d'emploi de la langue cible par l'enseignant de la langue en question. Comme indiqué dans le paragraphe 1.3, l'anglais a un statut social différent de celui du français et d'allemand, à savoir un statut social plus éminent. Le statut social d'une langue a un effet sur l'emploi de la langue cible par l'enseignant en classe, car il affecte la quantité d'*input* de la L2 que l'apprenant reçoit (Ok Kim & Elder, 2008, Molway et al., 2020). Les résultats de cette étude le confirment : l'anglais a un statut plus important aux Pays-Bas que le français et l'allemand et cela se reflète dans la quantité d'emploi de la langue cible dans la classe.

La langue cible est plus souvent employée dans la deuxième catégorie de l'échelle de la langue cible. Les résultats montrent aussi que la langue cible est plus utilisée dans la catégorie 1 que dans la catégorie 3. Aucune différence significative n'a été constatée entre les catégories 3 et 4. À la base de ces résultats nous pouvons confirmer la seconde hypothèse disant que les différences dans l'emploi de la langue cible se présenteront principalement dans les phases ultérieures de l'échelle de la langue cible par rapport aux phases inférieures. Cela peut s'expliquer par le fait que les premières phases d'emploi de la langue cible sont plus faciles à mettre en pratique que les phases ultérieures (Kwakernaak, 2007).

Toutefois, lorsque nous contrôlons les résultats pour la covariable langue, nous constatons un changement. Après avoir fait cela, nous avons vu que les différences dans l'emploi de la langue cible se produisaient entre les catégories 3 et 4. Après avoir contrôlé pour les covariables âge, l'expérience professionnelle et l'expérience personnelle avec la langue, nous avons constaté que l'âge et l'expérience professionnelle n'affectent pas l'emploi de la langue cible par l'enseignant. En revanche,

l'expérience personnelle a une influence sur ce point. Cela peut s'expliquer par le fait que nous savons qu'un niveau plus élevé de compétence linguistique, qui est atteint grâce à l'expérience personnelle avec la langue, conduit à un plus grand emploi de la langue cible en pratique (Haijma, 2013). Cette observation semble montrer que c'est plutôt l'expérience personnelle avec la langue cible (et peut-être la compétence de langue de l'enseignant) qui influe sur la quantité de l'emploi de la langue cible en classe et non pas des facteurs non-linguistiques comme l'âge ou l'expérience professionnelle.

La question principale de cette étude était de savoir si les différences entre les statuts sociaux des langues auraient également un effet sur la mesure où l'enseignant emploie la langue cible. Parmi les trois langues étudiées, la langue cible est employée plus souvent pour l'anglais que pour le français et l'allemand. Cependant, une différence a également été constatée entre le français et l'allemand. À savoir qu'avec l'allemand, la langue cible était employée plus souvent qu'avec le français. En sachant que les compétences linguistiques de l'enseignant, acquises par son expérience personnelle avec la langue, influencent l'emploi de la langue cible, nous pouvons dire que la différence dans l'emploi de la langue cible entre les enseignants de français et d'allemand pourrait s'expliquer par une différence dans l'expérience personnelle de l'enseignant avec la langue. Ceci contraste avec l'étude de Tammenga-Helmantel & Mossing Holsteijn (2016), qui ne faisait aucune distinction entre les langues.

Comme expliqué dans le paragraphe 1.3, le statut social des langues étrangères modernes est en déclin (SLO, 2021). L'éventuelle corrélation entre l'emploi de la langue cible et le statut social d'une langue peut donc avoir un intérêt prédictif pour l'avenir de l'enseignement des langues étrangères modernes aux Pays-Bas. Comme les résultats ont montré que les différences de l'emploi de la langue cible entre les différentes langues se présentent dans le troisième et la quatrième catégorie de langue cible, les enseignants de français et d'allemand peuvent délibérément utiliser davantage de langue cible de ces catégories. De cette façon, les différences entre l'emploi de la langue cible dans les différentes langues pourraient être réduites. En outre, ces résultats permettent de mieux comprendre comment l'emploi de la langue cible diffère entre les enseignants de langues étrangères et que l'expérience personnelle de la langue est importante à cet égard. Il s'agit d'éléments importants pour la formation des enseignants ou pour les enseignants de langues étrangères modernes. Il est très

