2024-2025

MASTER 2 DIDACTIQUE DES LANGUES

Parcours FLAM

Dans quelle mesure peut-on sécuriser à l'oral des enfants, dans l'apprentissage des langues étrangères, en contexte scolaire et augmenter leur estime de soi via la mise en place d'activités sur l'expression des émotions ?

Etude sur une classe d'apprenants italiens à l'école primaire

Maëva Bessonnet

01/02/2001

Sous la direction de Mme Guedat-Bittighoffer

Document confidentiel

université angers

AVERTISSEMENT

L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les travaux des étudiant·es : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée Bessonnet Maëva

Déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, numérique ou papier, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signé par l'étudiante le 31/07/2025

REMERCIEMENTS

Je souhaiterais tout d'abord remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Mme Guedat-Bittighoffer. C'est grâce à ses conseils avisés et à sa réactivité exceptionnelle que j'ai pu construire et terminer cette rédaction.

Ensuite, j'aimerais remercier toutes les personnes qui ont contribué à ce stage : Antonietta Dartizio, avec qui j'ai collaboré pendant les séances ; Giuseppe Martoccia, mon tuteur de stage, qui m'a permis de vivre une très belle expérience ; et enfin, tous les élèves de la classe terza B, qui m'ont accueillie avec enthousiasme toutes les semaines, et avec qui j'ai passé d'excellents moments.

Je remercie également Hugo Voyneau pour m'avoir aidée lors de mon recueil de données.

Je tiens également à remercier Pauline Bienaimé, ses doses de motivation quotidiennes et sa bonne humeur étaient d'une grande aide lors de la rédaction de ce mémoire.

Un grand merci à Ester, ma colocataire et traductrice hors pair, qui m'a permis d'obtenir des traductions authentiques et de pratiquer mon accent italien.

Merci à toutes les copines de l'université : Elise, Baptiste, Eva et les autres, qui m'ont beaucoup manqué ce semestre.

Un grand merci à ma famille, mes parents, mon frère et ma sœur pour leur soutien constant et leur présence quotidienne.

Pour finir, merci à tous mes proches, pour m'accompagner dans tous les moments de ma vie et d'être toujours présents.

Sommaire

Avertissement 2
Engagement de non plagiat 3
Remerciements 4
Table des tableaux 8
Liste des abréviations 9
Introduction 10
Chapitre 1 – Le cadre théorique 12
1 Le développement des enfants 12
1.1 Le développement cérébral 12
1.1.1 La constitution du cerveau de l'adulte 12
1.1.2 La constitution du cerveau de l'enfant 13
1.2 Le développement émotionnel 14
1.2.1 Les grandes étapes du développement émotionnel chez l'enfant 14
1.2.2 Le rôle des parents dans le développement émotionnel de l'enfant15
1.2.3 L'impact du stress sur le développement émotionnel de l'enfant 16
1.3 Le développement du langage chez l'enfant 17
2 Les émotions 18
2.1 Les émotions au cours du temps 18
2.1.1 Les émotions primaires 18
2.1.2 Les différentes catégories émotionnelles 19
2.2 L'importance des émotions dans la communication orale et l'apprentissage 21
2.2.1 Les compétences émotionnelles 21
2.2.2 Les émotions propices ou non à la prise de parole et à l'apprentissage : étude de l'anxiété et de *l'enjoyment* 22
3 L'oral et l'apprentissage 24
3.1 L'importance de l'oral dans l'acquisition d'une langue étrangère 24
3.2 Sécuriser l'oral pour l'expression des enfants grâce à la mise en place d'un environnement propice 25
4 L'estime de soi et la prise de parole à l'oral 27
4.1 Définition de la notion d'estime de soi 27
4.1.1 Estime de soi et confiance en soi 27
4.1.2 Développer une meilleure estime de soi chez l'élève grâce à l'adaptation des modalités d'évaluation 28
4.2 L'impact de l'estime de soi sur l'expression des élèves en classe de langue29
4.2.1 Les facteurs négatifs à la prise de parole à l'oral 29

4.2.2 L'impact de l'estime de soi positive sur l'apprentissage d'une langue étrangère 31
Chapitre 2 – Le cadre méthodologique de la recherche 33
1 Présentation du contexte et du projet de recherche 33
1.1 Le projet « Français précoce » 33
1.2 La problématique de recherche 35
1.3 Les hypothèses de recherche 35
2 La méthodologie de recherche 36
2.1 Le type de recherche et la démarche méthodologique 36
2.2 Le dispositif mis en place : les activités sur les émotions et l'oral 38
2.2.1 Présentation du livre « Seeds of Confidence » 38
2.2.2 Le choix des activités du livre 40
2.3 Les outils de recueil de données sélectionnés 43
2.3.1 Le questionnaire 43
2.3.2 Les entretiens semi-directifs 46
2.3.3 Le cours de contrôle 47
Chapitre 3 – L'analyse des données 49
1 L'analyse des résultats 49
1.1 Analyse des questionnaires 49
1.1.1 Les cours d'expérimentation 49
1.1.2 Le cours de contrôle 56
1.1.3 Éléments de mise en perspective entre les deux cours 58
1.2 Analyse des entretiens 60
1.2.1 Le déroulement des entretiens et la grille utilisée 60
1.2.2 Analyse verticale des entretiens des cours d'expérimentation 62
1.2.3 Analyse horizontale des entretiens des cours d'expérimentation. 65
1.2.4 Analyse verticale des entretiens du cours de contrôle 66
1.2.5 Analyse horizontale des entretiens du cours de contrôle 67
1.2.6 Comparaison entre les deux cours 68
1.2.7 Analyse horizontale des entretiens des cours d'expérimentation et du cours de contrôle 70
1.3 . Analyse croisée de l'ensemble des recueils de données par dimension 71
1.3.1 Appréciation positives des pédagogies collaboratives en groupe 71
1.3.2 L'estime de soi des élèves au sein de la classe 72
2 Discussion autour de la recherche 74
2.1 Vérification des hypothèses 74
2.1.1 Vérification de l'hypothèse n°1 74

2.1.2 Vérification de l'hypothèse n°2 75
2.1.3 Vérification de l'hypothèse n°3 76
2.2 Les difficultés et limites de la recherche 78
2.2.1 Les difficultés de la recherche 78
2.2.2 Les limites de la recherche 78
Conclusion 81
Bibliographie 82
Table des annexes 85
Table des matières 125
Résumé 128
Abstract 128

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : les différences entre les systèmes scolaires français et italien 34
Tableau 2 : le questionnaire sur *l'enjoyment* pour les cours d'expérimentation 45
Tableau 3 : résultats de la première séance des cours d'expérimentation 50
Tableau 4 : résultats de la dernière séance des cours d'expérimentation 50
Tableau 5 : résultats des dix séances totales des cours d'expérimentation 52
Tableau 6 : résultats de la dimension *enjoyment* professeur des cours d'expérimentation..... 54
Tableau 7 : résultats de la dimension *enjoyment* personnel des cours d'expérimentation..... 54
Tableau 8 : résultats de la dimension *enjoyment* social des cours d'expérimentation54
Tableau 9 : résultats du cours de contrôle 57
Tableau 10 : la grille d'entretien..... 60
Tableau 11 : analyse horizontale des entretiens des cours d'expérimentation..... 65
Tableau 12 : analyse horizontale des entretiens du cours de contrôle 67
Tableau 13 : analyse horizontale entre les cours d'expérimentation et le cours de contrôle 70

