

Module 4: AEM

Module de Base – Français

Table des Matières

Dimension affectivo-émotionnelle et motivation dans l'apprentissage des langues	2
Comprendre l'importance des émotions dans l'apprentissage des langues	6
Une petite question pour vous en préambule.....	6
Notre deuxième question : d'où cette vision négative provient-elle ?	7
Notre troisième question : comment a-t-on fait cette découverte neuroscientifique de première importance ?	9
Notre quatrième question : mais alors qu'est-ce que les émotions ont de si spécial ?	10
Notre cinquième question : mais pourquoi est-ce donc si important de tenir compte des émotions dans l'apprentissage ?	12
Sixième question : alors, pourquoi les émotions sont tellement importantes dans l'apprentissage des langues ?.....	14
Septième question : de quelles émotions parle-t-on ?.....	16
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIE	24

Dimension affectivo-émotionnelle et motivation dans l'apprentissage des langues

POUR COMMENCER...

Avant de commencer ce module, nous allons nous mettre dans deux situations de classe concrètes pour montrer l'importance de la dimension affectivo-émotionnelle dans la situation de classe de langues.

Situation n°1. Un gros clash en classe d'anglais : le cas de Paul

En France, Paul est en 4^{ème}, il a 13 ans (le groupe classe est composé d'environ 25 élèves). Sa professeure d'anglais, Laure a remarqué depuis le début de l'année pendant les 3 heures d'anglais par semaine, qu'il s'ennuie en classe. Souvent, en effet, il refuse de sortir son cahier et quand il le sort, c'est pour dessiner alors que la classe est en train de faire une activité de compréhension orale et qu'il devrait être attentif et participer. Il bavarde avec le voisin/voisine même avec des camarades éloignés de lui et il se cherche toujours des excuses pour expliquer pourquoi il bavarde (il dit qu'il explique à son copain), il bouge, il se balance sur sa chaise. La professeure a essayé de l'interroger plusieurs fois, mais il ne pouvait pas répondre car il ne suivait pas les interactions ou alors il disait : « *Désolé, je ne comprends rien* ». Et comme il a décroché très vite du cours, il a des notes (en dessous de la moyenne – 10 en France -5 en Espagne et en Italie). Un jour, alors qu'il n'arrête pas de bavarder encore plus que d'habitude et plus fort, la professeure le prévient une fois, le sépare de son camarade mais il continue à discuter. L'enseignante lui dit calmement mais fermement : « *Paul, il faudrait que tu arrêtes de toujours bavarder une bonne fois pour toute car tu ne déranges pas seulement ton camarade à côté mais toute la classe et tu es pénible* ».

Paul se lève complètement énervé : « *Mais pourquoi, toujours moi, pourquoi vous vous en prenez toujours à moi, il y a Louis et Sarah qui font la même chose et vous ne leur dites jamais rien. Et de toute façon, l'anglais, moi, j'm'en fous, ça sert à rien. De toute façon, c'est beaucoup trop dur pour moi, j'ai fait des efforts plusieurs fois, vous l'avez même pas vu et y a des fois où je lève le doigt et je connais la réponse et vous m'interrogez même pas et vous*

m'interrogez quand je ne sais pas justement et du coup, les autres ils se moquent de moi, et ils disent que j'ai un accent nul. »

Laure ne supporte pas l'attitude de Paul qu'elle trouve inacceptable et elle le prend très mal, elle le prend pour elle et s'énerve :

« Je n'en peux plus de ton attitude qui montre que tu agis encore comme un gamin de primaire. Tu es égoïste et tu ne penses qu'à toi et pas aux autres. Tu me fatigues, heureusement que tous les élèves de cette classe ne sont pas comme toi. Donc comme tu as été insultant envers moi, je ne veux pas te voir de la semaine et donc, tu quittes la classe et tu vas immédiatement à la vie scolaire. »

Situation n°2. Une élève allophone mutique : le cas de Mélissa

En France, en UPE2A¹, le dispositif d'accueil pour les élèves allophones est composé environ de 15 élèves au collège. Mélissa s'y trouve depuis quelques mois, elle y est scolarisée tous les matins de la semaine du lundi au vendredi. Le reste du temps, c'est-à-dire, toutes les après-midis, elle est en inclusion dans une classe ordinaire de 6^{ème} (il s'agit de la première année de scolarisation au collège après l'école primaire). Elle a 11 ans et est azerbaïdjanaise. Elle est arrivée en France avec sa famille depuis 8 mois, avec un statut de réfugié pour la famille. Elle a un parcours de migration antérieure, elle a quitté l'Azerbaïdjan, passant par la Turquie de manière transitoire pour aller en Suède pour retrouver un membre de la famille. Elle a débuté sa scolarité en Azerbaïdjan pendant 3 ans de 6 à 9 ans. Ensuite, elle a été scolarisée en Suède jusqu'à la fin de la primaire c'est-à-dire pendant 1 an. Sa famille a décidé de partir en France pour demander l'asile. Sa langue première est l'azéri, ses autres langues sont le turc, le suédois et l'anglais. Ces deux dernières ont été ses deux langues de scolarisation pendant son année à l'école en Suède. Elle était grande débutante en français à son arrivée c'est-à-dire qu'elle ne connaissait pas du tout le français auparavant.