important que la formation des enseignants se concentre sur l'acquisition de la langue des enseignants en formation et moins sur les compétences professionnelles, afin d'accroître l'emploi de la langue cible dans la pratique de l'enseignement. Cela s'applique en particulier aux programmes de formation des enseignants d'allemand et de français.

Une note critique sur cette étude est que le niveau d'éducation des enseignants n'a pas été pris en compte. A mes meilleures connaissances, aucune étude n'a été trouvée montrant que les différences de niveau d'éducation entre les enseignants influenceraient l'emploi de la langue cible par l'enseignant. Néanmoins, nous savons qu'une différence dans le niveau d'éducation peut entraîner une différence par rapport au niveau de compétence linguistique (Kwakernaak, 2007, Haijma, 2013). Pour une étude future, il serait intéressant d'inclure cette covariable dans l'étude. Il serait aussi intéressant d'inverser la recherche et de voir si l'emploi de la langue cible à l'école affecte le statut social d'une langue. Il est intéressant d'étudier cette question, car nous savons ainsi s'il existe une vraie corrélation entre le statut social d'une langue et l'emploi de la langue cible par l'enseignant.

5. Conclusion

Dans cette étude nous avons comparé l'emploi de la langue cible par les enseignants d'anglais, de français et d'allemand en contrôlant pour l'âge des enseignants, leur expérience professionnelle et leur expérience personnelle de la langue cible. L'objectif de cette étude était d'investiguer l'effet du statut social sur l'emploi de la langue cible aux Pays-Bas. Pour ce faire, nous avons utilisé un questionnaire basé sur l'échelle de langue cible de Kwakernaak (2007), qui donne un bon aperçu des différents niveaux d'emploi de la langue cible.

Les résultats de ce questionnaire ont révélé un effet principal de la catégorie de l'échelle de la langue cible. Plus spécifiquement, les enseignants de langues étrangères emploient plus la langue cible dans la catégorie 2 que dans les catégories 1, 3 et 4. Des effets d'interaction entre la catégorie de la langue cible et l'expérience personnelle, ainsi qu'entre la catégorie de la langue cible et la langue étrangère ont été trouvés. Cela veut dire que l'emploi de la langue cible dans les différentes catégories de l'échelle est influencé par l'expérience personnelle que l'enseignant a avec la langue cible et la langue étrangère en question. Nous avons formulé quelques suggestions pour l'enseignement des langues étrangères.

Références

- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Points.
- Dönszelmann, S., Beuningen, C., Kaal, A., de Graaff, R., & Batenburg, E. (2020). *Handboek vreemdetalendidactiek* (1re éd.). Coutinho.
- Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E., & Rödiger, A. (2008). Doeltaal = Voertaal. Een handreiking voor mvt-docenten. *Levende Talen Magazine*, 95(1), 5-8.
- Haijma, A. (2013). Duiken in een taalbad; onderzoek naar het gebruik van doeltaal als voertaal. *Levende Talen Magazine*, 14(3), 27-40
- Hulshof, H., & Kwakernaak, E. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland* (1re éd.). Passage.
- Krashen, S. & Pergamon Institute of English. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice Hall.
- Kwakernaak, E. (2007). De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk. *Levende Talen Magazine*, 94(1), 13-16.
- Kwakernaak, E. (2011). Drie vernieuwingsgolven in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 7, 18-23.
- Molway, L., Arcos, M., & Macaro, E. (2020). Language teachers' reported first and second language use : A comparative contextualized study of England and Spain. *Language Teaching Research*. Published.
- Ok Kim, S. H., & Elder, C. (2008). *Target Language Use in Foreign Language Classrooms: Practices and Perceptions of Two Native Speaker Teachers in New Zealand*. *Lang Cult Curric*, 21(2), 167–185
- Rijksuniversiteit Groningen, Tammenga-Helmantel, M., & Mossing Holsteijn, L. (2016). *Doeltaal in het moderne vreemde talen onderwijs*. Récupéré sur <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2017/03/doeltaalgebruik-lios.pdf>
- Rousse-Malpat, A., & Gombert, W. (2017). Gebruik van de doeltaal in de les moeilijk? *Levende Talen Magazine*, 104(2), 5-9.