LISTE DES ABREVIATIONS

DDL : Didactique Des Langues

DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française

FFL : French as a Foreign Language

FLE : Français Langues Etrangères

INTRODUCTION

Ces dernières années, les facteurs affectifs ont suscité un intérêt croissant dans le domaine de l'apprentissage des langues dans le contexte éducatif. L'anxiété, l'estime de soi, le sentiment de sécurité affective ou encore *l'enjoyment* sont des notions de plus en plus étudiées et prises en compte par les chercheurs et les enseignants dans la scolarité ou l'apprentissage général des apprenants.

En effet, « les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains… font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements » (Oatley et Jenkins, 1996 cités par Arnold, 2006, p. 40). Si les émotions sont bien présentes lors de chaque moment de notre vie, alors il est pertinent qu'elles le soient encore plus dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cependant, certains facteurs affectifs, comme l'anxiété ou le stress, sont généralement trop présents chez les apprenants et peuvent être des freins conduisant à un retrait de soi dans la classe ou à une peur de s'exprimer à l'oral.

C'est dans cette optique que nous nous sommes intéressée à comment renforcer ces facteurs afin d'aider les élèves à prendre plus facilement la parole, tout en augmentant, grâce à des activités sur les émotions, leur estime de soi.

Ce mémoire nous mène alors à la problématique suivante : « Dans quelle mesure peut-on sécuriser à l'oral des enfants, dans l'apprentissage des langues étrangères, en contexte scolaire et augmenter leur estime de soi via la mise en place d'activités sur l'expression des émotions ? »

Cette recherche porte sur une vingtaine d'élèves italiens dans leur apprentissage du français en deuxième année à l'école primaire. Elle s'organise en trois chapitres qui ont tous un objectif bien précis.

Premièrement, nous allons introduire nos thèmes grâce à la partie théorique, qui posera les bases théoriques à une bonne compréhension de la problématique. Ensuite, nous approfondirons les détails du terrain de recherche et présenterons nos hypothèses.

Pour finir, nous analyserons les résultats de nos recueils de données, répondrons à nos hypothèses et exposerons les limites que nous avons rencontrées.

CHAPITRE 1 – LE CADRE THEORIQUE

Dans ce premier chapitre, nous poserons les bases théoriques sur les thèmes nécessaires à une bonne compréhension de la problématique. Les thèmes abordés seront : le développement des enfants, les émotions, l'oral et l'apprentissage ainsi que l'estime de soi et la prise de parole.

1 LE DEVELOPPEMENT DES ENFANTS

1.1 Le développement cérébral

Cette partie présentera les bases fondamentales du développement cérébral de l'enfant, en passant par la description du cerveau de l'être humain adulte. Nous nous intéresserons aux rôles des différentes structures cérébrales.

1.1.1 La constitution du cerveau de l'adulte

Avec un poids d'environ 1,3 kg et 100 milliards de cellules nerveuses, également appelées neurones, le cerveau est composé d'un hémisphère droit et d'un hémisphère gauche, ainsi que de quatre lobes externes : le lobe frontal, le lobe pariétal, le lobe occipital et le lobe temporal. Chacun de ces lobes a des caractéristiques distinctes (Institut du cerveau, 2025).

En effet, le lobe frontal s'occupe du raisonnement, de la prise de décision et d'action, ainsi que de l'écriture. Le lobe pariétal, quant à lui, agit sur la coordination des mouvements et permet de se repérer dans l'espace. Le lobe occipital interprète et intègre les informations visuelles. Pour finir, le lobe temporal est le centre de l'audition, de la lecture et de la reconnaissance des visages ou des objets (Borst, 2018).

Deux autres lobes, appelés lobes internes en raison de leur localisation, sont également présents: le lobe limbique et le lobe insulaire.

Le lobe limbique fait partie du système limbique, un système complexe de structures cérébrales. Celui-ci comprend l'hippocampe, essentiel à la mémoire à long terme et l'amygdale qui concentre les émotions telles que la peur, l'agressivité et l'anxiété. Mais encore l'hypothalamus qui régule les fonctions endocriniennes, respiratoires, digestives

et cardiovasculaires. Il a aussi un rôle à jouer dans la mémoire. L'hippocampe et l'hypothalamus sont interconnectés par le fornix (Rossi, 2018).

Le lobe insulaire est impliqué dans la perception corporelle. Il intervient dans l'évaluation de la douleur, la régulation des systèmes sympathique et parasympathique, ainsi que dans certains types d'apprentissage moteur (Borst, 2019 ; Rossi, 2018).

Le cerveau comprend également le cervelet, petite structure située à la base du cerveau, à proximité du tronc cérébral. Il contrôle la coordination des mouvements et des actions. Le tronc cérébral, quant à lui, assure la connexion entre le corps et le cerveau, mais permet aussi de réguler des fonctions vitales telles que l'activité cardiaque et respiratoire (Rossi, 2018).

Cet organe est également composé de deux types de tissus : la substance grise et la substance blanche. La substance grise, aussi appelée cortex, est localisée dans la couche périphérique du cerveau. C'est ici que se concentrent les dendrites et les neurones, zones où s'effectue le traitement de l'information.

La substance blanche, située en profondeur, est composée d'axones et d'une couche de myéline. Appelée myélinisation, cette couche permet le passage de l'influx nerveux dans les différentes parties du cerveau (Borst, 2019).

Cette structure cérébrale joue ainsi le rôle de chef d'orchestre de l'organisme tout entier. Son rôle est primordial et chaque petit changement peut impacter la vie quotidienne d'un individu. Dans la section suivante, nous verrons comment se déroule le développement du cerveau chez l'enfant et comment il se constitue.

1.1.2 La constitution du cerveau de l'enfant

Comme tout être vivant en développement, le cerveau de l'être humain n'est pas complètement formé au début de la vie. Cependant, sa maturation commence dès la vie intra-utérine : « six à huit semaines après la fécondation, les hémisphères cérébraux commencent à s'individualiser » (Gueguen, 2014, p. 69). La forme du cerveau commence à apparaître entre la vingt-sixième et la trente-sixième semaine in utero. Des plis, appelés *sulcus,* se forment pour créer cette structure très spécifique (Borst, 2019).

La croissance cérébrale se poursuit jusqu'à la fin de l'adolescence, voire au-delà pour certaines régions cérébrales. Cependant, les cinq premières années de la vie de l'enfant sont particulièrement importantes, car une grande partie de l'architecture

neuronale s'y met en place (Gueguen, 2014). C'est aussi à cet âge que l'organe a pratiquement atteint son poids adulte (Borst, 2019).

