

Module 4: AFM

Module d'approfondissement – Français

Table des Matières

DIMENSION AFFECTIVO-ÉMOTIONNELLE ET MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	2
1. ÉTAPE	3
2. ÉTAPE	10
3. ÉTAPE	21
4. ÉTAPE	32
BILAN DU MODULE N°4	42
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	43
FICHES DE TRAVAIL : AFM – Module d'approfondissement.....	47

DIMENSION AFFECTIVO-ÉMOTIONNELLE ET MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Comme nous l'avons vu au cours de la partie exploratoire du module, les émotions doivent être prises en compte dans l'enseignement-apprentissage des langues. C'est pourquoi, il est très important d'écouter ce qu'ont à nous dire les Neurosciences affectives et sociales (NAS) dont la porte-parole en France la plus connue et la plus médiatisée est la pédiatre Catherine Gueguen (2018) qui donne la définition suivante des NAS : « *Les NAS étudient les mécanismes cérébraux des émotions, des sentiments et des capacités relationnelles, ainsi que leur impact très profond sur le cerveau et donc sur le développement de la personne* » (p. 15).

Les émotions, qui étaient longtemps ignorées au sein des recherches, occupent actuellement une place prépondérante pour comprendre et éclairer ce qui se joue dans une salle de classe et plus particulièrement dans une salle de classe de langue. Aux NAS s'ajoutent ainsi les sciences cognitives appliquées à l'éducation pour reprendre l'expression de Gentaz (2022) qui s'intéressent au lien aujourd'hui montré clairement entre émotion et cognition, interdépendantes dans le cerveau (Houdé, 2019 ; Sander, 2015). Comme l'explique en effet, Gueguen (2023) : « *La sécrétion d'ocytocine et de dopamine est stimulée par le soutien, l'encouragement, la collaboration, la coopération et le plaisir. Au contraire, cette sécrétion est bloquée par le stress, la compétition et la comparaison* » (p. 24). La maltraitance émotionnelle a par conséquent un impact négatif sur le développement cérébral des enfants et des adolescents (pour information, la maturation du cerveau se termine vers 24 ans, Salthun-Lassalle, 2018)¹. Toujours selon Gueguen (2023), la maltraitance émotionnelle renvoie à toute forme de violence physique ou verbale qui rabaisse, humilie, punit, discrimine, rejette l'apprenant et qui suscite chez lui des émotions négatives telles que la peur, la honte. Ces émotions entraînent alors la sécrétion de cortisol qui provoque le stress et qui a des conséquences sur le développement cérébral de l'enfant et qui « *risque de développer chez lui des pathologies comportementales et psychiatriques : agressivité, anxiété, dépression etc...* » (p. 25).

¹ <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/psychologie/l-adolescence-s-etend-desormais-de-10-ans-jusqu-a-24-ans-12771.php>

Par ailleurs, il importe de s'appuyer également sur la théorie des besoins selon Maslow (1943), qui constitue un élément indispensable pour comprendre pourquoi il est nécessaire de sécuriser les élèves sur le plan émotionnel.

Maslow a en effet, classé les besoins des individus en cinq niveaux selon leur ordre d'importance (Kotsou et al., 2022 ; Loton, 2020) :

- les besoins physiologiques (manger, boire, dormir etc...) ;
- les besoins de sécurité (physique, morale, financière) ;
- les besoins d'appartenance (amitié, amour, famille, être considéré et valorisé) ;
- les besoins d'estime (sentiment d'être compétent, utile, respecté, en réussite, avoir confiance en soi).

Ces deux catégories renvoient aux besoins psychologiques. Le dernier niveau correspond au besoin « *d'accomplissement de soi (apprendre, se développer, évoluer, créer...)* » (Kotsou et al., 2022, p. 106). Selon Loton (2022), cette modélisation des besoins a le mérite de montrer l'importance d'être sécurisé en situation d'apprentissage et de montrer que la motivation est articulée à la satisfaction de ces différents besoins. Pourtant, la chercheuse précise que le besoin de sécurité précède souvent les besoins physiologiques en se référant à la théorie de l'attachement (Bowlby, 1978) : « *En situation de classe, on observe par exemple des élèves se retenant d'aller aux toilettes pour se soumettre aux règles de l'enseignant. (...) Le besoin de sécurité relationnelle par l'établissement d'un lien affectif (continue, stable) est, dans la théorie de l'attachement, premier et socle des autres besoins.* » (p. 121).

Revenons à présent à nos deux situations décrites dans la première partie du module.

OBSERVATION :

Revenons aux situations de classe vécues par Paul et Mélissa. Il semble que leur besoin de sécurité n'ait pas été satisfait et que par conséquent, ils soient bloqués dans leur la prise de parole à l'oral. Leur volonté de communiquer (willingness to communicate) dans la langue cible est entravée.

QUEL EST VOTRE RESSENTI ?

- **Répondez à ces deux questions :**

1. Qu'auriez-vous fait très concrètement et précisément à la place de Laure (l'enseignante d'anglais de Paul) ou à la place de Yann (l'enseignant de Français langue seconde de Mélissa) pour sécuriser ces deux élèves et donc favoriser leur prise de parole à l'oral ?
2. Quelle place à l'erreur laissez-vous à vos élèves dans vos interactions avec eux et dans leurs interactions avec les autres pairs et quels feedbacks leur apportez-vous quand ils font des erreurs ?

EXPLICATIONS et PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES :

Guedat-Bittighoffer (2014, 2024), au cours des entretiens réalisés auprès d'élèves allophones scolarisés en collège, a pu analyser leur peur de s'exprimer devant les autres, en particulier en classe ordinaire (nous parlons de classe ordinaire quand les élèves allophones suivent des cours avec les autres élèves du pays d'accueil versus le dispositif d'accueil quand ils suivent des cours de langue seconde avec d'autres élèves allophones).

Prenons l'exemple extrait d'un entretien mené auprès Alexandru² (d'origine roumaine), prototypique de ce que ressent peut-être aussi Mélissa: « *Après si je disais quelque chose de mal ils vont rigoler de moi et tout donc euh c'était pour ça aussi* ». Il a apporté cette explication face à son refus de demander de l'aide aux autres élèves et aux professeurs quand il était en situation de non-compréhension en classe ordinaire. Quand Alexandru utilise l'expression « *dire quelque chose de mal* », il veut sans doute dire quand il fait une erreur. Nous pouvons ainsi mesurer vraiment dans ses propos que faire une erreur est associé à un comportement répréhensible, malsain qui revêt par conséquent une valeur morale négative. « Mal » bien sûr renvoie au terme « faute » qui est culpabilisant pour les élèves. Il importe ainsi de « *décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages* » comme le préconise Favre (2013, p. 171). Dans l'étude ANL au collège, Dewaele et al. (2024), l'anxiété d'élèves débutants l'anglais leur première langue étrangère au collège en France a été mesurée sur une échelle de 5. A l'image de Paul, dans la classe de Laure, le niveau d'anxiété est tout de même assez élevé chez les 181 élèves testés, quelle que soit la classe : 2,7 de moyenne. Plusieurs réponses des élèves renvoyaient à cette peur de prendre la parole devant les autres, quand il s'agissait de décrire une situation où ils éprouvaient des émotions négatives en classe d'anglais. Leurs réponses décrivaient ainsi un sentiment de honte, d'incompétence, la peur d'être jugé par les autres, d'être ridiculisé et on remarque aussi les symptômes physiques de l'anxiété et du stress : « *Je me suis sentie stressée quand j'ai dû aller au tableau avec d'autres élèves pour faire un oral et que je n'ai pas réussi. J'avais le cœur qui battait et je n'arrivais pas à me concentrer* » (Léa) ; « *C'était un jour où je me sentais pas prête à passer à l'oral du coup je ne suis pas passée et je me sentais vraiment trop stressée* » (Ila) ; « *[je me sens mal] Quand je passe à l'oral devant tout le monde dans la classe* » (Nalia) ; « *C'était le jour où on fait l'oral d'anglais et quand je parle devant tout le monde. J'étais stressée et j'arrive pas parce que j'avais honte* » (Marine) ; « *Mon premier*

² Tous les prénoms sont fictifs pour préserver l'anonymat des élèves interrogés.

passage à l'oral, j'avais peur des appréciations des autres » (Mahmoud) ; « Quand on passe à l'oral, j'aime pas faire ça donc j'angoisse » (Lina) ; « Quand Léonie et moi, on devait passer à l'oral devant tout le monde, je n'étais pas à l'aise du tout, je devenais rouge et je me sentais nulle » (Margot).