Depuis son arrivée dans le dispositif UPE2A, Mélissa ne participe pas au cours, refuse de répondre aux questions de son enseignant, Yann. En effet, quand il l'interroge, elle fuit son regard et reste figée. L'enseignant essaie malgré tout de la solliciter sans trop insister pour aller vers les autres apprenants. Mais cela ne sert à rien, quoi qu'il fasse, même en revenant plus tard, il n'y a pas de réaction. En même temps, dès que l'attention de l'enseignant n'est plus portée sur elle, elle va interagir à voix basse avec ses camarades soit dans la langue première commune, soit dans une langue partagée. Elle s'agite sur sa chaise, fait des bruits, peut répéter des mots en boucle mais toujours à voix basse. Parfois, dans certains cours, elle revient avec un dessin qu'elle pose sur le bureau du professeur. Sur le dessin, se trouve très souvent sa famille avec une maison. Mais quand Yann demande ce qu'elle a dessiné, elle ne veut jamais en parler.

Yann se sent impuissant face à ce mutisme qui perdure depuis son arrivée au sein du dispositif d'accueil, c'est-à-dire depuis 6 mois.

¹ Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Un espace de réflexion

Pour la situation n°1, l'histoire de Paul

Après avoir lu ces deux histoires, choisissez une des deux situations et répondez à ces 3 questions dans le forum n°1.

Pour la situation n°1, l'histoire de Paul, répondez à ces trois questions.

1. Avez-vous en tant qu'enseignant.e de langues déjà été confronté à de telles situations ?
2. Est-ce que l'on aurait pu éviter cette situation conflictuelle entre Paul et Laure ?
3. En tant qu'apprenant.e de langues, avez-vous vous-même vécu des situations similaires à celle de Paul c'est-à-dire être complètement démotivé.e en classe ?

Pour la situation n°2, l'histoire de Mélissa, répondez à ces trois questions.

1. Avez-vous en tant qu'enseignant.e de langues déjà été confronté.e à de telles situations ?
2. A votre avis, qu'est-ce qui a pu déclencher le mutisme de Mélissa ?
3. Comment faire pour la faire sortir de ce mutisme présent depuis 6 mois ?

Le point commun entre ces deux situations concrètes est sans aucun doute l'insécurité affectivo-émotionnelle dans laquelle se trouvent ces deux élèves et qui a des conséquences sur leur prise de parole et leur attitude en classe.

Il importe donc avant toute chose de clarifier un certain nombre de concepts et de notions en lien avec les émotions.

Comprende l'importance des emotions dans l'apprentissage des langues

Au cours de cette partie exploratoire du module, nous allons nous poser un certain nombre de questions auxquelles nous allons répondre.

1. Une petite question pour vous en préambule

Pour commencer, nous allons vous donner deux exemples sur ce que l'on peut dire sur les émotions et que l'on retrouve de manière quotidienne dans les médias, à la télévision, dans les réseaux sociaux, dans des films (c'est-à-dire dans le mainstream).

- Dans la bande-annonce du film *Novembre* réalisé par Cédric Jimenez et diffusé en 2022, le personnage principal, commissaire de la sous-direction antiterroriste à Paris, incarné par Jean Dujardin dit à son équipe : « *Je ne veux pas qu'on laisse place à nos émotions personnelles.* »
- Le 20 avril 2023 durant le jeu *Les douze coups de midi*, une question est posée aux candidats, à savoir « *Pourquoi, selon les neuroscientifiques, les personnes les plus intelligentes seraient les moins infidèles ?* », l'explication était la suivante : « *Les personnes intelligentes ont plus recours à la raison qu'aux émotions que les autres personnes.* »

Répondez à cette question via le forum n°2

A votre avis, quel est le problème avec ce que l'on dit sur les émotions ici?

Ces exemples témoignent de la vision erronée et exclusivement négative que l'on porte sur les émotions depuis des siècles.