Au cours de la sixième à la dix-huitième semaine après la fécondation, les neurones apparaissent chez l'enfant (Gueguen, 2014) mais à quoi sert un neurone ? Pourquoi est-il crucial dans le développement de l'enfant ?

Tout d'abord, un neurone, d'après la Fondation pour la Recherche sur le Cerveau en 2022, est une cellule qui permet la transmission d'une information aux autres cellules. Cette transmission se fait sous la forme de signaux électriques entre deux neurones. Ces signaux sont très rapides, « de 0,1 à 100 mètres par seconde (soit celle d'un train à grande vitesse) » (Borst, 2019, p. 56). Ces transmissions sont possibles grâce aux dendrites et aux synapses, qui assurent la circulation des informations entre les neurones.

« À l'âge de 2 ans, les synapses atteignent une densité deux fois plus importante que chez l'adulte, pour revenir au début de l'adolescence au même niveau que l'adulte » (Gueguen, 2014, p. 75). C'est l'augmentation du nombre de synapses qui entraîne l'épaississement du cortex cérébral, ainsi que celui de certaines régions du cerveau. Ce gain de synapses permet à l'être humain une meilleure adaptation à son environnement social et culturel (Borst, 2019).

Cependant, même s'il possède de nombreuses synapses, le néocortex de l'enfant est encore en formation. Nous verrons les conséquences que cela engendre dans les prochaines parties.

1.2 Le développement émotionnel

Dans cette section, nous nous intéresserons au développement émotionnel de l'enfant. Nous mettrons en lumière l'importance du rôle des parents dans ce processus avant d'analyser les effets du stress sur l'évolution de cette maturation.

1.2.1 Les grandes étapes du développement émotionnel chez l'enfant

Tout comme le développement du cerveau, l'expression des émotions chez un individu apparaît dès la vie intra-utérine. Gentaz explique que dès la trente-quatrième semaine, le fœtus est déjà en capacité de créer des expressions faciales telles que le rire ou les pleurs. Ces réactions sont surtout des réactions réflexes, « les bébés produisent

leur premier « vrai » sourire à un mois (p. 27) ». La surprise apparaît un peu plus tard, vers les 6 mois du bébé. La peur se manifeste autour de sept-huit mois, elle se caractérise par une réaction à tout ce qui peut être étranger, comme une personne non familière ou un nouvel objet. Les peurs les plus fréquentes à cet âge sont la peur d'être laissé seul, la peur du noir ou bien la peur des animaux (Gentaz, 2023).

C'est au cours de la première année que les enfants vont commencer à percevoir des émotions différentes sur le visage des individus. À partir de six, sept ans, l'enfant comprend le rôle d'une émotion et qu'il est possible de la masquer ou de « faire semblant ». C'est également à cet âge qu'il est capable d'intégrer les émotions mixtes, comme aimer ses parents mais être en colère lorsque ces derniers le dispute (Gentaz, 2023).

Toutes ces émotions sont dites primaires, nous y reviendrons dans la deuxième partie[1], elles se déclenchent généralement lors de la première année de la vie de l'enfant. Les émotions morales telles que la honte, la culpabilité et bien d'autres apparaissent entre dix-huit et vingt-quatre mois après la naissance (Gentaz, 2023).

Dès le plus jeune âge, l'enfant est influencé par son environnement, ce qui impacte son développement émotionnel. Dans la partie suivante, nous verrons comme les figures les plus proches de lui, que ce soit ses parents ou tuteurs influencent positivement ou négativement ce développement.

1.2.2 Le rôle des parents dans le développement émotionnel de l'enfant

Les parents ont un rôle crucial dans le développement de l'enfant, « l'évolution de l'enfant dépend de la possibilité que les parents ont de coréguler ses émotions, c'est-à-dire de l'aider - ou pas - à revenir à un état de calme tout en restant calmes eux-mêmes » (Gentaz, 2023, p. 18). Le chercheur va plus loin en expliquant que la régulation émotionnelle de l'enfant, c'est-à-dire « le processus par lequel les individus influencent quelles émotions ils ont, quand ils les ont, et comment ils ressentent et expriment ces émotions » (Gross, 1998 cité par Korb, 2009, p. 262) dépend fortement de la qualité du lien qu'entretiennent les parents avec leur enfant (Gentaz, 2023). En effet, « l'enfant petit n'a pas encore la possibilité de calmer son amygdale en se raisonnant et en prenant

[1] « Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 2.1.1 p. 18, intitulée : Les émotions primaires »

du recul ». (Gueguen, 2014, p. 274), l'amygdale a pour rôle de repérer et d'informer l'individu de tout danger potentiel (Gueguen, 2014). C'est ici qu'interviennent les parents, les enseignants ou d'autres adultes afin d'aider l'enfant à prendre du recul et à se calmer. Biologiquement cela s'explique par le fait que « jusqu'à 5 ans, c'est le cerveau archaïque et émotionnel qui domine l'enfant » (Gueguen, 2018, p. 18).

Gueguen va plus loin en expliquant qu'un enfant qui se sent en sécurité développera des qualités indispensables à son avenir telles que la sociabilité, l'empathie ainsi qu'une meilleure estime de soi et une meilleure autonomie (Gueguen, 2018).

Nous allons maintenant examiner les conséquences possibles lorsque l'enfant ne bénéficie pas du soutien de la part d'un adulte ou encore s'il est exposé à beaucoup de stress et de pressions durant son enfance.

1.2.3 L'impact du stress sur le développement émotionnel de l'enfant

Comme nous venons de le voir, l'enfant n'est pas en mesure de réguler seul son amygdale, ce qui peut entraîner des réactions que nous, adultes, pouvons trouver disproportionnées, telles que des crises de colère ou des pleurs incontrôlables.

Or, « l'amygdale cérébrale active la sécrétion des molécules du stress, cortisol et l'adrénaline » (Gueguen, 2017, p. 41). Le cortisol, s'il est produit en trop grande quantité peut conduire à certains problèmes comme des troubles du comportement, de l'anxiété ou bien des troubles de l'apprentissage (Gueguen, 2017).

Le stress, qu'il soit présent chez les nourrissons ou chez les enfants a un impact sur la maturation cérébrale. Cependant, c'est aussi le cas lors de la grossesse : une exposition prolongée à un stress chronique peut modifier l'expression de certains gènes dans le cerveau du fœtus (Borst, 2018). Le stress est donc néfaste à tout âge.

Cependant, d'autres hormones, neurotransmetteurs ou encore substances opioïdes ont un impact positif sur le cerveau de l'enfant et même de l'adulte.

La sérotonine, par exemple, neurotransmetteur indispensable pour notre humeur est libérée lorsque l'on partage des moments agréables avec nos proches (Gueguen, 2014). Elle exerce des actions modulatrices sur différents aspects de notre vie tels que les émotions, en particulier en lien avec l'anxiété ou la dépression (Bourgouin et al., 2017).