La peur du regard de l'autre est donc très présente auprès de ces deux publics d'adolescents et cela pose un véritable problème pour leur volonté de communiquer.

Pour faciliter l'atténuation de cette peur de la prise de parole en classe de langue, nous vous proposons de mettre en place cette activité extraite de l'ouvrage de De Andrés et Arnold (2009, p. 27).

ACTIVITÉ PROPOSÉE : « 1, 2, 3, REGARDEZ-VOUS DANS LES YEUX ! » (TITRE ORIGINAL EN ANGLAIS : 1, 2, 3 STARE !)

Prenez connaissance de cette activité.

- **Objectifs** : production orale. S'amuser peut aider à réduire la peur de parler et encourager une plus grande participation.
- **Niveau visé** : débutant A1.
- **Durée** : 5 à 10 mn.
- **Préparation** : un ensemble de cartes avec des tâches, variées selon l'âge et le niveau de langue du groupe (voir les exemples ci-dessous).
- **Remarque importante** : les jeux dans une classe de langue axés sur l'estime de soi sont non compétitifs, donc ne donnez pas de points : gagner, c'est surmonter la peur de parler et apprécier de participer comme faisant partie du processus d'apprentissage.

Déroulement dans la classe :

1. Demandez à la classe de se mettre en cercle. Expliquez que lorsque vous direz « 1,2,3, REGARDEZ-VOUS DANS LES YEUX ! », tout le monde doit fixer quelqu'un d'autre. Lorsque deux élèves se regardent, le couple se place au milieu du cercle, où ils devront effectuer une tâche. (S'il y a plusieurs couples, ils peuvent se relayer.)

2. Le couple au milieu tire deux de vos cartes de tâche et choisit entre elles une des tâches à accomplir.
3. Répétez plusieurs fois.

Propositions de tâches à accomplir à deux (à faire soit en anglais, en français ou en allemand)

Demandez-vous mutuellement quel est l'un de vos mots préférés.	Chantez une chanson que vous connaissez tous les deux.	Demandez-vous mutuellement quel est l'un de vos mots préférés.
Demandez-vous mutuellement ce que vous avez fait hier.	L'un de vous nomme 5 parties du corps et l'autre montre la partie nommée.	Parlez de votre nourriture préférée.
Parlez de l'unité/leçon que vous étudiez.	Dites 5 mots commençant par A.	Demandez-vous mutuellement ce que vous prévoyez de faire pendant les prochaines vacances.
Épelez le nom de l'autre en anglais, en français, en allemand.	Chacun de vous dit quelque chose qu'il sait bien faire.	Demandez-vous mutuellement à propos de quelqu'un que vous admirez.
Chacun de vous parle de son jouet préféré quand il était enfant.	Discutez pour savoir s'il est préférable de vivre en ville ou à la campagne.	Parlez de l'apprentissage de l'anglais, de l'allemand, du français.
L'un de vous donne des ordres (Allez à la porte...) et l'autre les exécute.	Créez un dialogue entre un assistant et un client (par exemple, chez l'agent de voyage).	Discutez de ce qui fait un bon ami.

A VOTRE TOUR.....

Si vous en avez la possibilité, testez cette activité dans votre classe et faites-nous des retours sur comment elle s'est déroulée (apports et difficultés par rapport à la prise de parole en classe). Dans l'idéal et si vous le pouvez, ce serait bien de filmer l'activité et la mettre en ligne la vidéo sur la plateforme de la formation.

Est-ce que vous avez une activité à partager avec nous pour réduire la peur des élèves de faire des erreurs en classe de langue ? Pouvez-vous la partager, décrire son déroulement, et expliquez pourquoi selon vous, elle est intéressante à réaliser ?

2. ÉTAPE

La gestion des situations conflictuelles : l'expression de ses émotions et la prise en compte de celles de ses élèves

RAPPEL & RÉFLEXION :

Comme nous l'avons vu dans la partie exploratoire du module, l'école est un lieu hautement symbolique, car elle exacerbe l'intensité des relations des élèves adolescents entre eux et entre les professeurs et leurs apprenants, il suffit de donner la parole aux élèves et de bien les écouter pendant les entretiens dans le cadre de projets de recherche pour s'en rendre compte. Comme le déclare Marsollier (2023) : « *Dans la vie des enfants et des adolescents, l'école constitue l'un des principaux espaces, avec celui de la famille, qui les exposent à éprouver des émotions vives et parfois douloureuses à l'occasion de multiples interactions, faits et décisions qui jalonnent leurs apprentissages et leur vie scolaire* » (p. 12). Cuisinier et Pons (2011) ne disent pas autre chose à propos de l'importance des émotions en contexte scolaire : « *La classe constitue un contexte privilégié de survenue des émotions. Situation sociale normée, la classe est dédiée à des activités susceptibles de confronter l'enfant, comme l'adulte, à des événements nouveaux, déroutants, plus ou moins agréables* » (p. 3).

Or, comme nous l'avons déjà expliqué, l'école a pendant très longtemps posé sur les émotions un regard négatif (et c'est encore très souvent le cas) en lien avec l'opposition (aujourd'hui reconnue comme étant erronée et nous avons expliqué pourquoi dans la partie exploratoire du module) entre émotion et raison. Petiot et Visioli (2022) déclarent ainsi 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 : « *Associée à des émotions désagréables comme la peur, la honte et la culpabilité, chacun vit intérieurement sa vulnérabilité, dans l'intimité d'un triple rapport : au risque, à soi, aux autres. Chez beaucoup de jeunes, le réflexe acquis est de fuir ou d'esquiver leur gêne, leur émotion, leur souffrance* » (Marsollier, 2023, p. 19). De la même manière, un certain nombre d'enseignants font en sorte de ne pas exprimer leurs émotions et estiment que prendre en compte les émotions de leurs apprenants ne relèvent pas de leurs missions comme le déclare Marsollier (2023) : « *Formés principalement à la didactique de leur discipline, ils ne sentent [sic] pas capables, pas légitimes pour accompagner et donc s'ouvrir à la souffrance d'un jeune. Accueillir son émotion participe*

d'un élan, d'une sensibilité ou d'une responsabilité, d'un choix personnel que d'aucuns ne sentent pas prêts à accompagner » (p. 35). Marsollier (2023) parle également d'anesthésie des émotions, les élèves sont contraints de cacher leur affect pour ne pas se montrer trop faibles, il évoque ainsi, en se référant à Jung (1933), les masques sociaux derrière lesquels se cachent les adolescents. Les élèves ont donc très peu d'opportunités au sein de l'école d'exprimer librement ce qu'ils ressentent : « L'école manque cruellement d'espaces de parole dans lesquels les élèves puissent, en toute sécurité, exprimer leur ressenti notamment lorsqu'il est désagréable, déstabilisant, porté par des angoisses, des sentiments de colère, d'injustice, d'humiliation ou de peur » (Marsollier, 2023, p. 71).

C'est dans ce contexte que se déroulent les échanges parfois difficiles avec les élèves et surtout au collège et dans la classe de langue où les élèves sont particulièrement vulnérables. Les enseignants sont donc appelés à acquérir des compétences socio-émotionnelles (CSE) ou appelées également compétences psychosociales (CPS) qui leur permettraient selon Gueguen (2023) : « *de ressentir un sentiment d'accomplissement, du bien-être et les enfants progressent sur tous les plans personnel, social et intellectuel (Barsade et al., 2008).* » p. 36. Pour développer ces CSE, l'enseignant doit faire preuve de bienveillance et de bientraitance envers ses apprenants. La bienveillance est définie ainsi par Jellab et Marsollier (2018) : « *La bienveillance vise donc à la fois : l'épanouissement de l'autre, son bien-être, ses progrès et sa protection. Elle s'observe dans les actes et la communication* » (p. 60). La bientraitance est présentée quant à elle par Loton (2020) comme suit : « *La bientraitance est une disposition d'ouverture et d'écoute compréhensive avec le souci de "veiller au bien" de l'autre* » (p. 93).

Nous verrons dans la rubrique à suivre comment mettre en place concrètement cette posture en classe et plus particulièrement en classe de langue.

OBSERVATION :

Revenons toujours à nos deux situations. Dans les deux cas, les enseignants sont confrontés à des impasses pédagogiques.