2. Notre deuxième question : d'où cette vision négative provient-elle ?

Elle remonte tout d'abord aux théories philosophiques de l'Antiquité et en particulier de Platon qui a décrit le combat entre l'émotion « *irrationnelle et impulsive* » et la raison « *rationnelle et délibérative* » (Brosch & Sander, 2015). Les émotions étaient donc vues comme une entrave au bon fonctionnement cognitif en ce qui concerne par exemple, la perception, la mémoire et la prise de décision.

Cette image négative des émotions est reprise plus tard par la religion chrétienne au Moyen-Âge où les émotions sont assimilées aux pulsions, aux passions à réprimer absolument (Reddy, 2018).

Descartes, célèbre philosophe du 17^{ème} siècle a joué lui aussi un rôle primordial dans la mise en place d'une vision en défaveur des émotions. Il a placé la conscience, l'âme, très valorisées versus les émotions représentées très négativement. Et on connaît tous et toutes bien sûr sa célèbre citation : « *Cognito ergo sum, je pense donc, je suis.* »

On peut alors se poser légitimement la question des origines de cette représentation très négative des émotions. Feldman Barrett (2017), psychologue et neuroscientifique américaine, apporte une réponse très claire à cette citation : « *Because we humans have long believed that rationality makes us special in the animal kingdom. This origin myth reflects one of the most cherished narratives in Western thought, that the human mind is a battlefield where cognition and emotion struggle for control of behavior*² » (p. 81).

La théorie du cerveau triunique (MacLean, 1973) a renforcé encore cette dévalorisation des émotions mais celle-ci a été remise en question. Elle est également éclairante pour comprendre pourquoi il y a une telle représentation négative des émotions. Le cerveau était ainsi schématisé comme un oignon avec plusieurs couches avec un cerveau reptilien tout en bas au premier niveau, puis au deuxième niveau, un cerveau limbique, siège des émotions et enfin, puis tout au haut dominant les deux autres : le cortex et le néo-cortex. Cette topographie du cerveau renvoie à nouveau au mythe selon lequel toutes nos

² « Parce que nous, les humains, avons longtemps cru que la rationalité faisait de nous des êtres à part dans le règne animal. Ce mythe des origines reflète l'un des récits les plus chers à la pensée occidentale, selon lequel l'esprit humain est un champ de bataille où la cognition et l'émotion luttent pour le contrôle du comportement. » [Traduction libre]

pulsions/émotions viennent de la bête qui est en nous et que c'est notre cortex, qui porte la trace de notre évolution supérieure par rapport aux autres êtres vivants sur la terre, qui permet de dominer tout cela.

Mais ce que les neurosciences nous ont montré ces dernières décennies, c'est que la cognition et l'émotion sont entièrement reliées et interconnectées dans notre cerveau il n'y a pas un niveau qui domine l'autre, tout est interconnecté. Cette découverte a eu évidemment des conséquences très importantes pour l'apprentissage (nous y reviendrons ensuite)

3. Notre troisième question : comment a-t-on fait cette découverte neuroscientifique de première importance ?

Les travaux de Damasio (1995), neuropsychologue portugais, ont été déterminants pour la compréhension du fonctionnement des émotions. Damasio a en effet montré, au travers du célèbre patient Phineas Gage l'imbrication entre émotion et cognition et le rôle joué par les émotions dans toute prise de décision. Phinéas Gage (contremaître travaillant à la construction des chemins de fer aux États-Unis) avait en effet été victime d'un grave accident en 1848, une barre de fer ayant endommagé les lobes frontaux de son cerveau.

À la suite de cet accident et en sortant du coma, alors que ses facultés cognitives à proprement parler n'étaient pas atteintes, son comportement avait totalement changé. Il était incapable de prendre une décision, de se projeter dans l'avenir, n'avait plus de capacités de tisser des liens sociaux avec autrui et il sombra dans l'alcoolisme : « *Son comportement n'était plus adapté et ses réactions émotionnelles étaient devenues imprévisibles* » (Gobin et al., 2021, p. 31). Ainsi, Damasio (1995) explique ce changement de personnalité de Phineas Gage par le fait que l'émotion et la raison sont liées dans cette zone du cerveau. Feldman Barrett (2017) déclare très clairement aussi que, grâce aux travaux de Damasio (1995), nous savons à l'heure actuelle que ce sont les émotions, et ce qu'elle appelle plus généralement l'affect, qui guident nos actes quotidiens : « *Our new knowledge of brain anatomy now compels us to go one step further. Affect is not just necessary for wisdom: it's also irrevocably woven into the fabric of every decision*³ » (p. 80).

Donc au lieu de dire « *Cognito ergo sum* », la célèbre citation de René Descartes, Jean-Pierre Vincent (2002), neurobiologiste et neuropsychiatre donne cette citation de « *Sentio ergo sum, je pense donc je suis* ».