Stabilisatrice d'humeur, elle permet également de réduire l'agressivité, un facteur pouvant perturber le développement des relations saines (Gueguen, 2014).

L'ocytocine, souvent surnommée l'hormone de l'amour et de la vie sociale, agit également comme un agent anti-stress (Gueguen, 2014). Elle est sécrétée lors de tout moment d'affection, d'attachement ou de tendresse (Gueguen, 2018), elle contribue à un bon état émotionnel. « En ralentissant également l'activité de l'amygdale, l'ocytocine diminue les réactions de peur et permet de se sentir en confiance avec autrui. Cette fonction anxiolytique de l'ocytocine explique pourquoi les relations empreintes de tendresse sont corrélées avec la santé physique et le bien-être » (Gueguen, 2014, p. 220).

Les endorphines, substances opioïdes, jouent un rôle clé dans la gestion de la douleur. En inhibant l'activité de l'amygdale, elles favorisent un sentiment de calme, réduisant ainsi les sensations de peur et de stress. Comme l'ocytocine et la sérotonine, elles sont sécrétées lors de moments de partage avec des personnes agréables et favorisent également le lien d'attachement entre les individus (Gueguen, 2014).

Toutes ces informations nous font prendre conscience qu'une éducation bienveillante a de nombreux bienfaits pour les jeunes enfants.

A présent, nous allons voir comment le langage apparaît et se développe chez les plus jeunes.

1.3 Le développement du langage chez l'enfant

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à l'émergence du langage chez les enfants, nous verrons également d'où provient celui-ci.

Comme nous l'avons vu dans la première partie, le cerveau est séparé en plusieurs régions, et celles-ci ont toutes un rôle particulier à jouer. La partie du cerveau qui s'occupe du langage est le néocortex, elle comprend le lobe frontal, le lobe pariétal, le lobe temporal et le lobe occipital. En plus du langage, cette partie est impliquée dans les fonctions cognitives comme la conscience, les perceptions sensorielles, les commandes motrices volontaires et la présence dans l'espace (Gueguen, 2014).

L'enfant perçoit des sons alors qu'il est toujours dans le ventre de sa mère. De plus, dès sa naissance, l'enfant est capable de discerner tous les sons et, un peu plus tard, il

est en capacité de comprendre que les sons forment un assemblage de mots (Gentaz, 2023).

Même si, à cet âge, le nourrisson ne s'exprime pas comme un adulte, il a ses propres moyens de communication tels que les pleurs, les gazouillements ou encore les expressions faciales. En moyenne, l'enfant va commencer à prononcer ses premiers mots entre le onzième et le quatorzième mois après la naissance (Monique Plaza, 2014).

C'est entre trois et six ans que le langage connaît une grande expansion : « alors qu'à trois ans, les enfants disposent en moyenne de moins de mille mots, ils en acquièrent environ cinq cents par an jusqu'à l'âge de six ans : noms, verbes, pronoms personnels, adjectifs ou adverbes » (Gentaz, 2023, p. 40). Cette information est intéressante à prendre en compte, car elle permet de comprendre à quelle vitesse un enfant apprend. Il a donc, à cet âge une capacité à communiquer plus clairement.

Nous allons maintenant voir comment les émotions apparaissent chez les enfants et comment ces dernières se développent.

2 LES EMOTIONS

Après avoir exploré le développement de l'enfant, cette section s'attache à analyser et comprendre le rôle des émotions ainsi que leurs différentes catégorisations. Nous aborderons également les divers impacts que ces états affectifs peuvent avoir sur l'apprentissage d'une langue et sur la communication orale.

2.1 Les émotions au cours du temps

Cette partie va aborder ce qu'est concrètement une émotion, ainsi que les différentes manières de les distinguer et de les classer.

2.1.1 Les émotions primaires

Chaque être humain a déjà ressenti de la joie lors d'une bonne nouvelle, de la tristesse ou de la colère lors d'une mauvaise, de la peur ou de l'anxiété lors de l'approche d'un événement important.

Ressentir toutes ces émotions fait partie intégrante de la vie d'un individu. Les émotions sont au cœur de celle-ci, pour certains une émotion est un sentiment ; pour d'autres, c'est un ressenti ou encore quelque chose difficilement explicable, qui peut

être agréable ou non. LeDoux (1996, cité par Arnold, 2006) « arrive même à dire que les esprits sans émotions ne sont pas réellement des esprits » (p. 408). Il entend par là que ce sont les émotions qui nous rendent humains ; sans elles, nous serions comme vides.

Toutefois, l'émotion « est définie comme une modification d'état rapide et transitoire en deux temps, d'abord un déclenchement initial causé par un événement extérieur (réel ou imaginé), ensuite une réponse du système nerveux périphérique aboutissant à une action (rire, pleurs, moue de dégoût…), ainsi qu'à un ressenti conscient » (Gentaz, 2023, pp. 8-9).

Comme le montre cette définition, une émotion est brève et surgit de manière soudaine en réponse à un événement extérieur.

Du latin *ex* et *moveo* qui signifie « déplacer » ou encore « ce qui met en mouvement » (Larousse), une émotion n'est jamais figée, elle est toujours mouvement, en constante évolution.

Au XVIIe siècle, le célèbre mathématicien Descartes, dans son ouvrage *Les Passions de l'âme*, aspirait à croire « « qu'il n'y a que six passions primitives » : « l'admiration, l'amour, la haine, le désir, la joie et la tristesse ». Le philosophe affirme que toutes les autres émotions sont composées de quelques-unes de ces six émotions primitives, ou bien elles en constituent des dérivées » (Gentaz, 2023, p. 11). Les émotions les plus connues sont la joie, la surprise, la peur, la colère, le dégoût et la tristesse. D'après la théorie de Paul Ekman, un psychologue, cité par Gentaz en 2023, « ces émotions sont appelées émotions de base ou émotions primaires » (Gentaz, 2023, p. 11).

Les émotions primaires ne sont pas les seules présentes chez les êtres humains, il en existe une multitude, nous allons maintenant voir quelles sont les différentes catégories émotionnelles et comment les différencier.

2.1.2 Les différentes catégories émotionnelles

Il existe de nombreuses catégories émotionnelles, certaines émotions traversent ou englobent différentes catégories. Gentaz (2023) nous explique comment les catégoriser en présentant plusieurs classifications.

Par exemple, dans la catégorie des émotions positives ou négatives, nous pouvons retrouver des émotions comme la joie, qui est positive car elle procure une sensation de

bien-être et de plaisir. À l'inverse, la peur sera plutôt considérée comme négative car le ressenti est désagréable.

Dans la catégorie des émotions positives et négatives, nous retrouvons la nostalgie. Le fait de se rappeler d'un bon souvenir est agréable mais peut aussi provoquer de la tristesse.

La catégorie d'approche ou d'évitement comprend des émotions telles que l'amour, qui donne envie d'être proche de quelqu'un, ou au contraire, la culpabilité, qui nous pousse à se replier sur nous-mêmes.