Laure et Paul sont englués dans une situation conflictuelle, la communication ne passe plus et Laure pour ne pas perdre son autorité a recours à la punition en lui demandant de sortir et peut-être Paul aura-t-il une sanction disciplinaire (heures de colle, renvoi pendant une journée).

Dans le cas de Mélissa, Yann est démuni et ne sait pas comment faire face au mutisme de cette apprenante allophone. Leur relation est donc également problématique.

QUEL EST VOTRE RESSENTI ?

- **Répondez à ces trois questions:**

1. Auriez-vous agi de la même manière que Laure face au comportement agressif de Paul c'est-à-dire en ayant recours à la punition et à la sanction ? Si oui, expliquez pourquoi et sinon, qu'auriez fait concrètement ?
2. Face au mutisme de Mélissa, comprenez-vous l'impuissance et le dénuement de Yann et comme lui auriez-vous choisi de baisser les bras ? Si oui, expliquez pourquoi et sinon, qu'auriez fait concrètement ?
3. Comment qualifieriez-vous votre relation pédagogique avec vos élèves et plus particulièrement avec les élèves qui posent problème en classe ?

EXPLICATIONS et PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES :

Des démarches sont envisageables pour parvenir à développer les compétences socio-émotionnelles (CSE) dont nous avons parlé auparavant et qui peuvent vous aider à mieux gérer les relations y compris conflictuelles avec les élèves. Nous verrons également comment faire en sorte de valoriser l'identité des élèves en classe pour qu'ils se sentent bien dans leur apprentissage de la langue.

La Communication NonViolente (CNV) est une approche possible pour arriver à gérer le mieux possible les situations notamment les conflits avec les élèves. Selon Gueguen (2023), la CNV « *propose une communication empathique, consciente et bienveillante.* » (p. 37). Elle a été fondée par Rosenberg en 1984, psychologue clinicien, fortement inspiré par Rogers, également psychologue dont il a été étudiant. Rogers a été le premier à prôner l'importance de la dimension affective au sein de l'école. Il est aussi le fondateur de la dimension compréhensive et empathique dans les relations entre les personnes et en particulier dans les techniques d'entretien.

L'écoute empathique est donc une des caractéristiques principales de la CNV (Gaspard & Schmider, 2023). Si nous reprenons en détail, l'échange entre Paul et son enseignante

Laure, le ton monte très vite entre les deux car suite à la remarque de son enseignante d'anglais, Paul réagit avec agressivité. Elle prend donc ces paroles pour elle et répond d'une manière très autoritaire et coupe court à toute communication en le renvoyant de la classe. Gaspard et Schmider présente une étude de cas, celle de Julien professeur de sport, qui, après une formation CNV face à des situations conflictuelles avec ses élèves ne réagit plus de manière autoritaire par des sanctions ou des punitions. Il se place en effet, dans une posture empathique pour écouter les besoins de ses apprenants. Gaspard et Schmider (2023) déclarent ainsi à propos des apports bénéfiques de la CNV face à de telles situations difficiles que celle-ci : *« permet de prendre du recul, de moins prendre les choses contre soi et de désamorcer la situation au lieu de l'amplifier par des réactions habituelles : si l'enseignant ne prend pas pour lui la réaction de l'élève, il évite de la vivre comme une attaque et n'a pas besoin de réagir pour se défendre. Il reste alors disponible pour écouter ce que l'élève vit, confiant dans le fait qu'en restant à l'écoute la situation va s'apaiser. Cette compétence permet de traverser des situations complexes avec un coût humain bien inférieur à celui que peut engendrer une réaction autoritaire ou punitive. »* (p. 104).

Pour bien comprendre l'importance de l'expression de ses propres émotions et de celles de ses élèves, nous allons reprendre les étapes décrites par Kotsou et al. (2022) pour permettre précisément l'expression de ses émotions dans une attitude compréhensive et empathique.

Ces quatre étapes que nous allons décrire ici correspondent pratiquement aux quatre temps du processus mis en place dans la relation selon la CNV à savoir :

- Temps 1 : l'observation (ce qui s'est passé, les faits) ;
- Temps 2 : l'expression des émotions ;
- Temps 3 : l'identification des besoins chez les deux partenaires de la relation ;
- Temps 4 : et enfin la demande (quelles actions mettre en place pour faire évoluer la situation). (Gaspard & Schmider, 2023, p.42).

➤ Première étape : *« Différencier l'expression d'un jugement et l'expression d'une émotion »* (p. 160)

Dans la pratique, il s'agit que plutôt d'exprimer des jugements sur autrui, il est important d'énoncer des éléments factuels en lien avec la situation vécue.

Reprenons un exemple donné par Gaspard et Schmider (2023) pour communiquer sans jugement :

Jugements	Exemple d'énoncés factuels
<i>Tu ne me respectes pas.</i>	<i>Tu es entré sans frapper à la porte.</i>

Analysons à présent les propos de Laure vis-à-vis de Paul. Elle a recours à des jugements de l'ordre du bien ou du mal pour évaluer son comportement : « *pénible, égoïste, gamin de primaire.* » Elle lui fait donc des reproches : « *Tu n'arrêtes pas de bavarder, tu me déranges et tu déranges toute la classe, tu agis comme un gamin de primaire, tu as été insultant envers moi.* » Elle a recours également à l'adverbe « toujours » qui renforce encore l'intensité du reproche. Dans sa remarque à Paul, Laure aurait pu avoir recours à des énoncés factuels, des éléments observables dans l'attitude de l'élève sans passer par l'expression d'un jugement ou d'une opinion sur lui.

Jugements (ce qu'a dit Laure)	Exemple d'énoncés factuels (ce qu'elle aurait pu dire)
<i>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 cela commence à être pénible.</i>	<i>Paul, depuis le début du cours, tu as bavardé plusieurs fois avec Louis pendant que je parlais ou que des élèves me répondaient. Cela ne m'a pas permis d'entendre leurs réponses. Peux-tu arrêter, s'il te plait ?</i>

Face à cette clarification potentielle de Laure, la réaction de Paul risque d'être la même donc, poursuivons et voyons la deuxième étape dans la gestion de cette situation en classe.

➤ Deuxième étape : « *Exprimer son émotion d'une manière adaptée* » (p. 162)

Dans une situation conflictuelle, l'enseignant a tendance à parler de l'élève plutôt que de lui-même. Il faut donc selon Kotsou et al. (2022) reprendre la responsabilité de l'expression de ses propres émotions. Il ne s'agit pas de nier la responsabilité de l'élève dans la situation mais de redevenir acteur/actrice de la situation, tout ne dépend pas que de l'élève mais aussi du professeur.

A nouveau, prenons un exemple concret pour passer du jugement à l'expression des émotions et donc passer du « *TU accusateur* » au « *JE responsabilisé* » (p. 163).

« <i>Tu accusateur</i> »	« <i>JE responsabilisé</i> »
« Tu es vraiment ennuyant. »	« <i>Je me sens frustré.e</i> »

Là encore, Laure se situe bien dans le reproche et n'exprime pas vraiment clairement ce qu'elle ressent. Cette attitude est à mettre sans doute en lien avec l'idée qu'un professeur n'a pas à exprimer ses émotions en classe : il doit en effet, rester neutre, dans le domaine de l'instruction et donc du rationnel en ayant intériorisé la vision négative des émotions véhiculée depuis des années par l'institution scolaire.

« <i>Tu accusateur</i> » (ce qu'a dit Laure)	« <i>JE responsabilisé</i> » (ce qu'aurait pu dire Laure)
« Tu es pénible. »	« <i>Je me sens en colère.</i> »
« Tu es égoïste, tu ne penses qu'à toi et pas à moi et aux autres. »	« <i>Je me sens triste et déçue.</i> »

➤ Troisième étape : « *Exprimer ses besoins* » (p.164)

Il s'agit ici d'exprimer positivement ce dont on a besoin pour que la relation s'améliore. Ainsi, ces besoins ne restent pas implicites dans les jugements et les reproches et évitent la frustration.

L'exemple précédent est donc repris mais avec l'ajout de l'expression du besoin (p.164)

« Tu accusateur »	« JE responsabilisé + émotion identifiée + besoin exprimée »
<i>« Tu es vraiment ennuyant. »</i>	<i>« Je me sens frustré.e car j'ai besoin de simulation. »</i>

Reprenons donc l'exemple des propos de Laure en ajoutant les besoins exprimés.