³ « Nos nouvelles connaissances sur l'anatomie du cerveau nous obligent maintenant à aller plus loin. L'affect n'est pas seulement nécessaire à la sagesse : il est aussi irrévocablement tissé dans la trame de chaque décision. ». [Traduction libre]

4. Notre quatrième question : mais alors qu'est-ce que les émotions ont de si spécial ?

Nous reprenons la petite expérience proposée par Ulrike Rimmele, qui est chercheuse au département de neurosciences de l'Université de Genève. Elle était venue faire une conférence en juin 2015 à l'Université d'Angers intitulée « *La conséquence des émotions et du stress sur les apprentissages* ».

Elle a demandé d'évoquer un souvenir d'un événement émotionnel : elle avait pris l'exemple de l'attaque terroriste sur la rédaction de Charlie Hebdo le 7 janvier 2015, on pourrait prendre aujourd'hui le Bataclan le 13 novembre 2015 et pour les plus anciens comme moi, les attentats du 11 septembre 2001 à New York.

Répondez à ces trois questions [via le forum n°3](#)

1. Où est-ce que vous étiez ?
2. Qu'est-ce que vous avez fait ?
3. Qui vous en a parlé quand vous en avez pris connaissance ?

Ensuite répondez à ces trois autres questions en pensant au jour précédant l'attentat du 11 septembre 2001 ou lors de l'attentat de Charlie Hebdo le 7 janvier 2015 ou l'attentat terroriste du Bataclan le 13 novembre 2015 ?

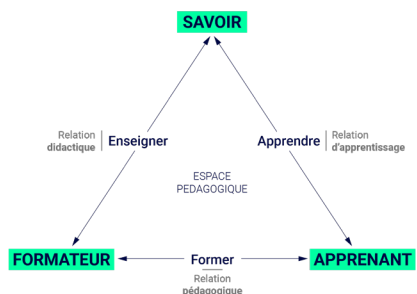
1. Où est-ce que vous étiez ?
2. Qu'est-ce que vous avez fait ?
3. Qui vous en a parlé quand vous en avez pris connaissance ?

Normalement, quand on est en présentiel et que l'on pose ces questions au public, la majorité des personnes présentes, lèvent le doigt en ce qui concerne une des trois questions liées à un événement émotionnel fort. Ce n'est pas le cas pour le jour qui a précédé le jour de cet événement émotionnel fort. La question que l'on peut légitimement se poser est donc la suivante : pourquoi se souvient-on de tels événements ? On se souvient

des circonstances de ce type d'événements avec beaucoup de détails car les émotions déclenchent comme un appareil photo dans la mémoire qui permet de garder des images précises dans la mémoire à long terme et les souvenirs y restent donc gravés. Ce n'est pas le cas pour les événements neutres.

Mais quel est donc le lien entre l'apprentissage et les émotions ?

5. Notre cinquième question : mais pourquoi est-ce donc si important de tenir compte des émotions dans l'apprentissage ?



Cuisinier et Pons (2011) déclarent que les émotions « *constituent la face cachée du triangle didactique liant enseignant, élève et savoir* » (p.2). Or, l'école a pendant très longtemps posé sur les émotions un regard négatif (et c'est encore très souvent le cas) en lien avec cette opposition entre émotion et raison (que nous avons abordée dans la question n°2), et comme s'il fallait choisir un camp, l'institution scolaire a choisi celle de la raison. Comme l'expliquent Petiot et Visioli (2022), l'école en France a toujours eu un regard de méfiance vis-à-vis des émotions des élèves, émotions « *associées au jeu, au ludisme et à l'hédonisme* » (p. 14). Ils déclarent aussi que l'école en France « *s'est construite, dans une certaine mesure, sur le déni d'émotions jugées perturbatrices à la rationalité des esprits à former* » (p. 14). Les élèves connaissent ces règles du jeu et très souvent n'ont pas envie d'exprimer leurs émotions et plus spécifiquement leur vulnérabilité (Marsollier, 2023).

Feldman Barrett (2017) (nous en revenons encore à elle) explique que l'état affectif de la personne va déterminer l'émotion éprouvée par cette dernière et c'est elle qui entraîne l'impulsion à l'action, c'est-à-dire faire quelque chose ou non. En clair, cela détermine son engagement dans la tâche en contexte scolaire. Dörnyei (2020) montre ainsi clairement l'importance de la motivation pour l'accomplissement de n'importe quelle action : « *Motivation theories in general try to answer three fundamental questions : why do people*

decide to do something, how hard are they going to pursue the activity and how long are they willing to sustain it⁴ ? » (p. 136).