Les émotions telles que la honte ou l'embarras appartiennent à la catégorie réflexive ou auto-consciente, car elles sont liées à l'individu lui-même et non à un événement extérieur.

La catégorie émotionnelle de l'esthétique inclut des émotions que l'on ressent lorsqu'un objet, une situation ou une œuvre déclenche en nous un sentiment de beauté ou de fascination ; tous les arts peuvent conduire à ces émotions.

La catégorie émotionnelle fictionnelle englobe les émotions suscitées par le contenu d'œuvres de fiction, telles que la littérature ou le cinéma.

La catégorie contre-factuelle inclut des émotions comme le regret ou la frustration, qui apparaissent lorsque nous aurions souhaité avoir agi différemment.

Les émotions telles que la pitié, la gêne ou la gratitude surviennent lorsque d'autres personnes sont présentes.

Les émotions de la catégorie émotionnelle morale sont engendrées par des évaluations morales. Elles sont réparties en quatre types :

- les émotions auto-conscientes (la fierté)
- les émotions de condamnations d'autrui (le rejet)
- les émotions en réactions à la souffrance d'autrui (l'empathie)
- les émotions de louange d'autrui (l'admiration).

La dernière catégorie émotionnelle que nous verrons est celle dite épistémique, ou de connaissance, et comprend les émotions comme l'intérêt, suscitant notre envie d'apprendre.

2.2 L'importance des émotions dans la communication orale et l'apprentissage

Toutes les émotions que nous venons de voir ont des impacts positifs ou négatifs sur la communication orale et l'apprentissage. À présent, nous allons nous intéresser à leurs conséquences.

2.2.1 Les compétences émotionnelles

« Les compétences émotionnelles désignent la capacité – mise en pratique – à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. Elles jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales » (Mikolajczak, 2014, p. 3).

Ces compétences impactent plusieurs aspects de la vie de l'enfant, notamment ses interactions sociales, ses comportements sociaux, sa santé, mais également son rapport à l'apprentissage (Gentaz, 2023). Un enfant doté de bonnes compétences émotionnelles se montrera plus apte à persévérer face aux difficultés, à rester plus concentré et, à terme, à avoir un apprentissage plus positif. Gentaz va plus loin en expliquant que bénéficier de bonnes compétences émotionnelles permet entre autres, de « réguler des émotions négatives telles que l'anxiété, l'ennui ou la déception » qui pourraient être liées aux résultats scolaires de l'enfant (2023, p. 94).

Le développement émotionnel peut être soutenu à l'école. Les élèves peuvent apprendre à reconnaître, nommer et comprendre les émotions qu'ils ressentent, soit par le biais d'activités, soit par des discussions. Ces moments de verbalisation, favorisent la prise de conscience émotionnelle et, ainsi, contribuent à leur gestion (Gentaz, 2023).

La régulation émotionnelle est aussi importante à prendre en compte chez l'adulte. Un enseignant ou un parent qui est en capacité de réguler ses émotions aura tendance à rester calme devant l'enfant, lui offrant un environnement serein, évitant ainsi le stress ou l'anxiété qui pourraient perturber ce dernier.

Enfin, certaines émotions sont favorables ou non à l'apprentissage. Nous allons, dans la prochaine partie, les aborder pour voir leurs effets.

2.2.2 Les émotions propices ou non à la prise de parole et à l'apprentissage : étude de l'anxiété et de *l'enjoyment*

L'anxiété est une émotion très souvent ressentie par les apprenants lors des cours de langue. Dans ce contexte, nous parlerons d'anxiété langagière. Elle est définie comme une anxiété spécifique « liée à l'apprentissage / l'usage des langues » (Horwitz, 2017 cité par Dupont, 2024, p. 27).

D'après McIntyre (2017) l'anxiété est l'émotion la plus étudiée et documentée des apprenants en classe de langue. Horwitz et al. (2017) vont plus loin en expliquant que c'est une émotion complexe, composée de plusieurs dimensions, telles que la perception de soi, les croyances ou les sentiments des apprenants.

Cette émotion se manifeste dans la classe de langue, où l'apprenant peut ressentir de l'angoisse et de l'appréhension juste à l'idée de prendre la parole. Différents symptômes, aussi bien physiques que psychologiques, peuvent être ressentis. La transpiration, la tachycardie ou encore la sensation de bouche sèche en sont des exemples. Psychologiquement, l'apprenant peut ressentir du doute, des problèmes de concentration ou même de la paralysie lorsqu'il doit prendre la parole à l'oral (Dewaele et al., 2024)

Tout comme le stress, l'anxiété freine les apprenants dans leur bon apprentissage. De plus, comme l'explique Arnold et Brown (1999), « when anxiety is present in the classroom, there is a down-spiralling effect. Anxiety makes us nervous and afraid and thus contributes to poor performance; this in turn create more anxiety and even worse performance[2] » (cités par Guedat-Bittighoffer, 2024, p. 151).

L'anxiété revient à créer un climat de classe néfaste, entraînant un cercle vicieux où les apprenants perdent de plus en plus confiance en leurs compétences et, à terme, se découragent dans leur apprentissage.

Cependant, depuis quelques années, certaines recherches en éducation se sont concentrées sur l'apport des émotions positives dans l'apprentissage, plutôt que sur les émotions négatives. Comme l'illustrent Dewaele et MacIntyre (2022) cités par Guedat-Bittighoffer (2024) : « instead of primarily focusing on factors that slowed growth

[2] « Quand l'anxiété est présente dans la salle de classe, cela crée un effet de spirale vers le bas. L'anxiété nous rend nerveux et inquiets et contribue ainsi à de mauvaises performances ; ceci crée à son tour davantage d'anxiété et des performances encore pires. » [Traduction Guedat-Bittigoffer]

(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 states[3] » (Guedat-Bittighoffer, 2024, pp. 161-162). Ici, nous approfondirons le terme d*'enjoyment.*

Les chercheurs Dewaele et McIntyre (2016), définissent l*'enjoyment* comme une émotion complexe, associant le sentiment de défi vécu par les apprenants à une quête d'accomplissement social et personnel à travers l'apprentissage d'une langue. Elle émerge lorsque l'apprenant dépasse ses attentes, voire ses limites et qu'il y trouve un aspect nouveau ou inattendu. Au cours de ce mémoire, nous ne traduirons pas ce terme car il n'y a pas de traduction exacte pour celui-ci. Comme l'explique Guedat-Bittighoffer (2024), « les termes de satisfaction, de joie, ou de plaisir ne permettent pas de rendre compte de la dimension cognitive de cette expression » (p. 162).

L*'enjoyment* est une émotion est intéressante dans une classe de français langue étrangère : elle favorise chez l'élève le dépassement de soi, tant dans la prise de parole que dans le développement de l'estime de soi. Elle contribue à une motivation à long terme en permettant à l'apprenant de prendre confiance en ses capacités et en l'incitant à se fixer de nouveaux défis dans son apprentissage.