« Tu accusateur » (ce qu'a dit Laure)	« JE responsabilisé » (ce qu'aurait pu dire Laure)
<i>« Tu es pénible. »</i>	<i>« Je me sens en colère car j'ai besoin de toute l'attention de tous mes élèves dans mes interactions en anglais avec eux. »</i>
<i>« Tu es égoïste, tu ne penses qu'à toi et pas à moi et aux autres. »</i>	<i>« Je me sens triste et déçue car c'est important pour moi Paul que tu sois en situation de réussite et c'est important pour moi de travailler dans un climat de classe de coopération entre tous mes élèves. »</i>

➤ 4^{ème} étape : « Écouter les émotions et les besoins des autres » (p. 166-167)

Ce processus émotionnel qui a été appliqué à l'enseignant doit également l'être pour l'élève. L'enseignant doit entrer dans une posture d'écoute empathique pour comprendre quelles sont les frustrations, les origines des accusations que l'élève porte contre lui. Une autre stratégie que la contre-attaque par l'adoption d'une posture autoritaire qui finit systématiquement par la punition, la sanction, peut alors être envisagée.

Ce que Paul a dit	La réaction automatique de Laure	Tentative d'imaginer les émotions ressenties par Paul	Tentative d'imaginer les besoins de Paul
<i>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.</i>	<i>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.</i>	Colère, agacement liés à un sentiment d'injustice	Besoin de se sentir traité comme les autres, ne pas être le bouc-émissaire de Laure, peut-être le besoin de ne pas être vu comme l'élève en difficulté vs les autres élèves qui eux sont en situation de réussite en anglais et envers qui Laura est plus tolérante
<i>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</i>	<i>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</i>	Anxiété, peur, honte, tristesse liées aux sentiments d'injustice et au regard des pairs sur lui (moqueries), sentiment d'être nul, découragement,	Besoin d'être sécurisé sur le plan affectivo-émotionnel, valorisé, reconnu dans ses efforts et ses progrès (il en a fait mais apparemment, ils

<i>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.</i>	<i>de la semaine et donc, tu quittes la classe et tu vas immédiatement à la vie scolaire.</i>	décrochage (contexte de vulnérabilité en situation d'apprentissage d'une langue)	n'ont pas été pris en compte par Laure)
--	---	---	---

A VOTRE TOUR.....

Comme nous l'avons vu au cours de cette rubrique, la CNV s'articule autour de quatre temps. Nous avons vu ici au travers du cas pratique de Paul et Laure, les trois premiers temps : à savoir le temps 1 avec l'observation des faits (étape 1), le temps 2 avec l'expression des émotions (étape 2), le temps 3 avec l'expression des besoins de Laure et de Paul (étapes 3 et 4). Il manque le temps 4 c'est-à-dire la demande (les actions à mettre en place pour sortir de la crise entre Laure et Paul).

- La question est la suivante : à la lumière de ce que nous avons vu précédemment au cours du module, quelles autres solutions proposez-vous que celles de Laure (sanctions et punitions) pour sortir à court terme de cette crise avec Paul et plus généralement à long terme pour le sortir de son découragement dans son apprentissage de l'anglais ?

3. ÉTAPE

La valorisation de l'identité de l'élève : se raconter, se vivre à travers de ses émotions et celles des autres

RAPPEL & RÉFLEXION :

Rappelez-vous la question n°6 de la partie exploratoire de notre module 4. Nous nous posons la question de savoir pourquoi les émotions sont si importantes dans l'enseignement-apprentissage des langues. Nous avons alors parlé de la fonction identitaire de la langue sur laquelle nous allons revenir à présent. Pour commencer, nous allons définir ce qu'est l'identité et ce qu'est le concept de soi, ce sont deux notions fondamentales à comprendre avant d'aborder cette question. De Andrés & Arnold (2009) donne cette définition de l'identité : « *Le sentiment d'identité fait référence à la connaissance et aux perceptions que nous avons de nous-mêmes. C'est savoir qui je suis et ce que je peux devenir. L'identité peut être décrite comme l'image que l'on a de soi-même ; et l'estime de soi est la façon dont nous nous sentons par rapport à cette image*³ » (p.45). Le concept de soi, selon Nocus (2022) renvoie « *aux aspects descriptifs du soi* » (p. 48). Les élèves-adolescents qui apprennent une nouvelle langue (seconde ou étrangère) sont donc confrontés à leur identité au travers du concept de soi. Cette fonction identitaire de la langue est donc bien présente pour tous les adolescents qui sont précisément en pleine construction identitaire, « *qui résulte d'un processus contradictoire d'identifications à l'autre et aux autres (Lachal, 2007)* » (Sanchis Zozaya, 2023, p. 156). Pour les élèves allophones, il est évident que cette question de l'identité est encore plus prégnante que pour les autres élèves au collège. En effet, Auger (2008), citant Vigner (2001), a elle aussi souligné que : « *La question de la représentation identitaire est cruciale pour les collégiens, et l'est donc doublement pour les ENA [élèves nouvellement arrivés] étrangers* » (p. 220).

Pour un enseignement-apprentissage bienveillant vis-à-vis de ses élèves, il faut les valoriser et cette valorisation passe par la mise en avant de leur identité et de leur culture. Nous nous

³ Version originale dans le texte : “Sense of identity refers to the knowledge and perceptions that we have of ourself. It is knowing who I am and what I can become. Identity can be described as the picture that one holds of oneself; and self-esteem is how we feel about that image”.

approchons ainsi des démarches interculturelles qui permettent véritablement l'expression des émotions. Nous n'aborderons pas de manière approfondie la question de l'interculturalité que vous découvrirez au travers du module 2 consacrée à la communication interculturelle mais nous l'aborderons tout de même sous le prisme des émotions.

Si nous avons déjà parlé auparavant de la vision erronée que la science a eue très longtemps des émotions et également de leur invisibilisation au sein des écoles, Piccardo (2013) rappelle qu'il en a été de même pendant très longtemps au sein de la Didactique des langues et des cultures (DDL) : « *Si nous considérons la place des émotions dans la recherche en Didactique des langues, nous pouvons remarquer qu'en général elle demeure très modeste* » (p. 23). Elle explique ensuite que c'est véritablement la percée de l'interculturel au sein de la DDL dans les années 1980, puis 1990, qui a fait de l'apprenant, un être à part entière traversé par des émotions et des sentiments et marqué, entre autres, par sa culture : « *Il n'est pas surprenant que l'entrée en jeu de la dimension interculturelle, introduite en DDL à partir des années 1980 et développée pendant les années 1990, ait été saluée comme une grande avancée. Elle se préoccupait de rendre plus « vivant » et « réel » cet être neutre et indéfini qu'était « l'apprenant » en fournissant un cadre et un but authentiques, ou au moins réalistes, pour l'apprentissage ainsi qu'une mise en relation des cultures* » (p. 24).

Il importe ainsi dans la classe de langue de pouvoir se raconter, se dire par rapport à soi et par rapport à l'autre et en particulier lorsqu'il s'agit d'élèves allophones ou plus largement d'un public migrant. Parler de soi de manière authentique rejoint un des objectifs centraux de la démarche interculturelle. En effet, Gout (2017) fait part de plusieurs expériences auprès de migrants adultes en Angleterre qui s'appuient sur ce principe de parler de soi pour mieux s'approprier la langue du pays d'accueil. Il évoque ainsi la pratique du « *Speaking from within* (Parler avec son cœur) » menée par Cooke et al. (2013) et qui montre que : « ... lorsque les discussions portent sur des questions qui visent à la vie personnelle des apprenants alors, au contraire : les apprenants se délient de la peur de l'erreur linguistique, l'expression devient spontanée, ils parlent « from within » avec leur cœur et avec leurs tripes, ils s'investissent plus intensément et personnellement dans le débat et, plus étonnamment, les chercheurs ont remarqué alors qu'ils se mettent à produire un langage plus complexe, plus riche et plus fluide » (p. 190).

On revient ici à l'idée de se raconter, de se dire à l'autre, de dévoiler des moments intimes de sa vie en toute confiance vis-à-vis des autres. Comme le déclare Beacco (2018) : « *Ce souci de faire affleurer le vécu profond des apprenants est, dans cette perspective,*

considéré comme créant, dans une atmosphère moins scolaire, des conditions pour que l'apprentissage de la langue du nouvel environnement se transforme en désir d'appropriation » (p. 241).