Les émotions qui sont le moteur de la motivation intrinsèque de l'élève est donc très importante dans l'apprentissage de toutes disciplines scolaires. Pourtant, cela est encore plus vrai en ce qui concerne l'apprentissage des langues.

⁴ « Les théories de la motivation tentent en général de répondre à trois questions fondamentales : pourquoi les gens décident-ils de faire quelque chose, avec quelle ardeur vont-ils poursuivre l'activité et combien de temps sont-ils prêts à la maintenir ? » [Traduction libre]

6. Sixième question : alors, pourquoi les émotions sont tellement importantes dans l'apprentissage des langues ?

Si toutes les disciplines scolaires sont marquées par cet environnement émotionnel, l'apprentissage des langues semble être un vecteur d'émotions et d'affect encore plus important.

Ainsi, comme le déclare Defays 2003, cité par Berdal-Masuy, 2021 : « *En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère n'engage pas seulement l'activité cognitive, l'intellect (comme les mathématiques ou la géographie), mais mobilise toute la personnalité de l'apprenant* » (p. 318). Cette caractéristique propre à l'apprentissage des langues s'explique en grande partie par la fonction identitaire de la langue. La langue renvoie à l'identité de l'apprenant : nous pouvons donner l'exemple en France de la défense des langues régionales telles que le breton le corse, l'alsacien etc...ou en Espagne avec le catalan.

Cette fonction identitaire de la langue conditionne ainsi l'attitude que les élèves adoptent face à l'apprentissage de la langue. Et dans nos contextes d'étude, pour la plupart d'entre eux, ils ne l'ont précisément pas choisie. En effet, il s'agit d'un non choix : que ce soient les élèves allophones pour la langue de scolarisation en Allemagne ou en France comme c'est le cas pour Mélissa dans notre situation n°2 (Mélissa n'a pas choisi la France pour pays de migration, ce sont ses parents), ou les élèves en France, en Espagne ou en Italie pour leur première langue étrangère (l'anglais leur est imposé sans vraiment leur laisser le choix), comme pour Paul dans notre situation n°1.

Par ailleurs, comme l'expliquent Arnold et Brown (1999), la situation d'apprentissage d'une langue est anxiogène par nature et place l'apprenant dans une grande vulnérabilité émotionnelle : « *Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient aussi portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes* » (Arnold & Brown, 1999, cités par Arnold, 2006, p. 411). De même, comme le souligne également Hilton (2022) : « *En tentant de communiquer en L2, l'individu peut avoir l'impression de régresser, d'être ridicule, maladroit ou incompetent* » (p. 323). Sur le plan émotionnel, la situation d'apprentissage d'une langue est, en effet, particulièrement déstabilisante et pas toujours en lien avec des émotions positives. Cette dimension de l'instabilité de la situation d'apprentissage prend encore une plus grande ampleur lorsqu'il s'agit d'apprenant adolescent. Ainsi, comme le déclarent Auger et Le Pichon-Vorstman (2021) :

L'émotionnel est au cœur des enjeux lors d'un apprentissage, encore plus s'il s'agit d'une nouvelle langue à apprendre. C'est le cas pour l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves, dès l'école primaire en France, mais ce phénomène concerne aussi le français pour un élève nouvellement arrivé. (p. 64)

Dans nos deux études de cas, on voit bien que Paul a un problème en lien avec le regard de ses pairs sur lui au sein de la classe. D'ailleurs, il le verbalise à son enseignante. Il dit en effet qu'il ne parle que lorsqu'il connaît la réponse et quand Laura l'interroge, il refuse de répondre par peur d'être moqué par les autres sur son accent.

De même pour Mélissa, son mutisme et son refus de parler en classe devant les autres renvoie sans doute à cette anxiété langagière et à ce sentiment d'insécurité qu'elle ressent dans le dispositif d'accueil.

7. Septième question : de quelles émotions parle-t-on ?

Nous allons nous concentrer sur trois émotions très importantes dans l'apprentissage des langues et en tout premier lieu, l'anxiété.

7.1 L'anxiété : peur du regard des autres et altération de l'estime de soi

L'anxiété est présente à deux niveaux, l'anxiété face à la non-compréhension à l'oral.

7.1.1 L'anxiété face au problème de non-compréhension à l'oral

Nous allons tout d'abord parler de la peur éprouvée par les élèves face à la compréhension de l'oral. Nous établissons cette distinction car ces deux formes d'anxiété ne se manifestent pas de la même manière. La peur de ne pas comprendre les langues est beaucoup moins visible que l'anxiété langagière face à la prise de parole en classe. En effet, même si la peur de ne pas comprendre ce que dit l'enseignant peut avoir des conséquences aussi importantes sur le plan de la réussite de l'apprentissage des langues, elle n'expose pas l'élève aussi violemment au regard des autres.