Une situation concrète où l'*enjoyment* peut apparaître est lorsqu'un élève doit faire une présentation orale, dans une langue étrangère devant toute la classe. Il peut d'abord ressentir de l'appréhension, du stress, de l'inquiétude face à cette tâche. Mais si son exposé se déroule bien, il ressentira alors un sentiment de soulagement, de satisfaction mais aussi d'accomplissement à la fin de celui-ci. Il va éprouver un certain plaisir à avoir surmonté un défi et aura le sentiment d'avoir progressé dans sa maîtrise de la langue.

Dans la section suivante, nous verrons quel est le rôle de l'oral dans l'apprentissage et comment il est possible de sécuriser les enfants lors de cette prise de parole.

[3] « 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 Guedat-Bittigoffer]

3 L'ORAL ET L'APPRENTISSAGE

Cette section va présenter l'intérêt de l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous analyserons les raisons pour lesquelles il occupe une place essentielle et propice à l'acquisition d'une langue étrangère.

3.1 L'importance de l'oral dans l'acquisition d'une langue étrangère

« C'est en parlant qu'on apprend à parler », explique Arnold (2006, p. 410). En effet, l'importance de l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangère a commencé à être démontrée dans les années 1970 avec l'approche communicative (Martinez, 2021). Cette approche vise une assimilation de la langue comme moyen d'expression « lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments » (Germain & Leblanc, 1988 cités par Martinez en 2021, p. 76).

Une langue étrangère permet à l'apprenant de s'exprimer, de transmettre un message. Tous ces exemples illustrent l'essence même de l'apprentissage d'une langue : pouvoir communiquer avec autrui.

Arnold (2006, p. 410) approfondit l'importance de l'oral en affirmant : « quand il s'agit d'apprendre dans la salle de classe, la communication est en même temps la finalité et l'instrument pour atteindre celle-ci ». En d'autres termes, elle souligne que l'oral est présent tout au long de l'apprentissage, à la fois en tant que moyen de communication et en tant qu'outil pour apprendre à communiquer. Sans la pratique orale, l'apprentissage d'une langue étrangère serait non seulement difficile, mais possiblement inefficace sur le plan communicatif.

L'oral conduit naturellement à la communication, du latin *communicatio*, elle est définie comme « une action de communiquer, de faire part, de mettre en commun » (Dictionnaire de l'Académie française). L'oral a toute son importance dans la classe de langue, il permet aux apprenants de partager leurs connaissances, de tisser des liens entre eux et, d'une certaine façon, de créer un sentiment de partage au sein de la classe.

À présent, nous allons voir de quelles façons nous pouvons sécuriser au mieux les enfants afin qu'ils se sentent en confiance pour prendre la parole à l'oral et communiquer.

3.2 Sécuriser l'oral pour l'expression des enfants grâce à la mise en place d'un environnement propice

Alors que certains élèves font preuve de facilités d'aisance à prendre la parole en classe de langue, pour d'autres, cette prise de parole constitue une vraie difficulté, voire même une angoisse. Cette partie vise à nous intéresser aux différents moyens disponibles afin de créer un environnement enclin à cette prise de parole, afin que tous les apprenants puissent s'exprimer librement.

Tout d'abord, le rôle de l'enseignant est primordial dans la création d'un environnement propice à l'apprentissage. Comme l'explique Cottet, « l'enseignant, s'il n'est pas lui-même à l'aise avec la langue enseignée, va transmettre cette angoisse à ses élèves » (cité par Delasalle, 2009, p. 374). L'implication et l'engouement de l'enseignant peuvent avoir un effet direct sur l'ambiance de classe et l'engagement des élèves.

C'est également l'enseignant qui, par le choix et la mise en place des activités, va créer cet environnement favorable à un bon apprentissage. Il en est comme le fil conducteur de la classe. Dewaele et MacIntyre (2016), explique que les professeurs qui créent une ambiance de classe positive permettent aux apprenants de développer et de découvrir leurs compétences linguistiques et culturelles, tout en augmentant leurs chances d'obtenir de meilleurs résultats scolaires (cités par Guedat-Bittighoffer et Dewaele, 2023)

Par exemple, les activités ludiques peuvent être une bonne idée pour créer l'environnement recherché. Il a été démontré que le jeu sécrète de l'endorphine, qui a terme provoque un sentiment positif et, permet de réduire le stress et l'anxiété (Gueguen, 2014). Dans une classe de langue, il est facilement possible de créer un environnement ludique avec des activités telles que des jeux de rôle, des jeux de société, des jeux de cartes ou bien des exercices théâtraux comme des mises en scène ou de l'improvisation. Ces activités créent une ambiance plus sereine et détendue ce qui contribue à l'expression orale.

Sécuriser les élèves à la prise de parole à l'oral peut également passer par la mise en place de repères et de limites. Comme le présente De André et Arnold : « when we are driving down a highway, if there are no signs, no markings, the trip could be more difficult and dangerous; the same is true in the classroom »[4] (2009 p. 19). Connaître les limites d'une classe, les fixer d'un commun accord entre la classe et l'enseignant, va permettre de créer un sentiment de sécurité chez les élèves ce qui est intéressant pour l'expression orale.

Par ailleurs, sécuriser l'espace de travail, c'est aussi offrir aux élèves la possibilité de faire des erreurs sans être jugés, ce qui rend l'apprentissage plus bénéfique. En effet, comme le disent De André et Arnold : « in language learning an important consideration is that in order to learn to speak a language we inevitably make mistakes, and so in a language class establishing the sense of security is especially necessary »[5] (2009, p. 19). L'erreur est au cœur de l'apprentissage, et un apprenant qui se sent en confiance pour faire des erreurs aurait plus de chances de progresser.

Alstolfi (1997), cité par Reuteur (2020), va plus loin en affirmant que l'erreur joue le rôle de signal, de repère, permettant de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur apprentissage. D'après lui, c'est ici que se joue le véritable rôle didactique. L'erreur aura un impact positif en constituant une piste de recherche sur les difficultés de l'élève.

Cependant, ce n'est pas aussi simple. L'erreur est perçue, pour la plupart des apprenants, comme un point négatif, un échec. Guedat-Bittighoffer (2024), grâce à des études sur l'anxiété langagière, a remarqué que l'erreur possède une forte connotation péjorative chez les apprenants. Pour les élèves, faire une erreur « est associé à un comportement répréhensible, malsain qui revêt par conséquent une valeur morale négative » (2024, p. 152). Changer la perception de l'erreur par les apprenants et les enseignants permettrait de diminuer la pression ressentie.

Toutes ces mises en place sont être encore plus intéressantes si l'élève possède une estime de soi solide. La prochaine section portera précisément sur le rôle de l'estime de

[4] « Quand nous conduisant sur une autoroute, s'il n'y a pas de signes, pas de marquages au sol, le voyage peut être plus difficile et dangereux ; la même chose est vraie dans la salle de classe »

[5] « Dans l'apprentissage d'une langue, il est important de considérer que pour apprendre, faire des erreurs est inévitable, et donc, dans la classe de langue, établir un sentiment de sécurité est nécessaire »

soi - qu'elle soit positive ou négative - dans la prise de parole, et donc sur le processus d'apprentissage.