Nous en arrivons ainsi à la question de la cohésion de groupe, condition indispensable pour qu'il puisse y avoir une rencontre interculturelle au sein de la classe par le dévoilement de soi, et de ses émotions. Sans cohésion de groupe, l'apprenant se retrouve en insécurité émotionnelle (Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021) et ne peut ainsi pas s'ouvrir à l'autre. Comme le déclare Lipiansky (1999) : « *La cohésion groupale crée un cadre sécurisant et un sentiment de communauté et de solidarité. Elle peut donc être une base favorable pour les relations interpersonnelles et donc pour faciliter les contacts entre participants de cultures différentes* » (p. 285). Lipiansky (1999) décrit l'impact de cette absence de cohésion de groupe : « *Si le groupe n'a aucune cohésion, s'il est déchiré par des conflits, cela crée un climat anxigène qui conduit les individus à un sentiment de danger et à des réactions défensives (d'attaque ou de fuite) qui paralysent les échanges* » (p. 285).

La sécurisation affectivo-émotionnelle pour les démarches interculturelles comme pour l'apprentissage de la langue semble donc encore une fois indispensable.

OBSERVATION :

Nous n'avons pas beaucoup parlé jusqu'ici du cas de Mélissa et de son enseignant Yann. Nous allons donc y revenir ici. Nous nous sommes déjà interrogés sur le mutisme de cette élève allophone qui dure depuis des mois et qui laisse son enseignant complètement démuni. Elle semble pourtant vouloir aller à la rencontre de Yann, elle lui donne des dessins sur lesquels elle se dévoile (une famille, une maison y figurent très souvent). Lorsqu'il s'agit d'échanges informels en classe avec ses camarades, elle parle avec eux dans une langue partagée, souvent sa langue première. Elle n'est donc pas complètement fermée face aux autres. Alors, est-ce que Yann a mis en place des démarches interculturelles au sein du dispositif pour valoriser la culture, le répertoire langagier de ses élèves ? Est-ce qu'il leur donne l'opportunité de parler d'eux, de leur famille, de ce qu'ils ressentent à l'école, dans le pays d'accueil ?

QUEL EST VOTRE RESSENTI ?

- **Répondez à ces trois questions:**

1. Que faites-vous concrètement pour mettre en valeur l'identité de vos élèves, leurs cultures, leurs répertoires langagiers ?
2. Est-ce que vous mettez en place des démarches interculturelles dans vos cours de langue ? Oui/non, expliquez vos réponses.
3. Que faites-vous pour susciter la collaboration/les rencontres entre vos élèves et plus particulièrement dans le cas d'élèves de cultures différentes dans votre classe ?

Pour permettre aux élèves d'exprimer leur identité, leurs émotions et d'aller à la rencontre des autres dans la langue cible, nous vous proposons deux activités, l'activité n°1 s'adresse à un niveau débutant (A1/A2) et l'activité n°2 s'adresse à un niveau intermédiaire (A2/B1). Ces deux activités sont extraites de l'ouvrage en anglais de De Andrés et Arnold (2009), elles se trouvent respectivement aux pp. 48-50 et pp. 54-55.

DEUX ACTIVITÉS PROPOSÉES

Prenez connaissance de ces deux activités.

ACTIVITÉ N°1 : « UN LOTO SUR NOUS, LES ÉLÈVES » (TITRE ORIGINAL EN ANGLAIS : WE BINGO)

- **Objectifs** : production orale et production écrite. Utilisation des interrogatives. Il s'agit d'un brise-glace efficace qui peut aider les élèves à mieux connaître les talents des uns et des autres ; ils s'entraînent à poser et à répondre à des questions et à utiliser différents temps verbaux dans un climat d'*enjoyment*. Cette activité est recommandée pour les premières semaines de l'année scolaire.
- **Niveau visé** : débutant (A1/A2).
- **Durée** : séance n°1 (5 à 10 mn) ; séance n°2 (20 à 30 mn).
- **Préparation** : faire des photocopies du questionnaire pour chaque élève.

Déroulement dans la classe :

- **Séance n°1**
 1. Demandez à vos élèves de remplir le questionnaire suivant ou préparez-en un qui soit adapté à leur âge et à leur niveau. Donnez aux élèves en grande difficulté une aide spéciale avec le vocabulaire dont ils ont besoin. Il peut être très utile de connaître des choses spécifiques sur vos élèves afin de pouvoir établir une relation plus personnelle avec eux, et le questionnaire peut être conservé pour préparer d'autres activités.

Questionnaire à distribuer aux élèves

Nom et prénom : _____
1. Quand j'ai du temps libre, j'aime faire/aller : _____ _____
2. Des choses intéressantes que j'ai faites : _____ _____

3. Des choses que je sais faire : _____ _____
4. Quelque chose de spécial que j'ai : _____ _____
5. Des choses que j'aime vraiment : _____ _____
6. Quelque chose que j'ai faite l'année dernière : _____ _____

2. Collectez les questionnaires remplis et, pour chaque question, demandez à un ou deux élèves de dire ce qu'ils ont répondu (Par exemple : « Quand j'ai du temps libre, je sors avec mes amis... »). Pour certaines questions, demandez combien d'autres élèves font la même chose. Ensuite, gardez ces questionnaires pour utiliser les informations afin de créer une carte de loto personnalisée pour vos élèves. Essayez d'inclure quelque chose de chaque élève ; mais si vous avez plus de 24 élèves, sélectionnez des catégories qui peuvent être partagées par plusieurs élèves. Vous pouvez choisir des éléments qui leur permettent de pratiquer différents temps verbaux ou/et le vocabulaire qu'ils ont étudiés.

- **Séance n°2**

3. Avant de faire l'activité, vous pouvez pratiquer les questions dont vos élèves auront besoin. Si c'est le cas, avec la carte de loto en main, modélisez certaines des questions pour eux, et donnez-leur aussi quelques minutes pour réfléchir aux autres questions par eux-mêmes ; puis vérifiez avec toute la classe, jusqu'à ce que vous soyez sûr qu'ils savent comment formuler toutes les questions. Pour les élèves en difficulté, vous pouvez écrire quelques questions modèles au tableau afin qu'ils puissent les utiliser pendant le jeu.

Pour la carte de bingo ci-dessous, voici quelques exemples de questions :

- Aimes-tu le chocolat ?
- Aimes-tu chanter ?

- Sais-tu monter à cheval ?
 - Parles-tu deux langues étrangères ?
 - Es-tu doué en informatique ?
 - Possèdes-tu un vélo ?
 - Es-tu bien organisé(e) ?
 - As-tu déjà joué dans une pièce de théâtre ?
 - As-tu déjà gagné un prix ?
 - As-tu déjà marché le long de la plage la nuit ?
 - Es-tu déjà allé(e) dans un autre pays ?
4. Dites aux élèves de parler à autant de leurs camarades que possible dans les minutes qui suivent afin de « trouver quelqu'un qui » correspond à chaque catégorie. Lorsqu'ils le font, ils écrivent le nom de la personne dans la catégorie correspondante. Avant de commencer, dites-leur que la première personne à compléter la feuille dit LOTO ! Quand quelqu'un a terminé, dites à cet élève de se tenir devant la classe, et laissez quelques minutes de plus jusqu'à ce que deux ou trois autres aient fini. Demandez-leur de venir devant, eux aussi. Ensuite, dites « *Fin du jeu* » et invitez le reste de la classe à s'asseoir.
5. L'étape suivante consiste à poser des questions aux élèves devant la classe, par exemple :
- Professeur : *Qui aime le chocolat ?*
 - Élève 1 (d'après les informations qu'il/elle a sur sa feuille) : *Silvia aime le chocolat.* (Comme vous pouvez l'imaginer, tous les regards se tourneront maintenant vers Silvia.)
 - Professeur aux autres « gagnants » devant la classe : *Qui d'autre aime le chocolat ?* D'autres noms sont dits à voix haute, et de cette manière, d'autres élèves attirent l'attention de leurs camarades.

- Continuez ainsi, avec deux ou trois autres catégories, puis laissez le reste de la classe poser à leurs camarades devant les questions restantes « *Qui... ?* ».