On retrouve ici l'hypothèse du filtre affectif de Krashen (1994). Il explique en effet que si un apprenant est angoissé au sein d'un groupe de locuteurs de la langue cible, son dispositif d'acquisition du langage ne peut traiter les informations auxquelles il a été exposé :

If the acquirer is anxious, has low self-esteem, does not consider him/herself to be a potential member of the group that speaks the language, s/he may understand the input, but it will not reach the language acquisition device - a block, the Affective Filter, will keep the input out⁵. (p. 46)

Si cette hypothèse du filtre affectif dont la validité scientifique a pu être remise en question (Piccardo, 2013), à la lumière des dernières découvertes en neurosciences sur le lien entre l'affectif et le cognitif dans le cerveau (voir module 3 de notre formation intitulée *Apprendre et enseigner les langues avec l'aide des neurosciences*), nous pouvons penser qu'elle est ravivée et elle est confirmée au travers de nos recherches. La sécurisation affectivo-émotionnelle semble donc essentielle à ce niveau-là au sein de la classe. De même dans l'hypothèse du filtre affectif, Krashen décrit aussi le *comprehensible input* (1981) qui est une condition essentielle pour que le filtre affectif soit faible comme le déclare Piccardo (2013) : « *Le compréhensible input, quant à lui, représente le seuil de compréhension significative au-delà duquel l'apprenant se bloque* » (p. 24). Or, comme nous avons pu le constater au travers des projets de recherche que nous menons auprès des élèves allophones (Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018), dans de nombreux cas, les élèves en classe ordinaire de collège ne sont pas exposés à un *input* qu'ils sont capables de comprendre. Ces résultats ont bien évidemment des répercussions pédagogiques importantes comme nous le voyons dans le cas de Mélissa qui ne veut pas prendre la parole au sein du dispositif d'accueil. En lien avec la théorie d'autodétermination de Deci et Ryan (2000 ; 2008) sur la motivation et dont la composante essentielle est le sentiment de compétence de l'apprenant, on imagine sans mal pourquoi de nombreux élèves se retrouvent « enfermés » en classe de langue dans « *la boucle de l'évitement et de la démotivation* » pour reprendre les termes de Hilton (2022, p. 132). Paul et Mélissa en sont les bonnes illustrations.

⁵ « SI L'APPRENANT EST ANGOISSÉ, A UNE MAUVAISE ESTIME DE LUI-MÊME, NE S'ENVISAGE PAS COMME ÉTANT UN MEMBRE POTENTIEL DU GROUPE QUI PARLE LA LANGUE CIBLE, ALORS, IL PEUT COMPRENDRE L'INPUT, MAIS CELUI-CI NE POURRA ATTEINDRE LE DISPOSITIF D'ACQUISITION DE LA LANGUE CAR UN BLOCAGE, LE FILTRE AFFECTIF, EMPÊCHERA LE TRAITEMENT DE L'INPUT. »
[TRADUCTION LIBRE]

7.1.2 L'anxiété face à la prise de parole à l'oral

Les impacts négatifs de l'anxiété langagière sont nombreux et les premiers sont en lien avec la peur de la prise de la parole en classe. Prendre la parole en classe de langue est difficile par nature et cela renvoie à la volonté de communiquer (*Willingness To Communicate*).

L'anxiété langagière en langues est encore renforcée lorsqu'il s'agit d'adolescents en contexte scolaire ; or, vos élèves sont des adolescents entre 11 et 16 ans. Jean-Marc Dewaele, chercheur belge à Londres, le 2^{ème} linguiste le plus cité au monde qui a écrit des dizaines d'articles sur les émotions a mené une étude avec sa fille Livia Dewaele. Ils ont mené en 2017 une recherche auprès de 189 apprenants de langues, âgés de 12 à 18 ans, et ils ont pu ainsi montrer que les élèves s'inquiètent de leur position relative dans le groupe, la principale source d'anxiété est donc le jugement des pairs. L'image que les autres élèves de la classe vont renvoyer aux adolescents revêt donc une importance considérable (pour les enfants, c'est le regard des parents qui importe).

La peur d'être ridicule devant les autres empêche les élèves de parler. Elaine Horwitz, encore une autre chercheuse américaine, compare l'anxiété des apprenants à un « *pink dress syndrome* » (2017), c'est-à-dire la prise de conscience en entrant dans une salle de fête où tout le monde est en smoking ou en robe de soirée noire que l'on est seul à porter des vêtements roses. Tout le monde vous regarde et vous êtes gênés. Cette anxiété qui entrave la *volonté de communiquer* a des conséquences sur la progression en langues car, pour progresser, il importe de pouvoir communiquer fréquemment au travers d'interactions dans la langue cible avec les pairs de la classe. Elle crée ainsi un cercle vicieux au sein de la classe.