SLO. (2021) *Wat is de historie van het vak Engels in Nederland?*

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.

Voogel, M. (2018). *Bon ton of boring?* (1re éd.). Pallas Publications.

Westhoff, G. (2008). Een « schijf van vijf » voor het vreemdetalenonderwijs. *Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen*.

Annexes

L'annexe 1. *Le questionnaire utilisé dans cette recherche*

Doeltaalgebruik in de klas

Start of Block: Default Question Block

Q1 Beste docent(e) Frans, Duits of Engels,

Voor mijn bachelorscriptie doe ik onderzoek naar de invloed van de sociale status van een vreemde taal op het doeltaalgebruik in de klas door de docent. Het zou ontzettend fijn zijn als u de tijd zou willen nemen om deze stellingen te beantwoorden. De vragenlijst omvat 21 vragen/stellingen en het invullen ervan duurt ongeveer 5 à 10 minuten. Vanzelfsprekend kunt u op elk moment stoppen zonder dat dit consequenties heeft. Uw gegevens worden anoniem behandeld. Middels het reageren helpt u om beter inzicht te krijgen in verschillen in doeltaalgebruik in de klas door docenten Frans, Duits en Engels. Deze inzichten kunnen relevant zijn voor zowel docenten in het taalonderwijs als studenten in lerarenopleidingen.

Indien u vragen of opmerkingen heeft over het onderzoek kunt u mailen naar s.h.e.deman@students.uu.nl

Met vriendelijke groet,

Sterre de Man
BA studente, Franse taal en cultuur
Universiteit Utrecht

Q2 TOESTEMMINGSVERKLARING voor deelname aan:

Het effect van de sociale status van een taal op het doeltaalgebruik door de docent in de klas.

Ik bevestig hierbij...

- ...dat ik naar tevredenheid over het onderzoek ben ingelicht;
- ...dat ik in de gelegenheid ben gesteld om vragen over het onderzoek te stellen;
- ...dat ik gelegenheid heb gehad om grondig over deelname aan het onderzoek na te denken;
- ...dat ik uit vrije wil deelneem.

Ik stem ermee in dat...

...de verzamelde gegevens voor wetenschappelijke doelen worden verkregen en los van uw persoonsgegevens (leeftijd, taalachtergrond en (onderwijs)ervaring) worden bewaard;
...de verzamelde, gecodeerde onderzoeksgegevens door wetenschappers kunnen worden gedeeld en/of worden hergebruikt om eventueel andere onderzoeksvragen mee te beantwoorden.

Ik begrijp dat...

...ik het recht heb om mijn toestemming voor het gebruik van data ten alle tijden in te trekken.
Hiervoor kunt u een mail sturen naar s.h.e.deman@students.uu.nl

Ik verklaar hierbij de toestemmingsverklaring gelezen te hebben en er akkoord mee te gaan. (1)

Q3 Welk vak doceert u?

- Frans (1)
 - Duits (2)
 - Engels (3)
-

Q4 Bent u een native spreker van de taal die u doceert?

- Ja (1)
 - Nee (2)
-

Q5 Wat is uw leeftijd?