Carte de loto pour les élèves

_____	_____	_____	_____
est un bon/bonne cuisinière	lit beaucoup	joue au football	possède un vélo
_____	_____	_____	_____
a organisé une fête	sait monter à cheval	est doué.e en informatique	aime le chocolat
_____	_____	_____	_____
a gagné un prix	a parlé en public	aime chanter	fait du bénévolat
_____	_____	_____	_____
parle deux langues étrangères	a participé à une pièce de théâtre	a mangé des huîtres	est allé(e) dans un autre pays
_____	_____	_____	_____
aime aller à la piscine	a planté un arbre	aime la musique	sait jouer la musique
_____	_____	_____	_____
a marché le long de la plage la nuit	a fait de la voile	est bien organisé.e	est allé.e dans un zoo

ACTIVITÉ N°2 : « **PARLEZ DE MOI** » (TITRE ORIGINAL EN ANGLAIS : *TALKING ABOUT ME*)

- **Objectifs** : production orale. Nous renforçons notre sentiment d'identité lorsque nous nous rappelons des choses positives à notre sujet, et encore plus lorsque nous

en parlons aux autres. Une manière sécurisante de le faire est dans le contexte d'un jeu.

- **Niveau visé :** A2/B1
- **Durée :** 30 à 40 mn
- **Préparation :** Apportez une copie du plateau (ci-dessous) et un dé pour chaque groupe.

Déroulement dans la classe :

Répartissez les élèves aléatoirement en groupes de 3 ou 4 : demandez-leur de s'asseoir en cercle dans leur groupe. Donnez à chaque groupe un dé et une photocopie du plateau. Laissez-les ensuite quelques minutes pour lire les sujets dont ils devront peut-être parler et trouver des idées. À ce moment-là, ils peuvent utiliser des dictionnaires ou vous demander comment dire quelque chose dont ils ne sont pas sûrs.

Chaque membre du groupe lance le dé et l'élève avec le numéro le plus élevé commence le jeu. À chaque tour, un élève lance le dé, avance du nombre de cases indiqué par le dé, puis parle pendant 30 à 60 secondes du sujet indiqué sur la case où il a atterri. Le premier élève à atteindre la case FIN est le gagnant, mais dans ce jeu tout le monde gagne car tous bénéficient de l'atmosphère positive établie.

Plateau de jeu

DÉPART →	Une personne qui m'a aidée	Une chose que j'aimerais apprendre	Une chose que je sais bien faire	Comment je me sens aujourd'hui ↓
Quelque chose que j'aime dans ma langue maternelle ↓	Quelqu'un que j'admire	Quelque chose qui me rend heureux/heureu se	Un objectif que j'ai	Une belle expérience que j'ai eue cette semaine ←

Une valeur qui est importante pour moi →	Un ami/une amie	Quelque chose que j'aime dans en anglais/en français/en allemand	Quelque chose pour lequel je suis reconnaissant.e	Un objet dans ma maison qui est spécial pour moi ↓
Un mot que j'aime dans ma langue maternelle ↓	Un souvenir agréable	Quelque chose que j'ai appris cette semaine	Ma chanson préférée	Un endroit qui est spécial pour moi ←
Quelqu'un dans ma famille →	Une chose que j'aimerais faire l'année prochaine	Un moment qui m'a surpris.e	Un beau cadeau que j'ai reçu	ARRIVÉE

Une version plus courte du jeu peut être jouée avec une pièce de monnaie. Avec face, les élèves avancent d'une case, avec pile, de deux cases.

Prolongement : une fois que tous les groupes ont terminé et qu'ils sont toujours en cercle, chaque élève dit à l'ensemble de la classe une chose qu'il ou elle a apprise sur un(e) camarade de classe pendant le jeu. Pour que tout le monde soit mentionné, vous pouvez spécifier que les élèves choisissent quelque chose à propos de l'élève à leur gauche. C'est bien que vous-même en tant qu'enseignant.e vous fassiez également partie du jeu.

A VOTRE TOUR.....

Si vous en avez la possibilité, testez une de ces activités ou les deux dans votre classe et faites-nous des retours sur comment elle s'est déroulée (apports et difficultés par rapport à la rencontre de l'autre et de soi et par rapport à l'expression de ses émotions propres et de celles des autres). Dans l'idéal et si vous le pouvez, ce serait bien de filmer l'activité et la mettre en ligne la vidéo sur la plateforme de la formation.

4. ÉTAPE

La motivation des apprenants : favoriser les émotions positives en classe et mettre en valeur leur sentiment de compétence

RAPPEL & RÉFLEXION :

Comme nous l'avons vu au cours des questions 5, 6 et 7 de la partie exploratoire du module, la motivation est dépendante des émotions et de l'affect des élèves.

Petiot et Visioli (2022), citant Orlova et al. (2015), montrent le lien existant entre les émotions et ce qu'ils appellent « *l'impulsion décisive à la motivation* » (p. 67). Ainsi des activités ou des situations vécues en classe en lien avec des états affectifs à valence et à forte intensité négative (voir la figure ci-jointe à droite⁴) entraînent des émotions elles aussi négatives (comme la honte) qui démotivent l'élève et elles seront alors synonymes d'échec, alors qu'au contraire des activités ou des situations associées au plaisir suscitent des émotions positives (comme la fierté) et sont mises en rapport avec le succès. Comme le déclarent Allard-Latour et Kermarrec (2022) : « *En ce sens, les émotions peuvent être explicatives de la motivation ou, plus précisément, de l'intérêt pour une discipline scolaire, ou pour une situation d'apprentissage particulière* » (p. 34). Les émotions positives sont ainsi vectrices d'apprentissage et d'engagement dans la tâche.

Les émotions positives ont été véritablement considérées par la psychologie positive qui, selon Petiot et Visioli (2022), « *constitue une branche de la psychologie axée sur ce qui génère la résilience, le bonheur ou l'optimisme* » (p. 79). En effet, pendant des années, la psychologie traditionnelle s'est exclusivement focalisée sur les émotions négatives. Le principal fondateur de la psychologie positive, qui s'est intéressé aux émotions positives à l'école et aux émotions positives favorisant des conditions favorables à l'apprentissage, est Csikszentmihalyi (1990) qui a créé le concept du *flow*⁵. Une des caractéristiques de cet état de *flow* est la motivation intrinsèque. Il importe ainsi d'examiner les conditions favorables à l'émergence des émotions positives et ce qui favorise l'émergence d'une motivation

⁴ Un cercle affectif : en version originale « An affective circumplex ». (Feldman Barrett, 2017, p. 74)

⁵ Le concept de *flow* pourrait être traduit en français par les termes flux ou encore autotélie, mais tout comme pour *enjoyment*, je ne souhaite pas le traduire, car il est intraduisible, les deux termes proposés en français ne rendant pas compte du sens du mot *flow*.

intrinsèque. Stefaniak (2021) met en avant des approches intégratives de la motivation qui s'appuient sur la théorie d'autodétermination de Deci et Ryan (2000 ; 2008) et qui visent avant tout à chercher les conditions de la motivation chez l'apprenant lui-même (Deci & Flaste, 2018). Selon Stefaniak (2021) : « *Pour atteindre ce niveau d'autodétermination, les situations d'apprentissage doivent satisfaire les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation* » (p. 52). La compétence renvoie ainsi au sentiment de se sentir efficace, l'affiliation au besoin d'appartenir à un groupe et l'autonomie au désir d'accomplir des tâches par soi-même. Or, les contextes d'enseignement, pour favoriser cette autodétermination, doivent permettre également l'émergence chez les apprenants d'une motivation intrinsèque qui s'oppose à une motivation extrinsèque (Deci & Ryan, 1985). Petiot et Visioli (2022), s'appuyant sur Deci et Ryan (1991), donnent cette définition de la motivation intrinsèque : « *Elle se définit comme la réalisation d'une activité par le seul effet du plaisir ou de la satisfaction qu'elle génère. En somme, les émotions positives qu'une personne ressent pour une activité augmentent sa motivation à s'y atteler et contribuent à faciliter la réussite de cette activité.* (Orlova et al., 2015) » (p. 67).

La motivation intrinsèque permet de s'investir dans des apprentissages plus approfondis et sur le long terme (Stefaniak, 2021). Selon Deci et Flaste (2018), la motivation intrinsèque est liée « *à une expérience plus riche, à une meilleure compréhension conceptuelle, à une plus grande créativité, et à une meilleure résolution de problème par rapport aux contrôles externes* » (p. 66). Les contrôles externes renvoient aux stratégies motivationnelles associées aux récompenses, aux évaluations sommatives, qui engendrent des motivations extrinsèques beaucoup plus superficielles et qui ne permettent pas de déployer des efforts durables.