La deuxième émotion négative que nous allons étudier est l'ennui.

7.2 L'ennui : l'ennemi n°1 de l'apprentissage des langues

L'ennui, autre émotion négative éprouvée par les apprenants de langues est moins étudiée, mais a fait l'objet d'études de la part en particulier de Dewaele et Li (2021) qui définissent l'ennui ainsi : « *Boredom can be defined as an unpleasant affective or psychological state that is associated with low physical and cognitive arousal, specific time perceptions (e.g. dragging or standing still) and action tendencies to disengage from what is going on around*⁶. (Li, 2021) » (p. 6).

L'ennui est par conséquent plus présent dans le cas de tâches répétitives et trop faciles à réaliser pour l'apprenant alors que la fatigue survient quand les activités à réaliser sont plus coûteuses sur le plan cognitif. L'ennui semble par ailleurs avoir plus d'impact sur la volonté de communiquer que l'anxiété comme l'expliquent Li et al. (2022) :

*This would suggest that boredom is much more lethal than anxiety for Willingness to communicate in classroom Although boredom may also be reflective of individual predispositions such as boredom proneness, it is irrevocably connected to with the nature of learning activities, the topics they cover, and the ways in which they are performed*⁷. (p. 14)

Dans nos deux études de cas, Paul semble trouver le cours trop difficile comme il le dit clairement à Laure lors de leur altercation. Il montre tous les signes de l'ennui, agitation en classe, bavardages, problème de concentration.

De même, Mélissa semble s'ennuyer avec Yann, car elle montre des signes d'agitation lorsque Yann a le dos tourné. Donc, ces deux élèves montrent des signes très clairs d'ennui en classe de langue.

⁶ « L'ennui peut être défini comme un état affectif ou psychologique négatif qui est associé à une faible stimulation physique et cognitive, des perceptions temporelles spécifiques (ex. une perception d'immobilité) et une tendance à se désengager de ce qui se passe autour de soi. » [Traduction libre]

⁷ « Cela suggère que l'ennui est beaucoup plus mortel que l'anxiété pour la WTC en classe Bien que l'ennui puisse également refléter des prédispositions individuelles telles que la propension à l'ennui, il est irrévocablement lié à la nature des activités d'apprentissage, aux sujets qu'elles couvrent et à la manière dont elles sont exécutées. » [Traduction libre]

A présent que nous avons évoqué deux émotions négatives, parlons à présent d'une émotion positive qui joue un rôle primordial dans l'apprentissage des langues.

7.3 Enjoyment en route vers le flow : un regard tourné également vers les émotions positives

Comme l'expliquent Dewaele et al. (2019), la psychologie positive a fait véritablement son entrée dans le domaine de l'acquisition des langues avec la parution de l'article de MacIntyre et Gregersen (2012). Les domaines de la recherche en éducation en général et plus particulièrement dans les langues se sont longtemps focalisés sur les émotions négatives, car ce sont elles « *qui causent les pathologies* » (Petiot et Visioli, 2022). Pourtant, comme l'affirment Dewaele et MacIntyre (2022) : « *Instead of primarily focusing on factors that slowed growth (anxiety), interest grew in the role of positive emotions (enjoyment, pride, love, flow) and positive learner characteristics such as emotional intelligence, well-being, optimism, hope, and flow states⁸* » (p. 158). La publication de l'ouvrage de Csikszentmihalyi, *Flow : The Psychology of optimal experience* (1990), a permis de définir un état idéal dans lequel l'école devrait plonger les élèves pendant leur apprentissage. Pour connaître un tel état de *flow*, selon son concepteur, neuf conditions doivent être remplies :

... un équilibre entre défi et habileté, la concentration sur la tâche, une cible claire, une rétroaction claire et précise, une absence de distraction, un contrôle sur l'action, une absence de préoccupation liée à l'égo, une altération de la notion de temps et une expérience de bien-être procuré par la tâche. (Petiot & Visioli, 2022, p. 80)

Dewaele et MacIntyre (2014) ont alors développé le concept d'*enjoyment* en référence au *flow*. L'*enjoyment* décrit ainsi un état de joie intense et profonde, mais qui nécessite un effort sur le plan cognitif, l'élève doit être en action (donc être motivé intrinsèquement par la tâche à accomplir). Un élève qui atteint un haut degré d'*enjoyment* accède à un état éphémère de *flow*.