4 L'ESTIME DE SOI ET LA PRISE DE PAROLE A L'ORAL

4.1 Définition de la notion d'estime de soi

Cette section va explorer le terme de l'estime de soi ainsi que celui de la confiance en soi. Nous allons voir comment il est possible de la travailler de sorte à ce qu'elle aide l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère.

4.1.1 Estime de soi et confiance en soi

Conceptualisée par James en 1890, l'estime de soi est au cœur du rôle identitaire et de son développement. Elle est liée à de nombreux aspects de notre vie : la motivation, la satisfaction au travail, la gestion des difficultés quotidiennes, ainsi que la stabilité émotionnelle, et même le bonheur (Doré, 2017). L'estime de soi mérite donc d'être étudiée et entretenue.

Globalement, nous pouvons la définir comme « l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est-à-dire son degré de satisfaction de lui-même » (Harter, 1998, cité par Bardou et Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 89). Dans le domaine des langues, les chercheurs, Heyde-Parsons (1979 et 1983), Hassan (1999), Brown (1994), Mercer (2011) et Rubio-Alcalá (2014) expliquent que l'estime de soi « is formed by the evaluations of the performances proper of this specific context[6] » (cités par Cano-Jiménez et Rubio Alcalá, 2022, p. 194).

L'estime de soi est donc un concept personnel, qui peut aussi être propre à différents contextes donnés. Ce terme peut être employé différemment, par exemple : représentation de soi, image de soi ou encore conscience de soi (Bardou et Oubrayrie-Roussel, 2014). Tous ces termes ont en commun le mot *soi*, qui renvoie à la personne et à la manière dont elle se perçoit.

Rubio-Alcalá (2017, cité par Cano-Jiménez et Rubio-Alcalá, 2022), différencie l'estime de soi et le concept de soi. Pour lui, le concept de soi est une dimension se référant à une entité alors que l'estime de soi serait une valeur, un résultat que l'on peut

[6] « Est formé par l'évaluation des performances propre au contexte spécifique »

mesurer. Nous garderons le terme d'estime de soi car nous allons mesurer, grâce à un questionnaire, cette variable au cours de ce mémoire.

L'estime de soi varie au fil de la vie : elle peut être plutôt positive - avoir une bonne estime de soi - ou plutôt négative, dans le cas d'une mauvaise estime de soi. Cette variation est particulièrement marquée au moment de l'adolescence : « c'est à l'adolescence que ce concept devient plus personnalisé par une recherche de différenciation sociale et d'affirmation de soi » (Bardou et Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 95). L'adolescent se cherche, il change, il se retrouve confronté à l'envie de s'affirmer, de plaire, mais aussi de se différencier des autres.

L'estime de soi est étroitement liée à la confiance en soi. Plus une personne va avoir confiance en ses capacités à produire ou faire quelque chose, plus son estime de soi va augmenter. Elle est malléable : lorsque nous réalisons un objectif que l'on croyait difficilement atteignable, notre estime de nous-mêmes est favorisée (Rillaer, 2003). Au contraire, elle peut se fragiliser lors des échecs.

Nous avons donc un impact sur notre propre estime de soi. La prochaine section va détailler comment il est possible d'aider les élèves à mieux la développer, pour un apprentissage plus agréable et motivant.

4.1.2 Développer une meilleure estime de soi chez l'élève grâce à l'adaptation des modalités d'évaluation

Comme nous l'avons vu précédemment, le développement de l'estime de soi est connecté à la confiance que nous avons en nous. Plus notre confiance est favorisée, plus nous allons avoir le sentiment d'entretenir une meilleure estime de nous-mêmes.

La confiance en soi peut être réduite face à la comparaison de ses accomplissements à ceux des autres (Galand, 2016). En effet, si nous nous comparons à un camarade de classe qui a de meilleures notes, il est possible que notre confiance en nous, et donc notre estime de nous, s'affaiblisse.

La majorité des examens et devoirs reposent sur des notes ainsi que sur un classement des élèves entre eux dans la classe. Ce type d'évaluation peut donc impacter beaucoup d'élèves qui ont des difficultés et qui vont sans cesse se retrouver jugés et se comparer, que ce soit par les autres élèves, les enseignants ou même leurs parents. Dans son ouvrage Guedat-Bittighoffer, parle de « pression évaluative » (2024, p. 154) au sein

des institutions française. Les élèves sont souvent poussés à la réussite et à l'exigence du sans-faute, ce qui favorise les comparaisons, le doute et le stress.

Travailler sur l'effacement de cette comparaison et sur cette pression évaluative, en gardant les résultats des examens privés, en évaluant différemment et en évitant le classement des élèves les uns par rapport aux autres peut être une solution (Galand, 2016).

Galand explique que recevoir un feedback sous forme de commentaires présentant les points forts et les points faibles de l'élève est plus positif qu'un feedback sous forme de notes et de commentaires généraux. De cette façon, l'élève peut se concentrer sur ses points forts tout en prenant en compte et en essayant de travailler sur ses points faibles.

Il conclut donc en expliquant que focaliser les élèves sur leurs progrès et les moyens qu'ils peuvent mettre en place pour s'améliorer aura un impact plus positif que de les évaluer les uns par rapport aux autres. À terme, cela va mener à un accroissement de l'estime de soi et de la confiance en soi des apprenants (Galand, 2016).

Dans la section suivante, nous étudierons les différents facteurs, qu'ils soient positifs ou négatifs, ainsi que leur impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

4.2 L'impact de l'estime de soi sur l'expression des élèves en classe de langue

Selon beaucoup de facteurs, l'estime de soi peut avoir un impact positif ou négatif sur l'individu. Cette partie va permettre de voir quelles sont les conséquences de l'estime de soi sur l'apprentissage des apprenants.

4.2.1 Les facteurs négatifs à la prise de parole à l'oral

L'anxiété, comme nous l'avons étudié dans le chapitre 1[7], peut engendrer un climat de classe néfaste et, par la suite, créer un cercle vicieux où les élèves ont de plus en plus peur de s'exprimer.

Comme l'explique Arnold en 2006 : « pour comprendre le problème de l'anxiété lors d'activités centrées sur la communication orale, il faut prendre en compte aussi bien leur nature « publique » que leur rapport au moi de l'apprenant, lequel peut

[7] « Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 2.2.2 p. 22, intitulée : Les émotions propices ou non à la prise de parole et à l'apprentissage : étude de l'anxiété et de *l'enjoyment* »

difficilement s'exprimer dans la langue cible à la classe. Il y a une sorte de confrontation entre le « moi » et le public » (p. 412).