- < 30 jaar (1)
 - 30 - 40 jaar (2)
 - 40 - 50 jaar (3)
 - 50 - 60 jaar (4)
 - 60 > jaar (5)
-

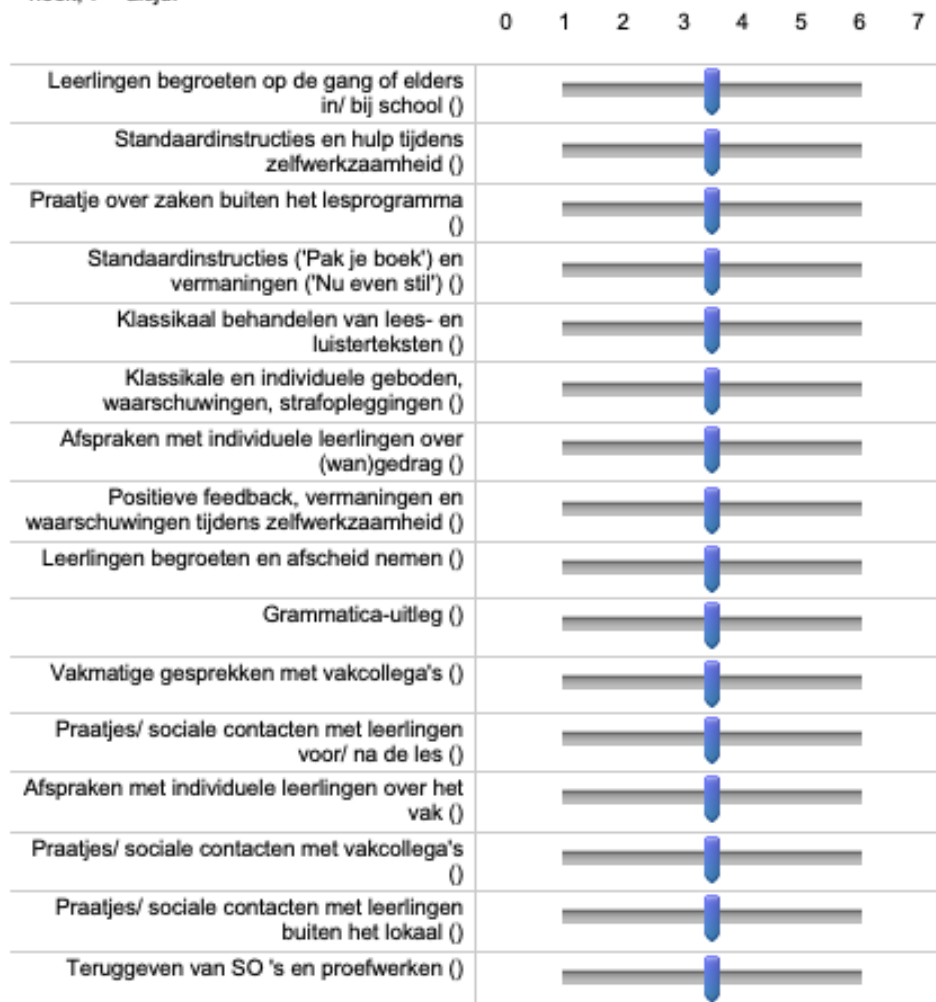
Q6 Hoeveel jaar ervaring heeft u met lesgeven?

- < 2 jaar (1)
 - 2 - 5 jaar (2)
 - 5 - 10 jaar (3)
 - 10 - 20 jaar (4)
 - 20 > jaar (5)
-

Q7 Hoeveel jaar heeft u (buiten het onderwijs) ervaring met de taal?

- Buiten het onderwijs heb ik geen ervaring met de taal. (1)
 - < 2 jaar (2)
 - 2 - 5 jaar (3)
 - 5 - 10 jaar (4)
 - 10 - 20 jaar (5)
 - > 20 jaar (6)
-

Q9 De volgende 16 stellingen hebben betrekking op uw doeltaalgebruik in en om de klas. Bij elk van de stellingen kunt u aangeven in welke mate u de doeltaal in de genoemde situatie inzet. 1 = nooit, 7 = altijd.



Q10 U heeft alle vragen/ stellingen beantwoord. Hartelijk dank voor uw deelname!