On distingue par ailleurs trois sortes d'*enjoyment* :

- l'*enjoyment* professeur (l'appréciation du professeur d'anglais par les élèves) ;

⁸ « Au lieu de se concentrer principalement sur les facteurs qui ralentissent la croissance (anxiété), l'intérêt s'est porté sur le rôle des émotions positives (enjoyment, fierté, amour, fluidité) et des caractéristiques positives de l'apprenant telles que l'intelligence émotionnelle, le bien-être, l'optimisme, l'espoir et les états de fluidité. » [Traduction libre]

- l'*enjoyment* social (l'entente avec les pairs dans la classe) ;
- l'*enjoyment* personnel (estime de soi-même par rapport à ce que je produis dans la langue).

Si nous revenons à nos deux élèves, Paul et Mélissa, il semble qu'ils n'éprouvent en aucun cas d'*enjoyment* en classe de langue, donc pas d'émotions positives, ce qui est tout de même très problématique et ne peut donc pas entraîner leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage de langue cible.

En conclusion...

Votre réflexion personnelle

La dimension affectivo-émotionnelle doit être impérativement prise en compte dans l'apprentissage des langues. Réfléchissez à ce que vous avez appris en répondant aux trois questions suivantes [via le forum n°4](#) :

1. Étiez-vous familier avec tout ce qui a été présenté dans la partie exploratoire du module 4 ? Et si oui, à quelle occasion, aviez-vous accès à ces éléments ?
2. Y a-t-il quelque chose que vous avez lu qui vous a marqué ? Cela vous a-t-il frappé négativement ou positivement ? Pourquoi ?
3. Quelles solutions pratiques envisagez-vous pour que Paul et Mélissa pour réduire leur anxiété en classe de langue ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIE

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Etudes de linguistique appliquée*, 144, 407-425.
- Arnold, J., & Brown, H.D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Eds.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge University Press.
- Auger, N., & Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.
- Berdal-Masuy. (2021). Profils d'apprenants. In P. Leclercq, A. Edmonds & E. Sneed German (Eds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (pp. 315-329). De Boeck Supérieur.
- Brosch, T., & Sander, D. (2015). Les effets cognitifs des émotions. In D. Sander (Eds.), *Le monde des émotions* (pp. 130-143). Belin.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Collins.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe*. Document de travail. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Odile Jacob.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci E. L & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dewaele, J.M., & MacIntyre, P. (2022). Do Flow, Enjoyment and Anxiety emerge equally in English Foreign Language Classrooms as in other Foreign Language Classrooms? *Rev. Bras. Linguist. Ap.*, vol 22, n.1., 156-180. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202218487>
- Dewaele, J.-M., & Li, C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25(6), 922–945.

- Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dewaele, J.M., & Dewaele, L. (2017). The dynamic interaction in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12-22.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*. London Routledge.
- Feldman Barrett, L. (2017). *How emotions are made. The secret life of the brain*. Pan Books.
- Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés*. La Découverte.
- Gobin, P., Baltazart, V., & Simoës-Perlant, A. (2021). Les émotions. In P, Gobin, V, Baltazart, A, Simoes-Perlant, & N, Stefaniak (Eds.), *Emotions et apprentissage* (pp. 19-49). Dunod.
- Guedat-Bittighoffer, D., & Dat, M.-A. (2018). Adolescents allophones et processus de compréhension : le rôle des émotions. In F. Berdal-Masuy (Eds.), *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues* (pp. 17-29). Presses Universitaires de Louvain.
- Hilton, H. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette éducation.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 31-47). Multilingual Matters.
- 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.

- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive–broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193–213.
- MacLean, P.D. (1973). Man’s Reptilian and Limbic Inheritance. In T. J. Boag, & D. Campbell (Eds.), *A Triune Concept of the Brain and Behaviour* (pp. 6-22). University Toronto Press.
- Marsollier, C. (2023). *L’attention aux vulnérabilités des élèves*. Berger-Levrault.
- Petiot, O., & Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Piccardo, E. (2013). Evolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. In I. Puozzo Capron & E. Piccardo (Eds.), *L’émotion et l’apprentissage des langues*. *Revue Lidil*, 48, 17-36.
- Reddy, W.M. (2018). L’incontournable intentionnalité des affects : l’histoire des émotions et les neurosciences actuelles. *Sensibilités*, 5, 84-97.
<https://doi.org/10.3917/sensi.005.0070>
- Rimmele, U. (1995). *La conséquence des émotions et du stress sur les apprentissages* [Communication]. L’aventure des neurosciences. Angers.
- Vincent. J.D. (2002). *Biologie des passions*. Odile Jacob.