Dans le témoignage des élèves (que ce soit du côté des élèves allophones ou du côté des autres élèves), la pression évaluative est présente à tous les niveaux pendant les cours au collège. Du côté des apprenants, le nombre de situations d'évaluations sommatives par trimestre est considérable sur le temps scolaire et pousse en permanence les élèves à l'injonction à la bonne réponse et à la réussite. Ces notes revêtent alors un caractère difficilement compréhensible pour les élèves et leur semblent la plupart du temps injustes et arbitraires (Marquer & Pilard, 2017). Dans une recherche Pisa, menée par l'OCDE en 2017, citée par Merle (2018), les études montrent qu'environ « *64 % des filles et 47 % des*

garçons dans les pays de l'OECD⁶ disent se sentir très angoissés même s'ils sont bien préparés pour un contrôle » (p. 30). Les évaluations au sein du système scolaire, étant pour la plupart du temps sommatives, exprimées par des notes, impactent durablement la motivation des élèves et particulièrement en langue car cette motivation devient par conséquent extrinsèque. Cette pratique pédagogique appelée communément *carrots and sticks* est décrite par Dörnyei (2020) comme étant totalement contre-productive pour l'apprentissage des langues. Il déclare en effet : « *En fait, les notes peuvent détourner l'attention de la tâche, ce qui devient évident lorsque les apprenants dépensent plus d'énergie créative à chercher comment maximiser leurs récompenses sans effort d'apprentissage supplémentaire qu'à maîtriser la matière*⁷ » (p. 54).

Cette pression évaluative entraîne inévitablement un mal-être et une baisse de l'estime de soi quand les élèves ne parviennent pas à produire des énoncés en langue. Or, l'apprentissage par erreurs est fondamental pour progresser comme le déclarent Auger et Le Pichon Vorstman (2021) : « *Pour entrer dans une nouvelle langue, la priorité est d'être en confiance, d'oser, de se sentir en sécurité linguistique, de ne pas avoir peur du ridicule en perdant la face ou en la faisant perdre à l'enseignant parce qu'on se trompe, on hésite, on prononce mal, on ne connaît pas le mot. Tant d'enfants rapportent combien ils sont mal à l'aise avec l'idée de faire des fautes ... ; tant d'enseignants expliquent leur lassitude devant l'éternel recommencement concernant une règle de grammaire, un fait de langue, un faux ami, à réexpliquer* » (p. 64).

Dans les pratiques évaluatives sommatives, en particulier en France, l'erreur a inévitablement un statut négatif et n'est pas considérée comme étant inhérente à l'apprentissage. Elle est ainsi sans cesse sanctionnée et pénalisée au travers des notes données par les enseignants. Et pourtant, malgré les nombreuses recherches menées en Europe et à l'international, qui « *montrent les effets contre-productifs de la notation chiffrée des compétences sur les apprentissages et sur le bien-être éducatif des élèves* » (Merle, 2018, p. 308), l'institution scolaire continue à préconiser de telles pratiques. Deci et Flaste (2018) expliquent également que « *la stratégie motivationnelle qui repose sur du contrôle*

⁶ The Organisation for Economic Co-operation and Development.

⁷ *In fact, grades can actually divert attention away from the task, which becomes evident when learners spend more creative energy figuring out how to maximise their rewards without any additional learning effort than how to master the material.* [Version originale en anglais]

altère la performance des activités qui requièrent de la ressource, de la concentration, de l'intuition ou de la créativité » (p. 66).

Il importe donc de tout faire en classe de langue pour susciter l'enjoyment.

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, comme on l'a vu auparavant). Un élève qui atteint un haut degré d'*enjoyment* accède à un état éphémère de *flow*.

OBSERVATION :

Revenons toujours à nos études de cas. Paul s'ennuie en classe, cela se voit car il n'est pas très attentif en classe, pour Mélissa, il en est de même. Tous les deux refusent de participer en classe. On ne connaît pas les raisons du mutisme de Mélissa mais on sait pourquoi Paul ne se sent pas bien en classe d'anglais. Il le verbalise, il reproche à Laure de ne pas l'interroger quand il lève le doigt. On voit aussi qu'il ne sent pas compétent en anglais. Son estime de lui-même est très basse, il se sent « nul » et a peur d'être moqué par les autres camarades. Pour toutes ces raisons, ces deux élèves n'éprouvent pas d'*enjoyment* en classe, ils ont l'air de s'ennuyer. Leur motivation est ainsi au plus bas.

EXPLICATIONS et PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES :

Pour valoriser, encourager les élèves dans leur apprentissage dans la langue cible, il est important de tenir compte de leur progression et de leur interlangue. L'interlangue est définie ainsi par Vogel (1995) : « *Par interlangue, nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible* » (p. 19). L'interlangue de l'apprenant est donc constituée de la langue première, des langues acquises antérieurement et de la langue langue cible. Elle dépend de variables individuelles, sociales et didactiques (quelle méthode est utilisée par l'enseignant). Les recherches récentes parlent plutôt de translanguaging qui renvoie également à un processus d'hybridation des langues mais qui n'est pas transitoire. Nous allons vous proposer un exemple qui vous permettra de comprendre que selon la posture adoptée par l'enseignant de langue, l'interlangue de l'apprenant sera prise ou compte ou pas du tout.

Exemple de l'évolution de l'interlangue d'un apprenant débutant du français (niveau A1.1) selon deux points de vue :

- une vision normative qui ne laisse aucune place à l'erreur et qui ne prend pas en compte l'interlangue de l'élève dont l'objectif est donc de pénaliser l'ABSENT NÉGATIF (première colonne à gauche du tableau).
- une vision de la linguistique acquisitionnelle qui considère l'erreur comme faisant partie du processus d'apprentissage de la langue dont l'objectif est de valoriser l'EXISTANT POSITIF.

Le même exercice a été donné à l'apprenant mais à des moments différents de son interlangue. La consigne était : *Conjugué le verbe entre parenthèse au présent de l'indicatif.*

Tableau exemple interlangue d'un apprenant

	VISION NORMATIVE DE L'ERREUR À SANCTIONNER ABSENT NÉGATIF	VISION de LA LINGUISTIQUE ACQUISITIONNELLE = ERREUR À PRENDRE EN COMPTE EXISTANT POSITIF
Stade 1 : « <i>Les enfants prendre le bus</i> »	Erreur : pas d'accord donc pas de point	Emploi de la forme non fléchie du verbe
Stade 2 : « <i>Les enfants prendres le bus</i> »	Erreur : mauvais accord	Emploi d'une forme verbale fléchie, accord avec le sujet pluriel, extension de la désinence plurielle au nom « s » au verbe
Stade 3 : <u>Les enfants prendrent le bus</u>	Erreur : radical du verbe mal employé	Emploi d'une forme verbale fléchie, accord avec le sujet pluriel au moyen de la désinence verbale « nt »

Dans la vision normative adoptée par l'enseignant, les progrès de l'apprenant, pourtant bien présents, ne sont pas du tout pris en compte et si le professeur décide d'évaluer les productions de l'élève, celui-ci n'aura pas de points. On imagine donc à quel point cela peut être déprimant et décourageant pour lui, alors qu'il a fait des efforts. C'est ce que Paul semble ressentir avec Laure : il a fait des efforts mais elle ne les a pas pris en compte. Paul a donc une mauvaise estime de lui-même et considère par conséquent qu'il est nul en anglais, qu'il n'est pas compétent et que pour se préserver, il ne fera plus d'efforts.

Alors qu’avec l’enseignant qui adopte la posture de la colonne de droite, les progrès de l’élève sont pris en compte que ce soit dans la notation ou/et dans les appréciations, il se sent de plus en plus compétent et aura envie de continuer à produire des efforts, à être motivé pour progresser encore davantage dans l’apprentissage de la langue.

QUEL EST VOTRE RESSENTI ?

- **Répondez à ces quatre questions:**

1. Que faites-vous concrètement dans vos classes pour valoriser, encourager vos élèves dans leur progression en langue ?
2. Quels types d’évaluation mettez-vous en place dans vos classes ? Est-ce que vous valorisez toujours l’existant positif de l’interlangue de vos apprenants ?
3. Que faites-vous face à des élèves qui s’ennuient et qui parfois même vous le verbalisent ?
4. Pensez-vous que dans vos classes, vos apprenants ressentent de l’enjoyment et même du flow dans vos cours de langue ? Est-ce que vous cherchez à le savoir et si oui comment ?

Pour permettre aux élèves de valoriser leurs compétences en langue, nous vous proposons une activité toujours extraite de l’ouvrage de De Andrés & Arnold (2009) pp. 166-167.

ACTIVITÉS PROPOSÉE

Prenez connaissance de cette activité.

ACTIVITÉ : « LA MINUTE MAGIQUE » (TITRE ORIGINAL EN ANGLAIS : *THE MAGIC MINUTE*)

- **Objectifs** : développer la compétence de compréhension de l'oral de production de l'oral (monologue suivi : parler en continu devant un groupe). Cette activité permet de s'engager de manière sécurisante dans l'auto-divulgence. Elle vise à créer un sentiment de compétence pour tous les élèves de la classe, ce qui conduit à un climat de classe optimal pour l'apprentissage des langues. Le message est que nous avons tous quelque chose dont nous pouvons être fiers, pour lequel nous pouvons être reconnaissants. Cette activité est à faire après que la classe a passé un certain temps ensemble.
- **Niveau visé** : A2/B1
- **Durée** : séance n°1 (5 à 10 mn et 20 à 25 mn si vous utilisez la variation) : séance n°2 ; dépend de la taille de la classe, une minute ou deux par élève ou environ 10 mn avec la variation.
- **Préparation** : pour la séance n°2, un objet qui représente un moment positif pour vous.

Déroulement dans la classe :

- **Séance n°1**

Dites à vos élèves que pour le prochain cours, ils doivent apporter un objet qui représente un moment positif pour eux, quelque chose dont ils sont fiers et reconnaissants. Donnez quelques exemples : photos, lettres, objets en général. L'important ici est que l'objet soit le point de départ pour préparer un discours d'une minute sur ce que l'objet représente. Le moment n'a pas besoin d'être quelque chose de majeur ; par exemple, quelqu'un pourrait être fier d'avoir aidé un ami à réussir un examen difficile, et si le papier de l'examen lui-même n'est pas disponible, il pourrait apporter une feuille où il a écrit la note que l'ami a obtenue pour l'examen.

Il peut être plus facile pour eux d'organiser leur minute si vous leur donnez les questions suivantes à réfléchir :

- Quel est l'objet ?
- Qui vous l'a donné ou comment l'avez-vous obtenu ?
- Pourquoi est-il important pour vous ?

- **Séance n°2**

Invitez vos élèves à former un cercle. Vous devez également participer à cette activité en étant le premier à parler, vous facilitez l'ouverture des élèves.

En tenant votre objet dans votre main, parlez-en pendant une minute. Vous pouvez demander à quelqu'un de se porter volontaire pour chronométrer. Lorsque la minute est écoulée, l'élève à côté de vous continuera ; et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves aient eu l'occasion de parler. Il est très important de leur dire de ne pas applaudir, commenter ou interrompre lorsqu'une autre personne présente, même après le discours. Dites-leur que la règle est de rester silencieux et d'écouter jusqu'à ce que ce soit leur tour. De cette façon, vous créez un environnement sécurisant, fondé sur l'écoute empathique et le respect mutuel. C'est une activité qui génère beaucoup d'intérêt et de proximité entre les membres du groupe.

- **Variation possible**

Si vous avez de grandes classes ou si c'est au début du cours et que les élèves ne se connaissent pas encore bien, pour la séance N°1 lorsque vous assignez les discours de la *Minute Magique*, vous pouvez faire ce qui suit : divisez les élèves en groupes de 5 et donnez-leur 2 minutes de silence pour réfléchir à un sujet qui serait approprié pour eux (quelque chose qu'ils aimeraient vraiment faire à l'avenir, des valeurs qui sont importantes pour eux, quelque chose de sympa dont ils se souviennent de leur enfance...) ou simplement leur demander de dire deux choses sur eux-mêmes. Ensuite, ils font le tour du cercle et disent ce qu'ils veulent sur le sujet ou sur eux-mêmes. Lorsqu'ils ont terminé, assignez les discours pour la Leçon 2, le jour suivant. Dites à vos élèves qu'ils feront leur discours au même groupe avec lequel ils ont travaillé. Les élèves qui sont très réticents à parler devant toute la classe trouvent cela plus facile de parler de cette manière.

A VOTRE TOUR.....

Si vous en avez la possibilité, testez cette activité dans votre classe et faites-nous des retours sur comment elle s'est déroulée (apports et difficultés par rapport à la rencontre de l'autre et de soi et par rapport à l'expression de ses émotions propres et de celles des autres). Dans l'idéal et si vous le pouvez, ce serait bien de filmer l'activité et la mettre en ligne la vidéo sur la plateforme de la formation

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard-Latour, E., & Kermarrec, G. (2022). L'intérêt en situation au service des émotions positives des élèves. *Administration & Education*, 176 (4), 33-39.
- Auger, N., & Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.
- Auger, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. In J.L. Chiss (Eds.), *Immigration, Ecole et Didactique du français* (pp. 187-229). Didier.
- Beacco, J.C. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- 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>
- De Andrés, V., & Arnold, J. (2009). *Seeds of confidence. Self-esteem activities for the EFL classroom*. Helbling Languages.
- Deci, L.C., & Flaste, R. (2018). *Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons ? Motivation, auto-détermination et autonomie*. Interéditions.
- 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
- Deci E. L & Ryan, R. M. (1991). A motivational Approach to Self : Integration in Personality. In R. A Dienstbier (Eds.), *Perspectives on Motivation*, Nebraska Symposium on Motivation, 1990, vol.38, Lincoln, University of Nebraska Press, pp. 237-288.
- Deci E. L & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale : Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.

- Dewaele, J.-M., Guedat-Bittighoffer, D., Botes, E., & Dat, M.-A. (2024). The effect of teaching method on levels of enjoyment, boredom and anxiety of young French learners of English. *The Canadian Modern Language Review*.
- 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/ssllt.2014.4.2.5>
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*. London Routledge.
- Favre, D. (2013). *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage*. Dunod.
- Feldman Barrett, L. (2017). *How emotions are made. The secret life of the brain* Pan Books.
- Gaspard, V., & Schmider, C. (2023). L'écoute empathique. In C, Gueguen, V, Gaspard, & C, Schmider (Eds.), *Développer les compétences psychosociales à l'école. Osons la communication non violente* (pp. 69-112). Éditions Canopé.
- Gaspard, V., & Schmider, C. (2023). L'intention de la CNV. In C, Gueguen, V, Gaspard, & C, Schmider (Eds.), *Développer les compétences psychosociales à l'école. Osons la communication non violente* (pp. 39-68). Éditions Canopé.
- Gentaz, E. (2022). *Les neurosciences à l'école : leur véritable apport*. Odile Jacob.
- Gout, M. (2017). Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des nouveaux arrivants. In M. Gruyer (Eds.), *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche* (pp.187-194). Conseil de l'Europe.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2024). *Les émotions au cœur du processus d'enseignement-apprentissage des langues*. L'Harmattan.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Nantes.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Robert Laffont.
- Gueguen, C. (2023). L'empathie, un cercle vertueux. In C, Gueguen, V, Gaspard, & C,

- Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., Quidbach, J., & Leys, C. (2022). *Développer les compétences émotionnelles en 8 séances*. Dunod.
- Lipiansky, E. M. (1999). Pédagogie des rencontres interculturelles. In J. Demorgon. & E.M. Lipiansky (Eds.), *Guide de l'interculturel en formation*(pp. 282-289). Retz.
- Loton, M.P. (2020). *La bientraitance pédagogique : une relation de confiance partagée, une attention ajustée*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Nantes.
- Marquer, S., & Pilard. P. (2017). *Évaluer au collège*. Réseau Canopé.
- Marsollier, C. (2023). *L'attention aux vulnérabilités des élèves*. Berger-Levrault.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4).
- Merle. P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Presses Universitaires de France.
- Nocus, I. (2022). *Bilinguismes des enfants en contextes multilingues*. Presses universitaires de Rennes.
- 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.
- Sanchis Zozaya. J.S. (2023). Le deuil chez les Mineurs non accompagnés : un autre regard sur la souffrance de ces jeunes en quête de lien et de contenant. In S. Gaultier, A. Yahyaoui, A. & P. Benghozi (Eds.), *Mineurs non accompagnés repères pour une clinique psychosociale transculturelle* (pp. 155-177). Editions in press.
- Sander, D. (2015). *Le monde des émotions*. Belin.
- Stefaniak, N. (2021). Processus cognitifs et sociaux impliqués dans les apprentissages. In P, Gobin, V, Baltazart, A, Simoes-Perlant, & N, Stefaniak (Eds.), *Emotions et apprentissage* (pp. 50-75). Dunod.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Presses Universitaires du Mirail.