L'apprenant qui ne croit pas en ses capacités, notamment au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, peut développer une certaine appréhension à s'exposer au public, en particulier devant la classe. Cette difficulté est souvent accentuée au moment de l'adolescence, une période où les élèves peuvent avoir leur estime de soi fragilisée, ce qui peut nuire à la prise de parole. C'est aussi à ce moment-là que l'image de soi se construit davantage à travers le regard des pairs plutôt qu'à travers celui des parents (William et Burden, 1997 cités par Guedat-Bittighoffer, 2024). Le regard des autres a donc une importance considérable dans le développement de l'élève.

Guedat-Bittighoffer appuie ses propos en expliquant que « la peur d'être ridicule devant les autres empêche les élèves de parler » (2024, p. 151). L'erreur fait partie de l'apprentissage et le refus de parler par peur d'échec va mener l'apprenant à se restreindre et à ne prendre aucun risque. À terme, ne pas prendre le risque de participer va déteindre sur l'estime de soi de l'apprenant et sur son apprentissage.

La timidité est un autre facteur qui peut empêcher les apprenants de tenter toute approche communicative. Elle représente une forme d'anxiété sociale (André, 1998), car on la retrouve dans les situations d'interaction avec autrui. André définit la timidité par « un malaise intérieurement ressenti et une gêne extérieurement perceptible » (2022, pp. 6-7). Il ajoute que le sujet est parfaitement conscient de son ressenti, mais qu'il désire tout de même participer aux interactions sociales redoutées. Il approfondit en expliquant que les causes liées à la timidité peuvent être liées à la nouveauté, à l'intrusion ou au jugement social.

Cette timidité peut donc conduire à un retrait de soi dans la classe et à l'évitement de la prise de parole, par peurs diverses. Une estime de soi faible chez l'apprenant peut être un facteur influent chez une personne timide.

D'autres éléments sont également présents, comme une classe trop dissipée, qui peut empêcher certains élèves de vouloir prendre la parole. Le manque de vocabulaire ou un nombre insuffisant d'occasions de prise de parole, peuvent être d'autres raisons.

Toutes ces causes liées à une faible estime de soi chez l'élève peuvent entraîner un manque de participation. Mais qu'en est-il lorsque l'estime de soi est forte ? Comment

cela impacte-t-il la prise de parole et, par conséquent, l'apprentissage ? C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante.

4.2.2 L'impact de l'estime de soi positive sur l'apprentissage d'une langue étrangère

Comme nous venons de le voir, l'oral favorise un bon apprentissage scolaire, et pour entraîner cette expression orale, une estime de soi suffisante et un cadre sécurisant sont essentiels.

Pour valoriser l'estime de soi et réduire l'anxiété des élèves, il existe différentes méthodes. Rubio (2004, cité par Arnold, 2006) nous explique que l'anxiété peut être réduite sur deux plans : le plan physiologique et, le plan psychologique.

Sur le plan physiologique, les exercices de respiration, de méditation ou de pleine conscience, à faire chez soi ou à initier en classe, peuvent être intéressants. Lavédrine (2021) explique que « le complexe cœur-poumons fonctionne en interaction via notre système nerveux. Ainsi, ralentir le rythme de notre respiration permet aussi de ralentir nos battements cardiaques, ce qui a pour effet de nous apaiser » (p. 50). Les exercices de respiration sont simples, mais peuvent avoir un grand impact sur l'anxiété.

Arnold nous explique que pour le plan psychologique, il est possible de réduire l'anxiété, et par la même occasion d'accroître son estime de soi, en modifiant son dialogue interne. En effet, beaucoup d'apprenants ont des dialogues internes tels que « je n'en suis pas capable », « je n'ai pas les compétences », etc. Pourtant, ces expressions « affectent notre attitude envers la tâche et, conséquemment, les résultats de nos activités d'apprentissage » (Arnold, 2006, p. 413). Pour éviter cet engrenage, il est possible de changer son dialogue interne en prenant d'abord conscience de sa présence, puis, par la suite, d'apprendre à restructurer sa pensée de façon plus positive (Arnold, 2006).

En effet, passer de « je n'en suis pas capable » à « j'en suis capable » permet d'augmenter son estime de soi, et à terme, de garantir un meilleur apprentissage.

Arnold propose d'autres solutions comme traiter l'élève avec beaucoup de respect ; créer une atmosphère de cohésion et non de concurrence ; ne rien forcer à l'apprenant concernant la prise de parole, ce qui pourrait le bloquer plus que l'aider ; ou encore donner la possibilité à l'élève de parler de ses peurs ou préoccupations.

Gentaz, lui aussi, explique « qu'il est en effet possible d'améliorer les compétences émotionnelles des enfants en les mettant directement à l'épreuve à travers des entraînements à la reconnaissance et l'identification des émotions, et par le biais de conversations portant sur les émotions » (2023, p. 17). En effet, parler de ses ressentis peut améliorer et aider les apprenants à mieux les appréhender.

Nous verrons dans le chapitre suivant quelles activités pédagogiques, centrées sur les émotions, peuvent être mises en place pour accompagner les élèves dans ce processus. Le prochain chapitre va également aborder la méthodologie et la démarche de recherche choisie ainsi que la présentation du terrain de recherche.

CHAPITRE 2 – LE CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser au cadre méthodologique de notre recherche. Nous commencerons par présenter le contexte dans lequel s'est déroulé le stage, qui constitue notre terrain de recherche, puis nous expliquerons comment la problématique a été construite ainsi que les hypothèses formulées. Nous poursuivrons avec la méthodologie de recherche adoptée ainsi que le type de recherche utilisé. Enfin, nous décrirons le dispositif mis en place ainsi que les outils de recueil de données utilisés.

1 PRESENTATION DU CONTEXTE ET DU PROJET DE RECHERCHE

Dans cette partie, nous allons présenter le projet auquel nous avons assisté durant ce stage, et nous verrons comment il nous a conduit à notre recueil de données. Il sera également question de la recherche de la problématique ainsi que les hypothèses posées.

1.1 Le projet « Français Précoce »

Tout d'abord, le stage dans lequel s'inscrit ce projet est très vaste. Il comprend des interventions de français comme langue « maternelle », appelée aussi « Madrelingua in class » ou pour le cas de l'école primaire, « Français Précoce ». Les projets prennent place dans différentes classes des écoles, collèges, lycées et cours à la préparation du Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF) en Italie, plus particulièrement dans la région de Basilicate, située dans le sud-est du pays.

Dans ce mémoire, l'institution qui va nous intéresser est l'école primaire, et plus particulièrement une classe de 2B, appelé en italien *terza* B, à l'école Giovanni-Pascoli située à Matera. Le système italien est légèrement différent de celui de la France. Ci-dessous, nous pouvons voir schématiquement les contrastes entre la France et l'Italie.

Tableau 1 : les différences entre les systèmes scolaires français et italien

TABLEAU COMPARATIF DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS FRANÇAIS ET ITALIEN			
SYSTÈME SCOLAIRE ITALIEN		SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS	
Scuola dell'infanzia (facultatif)	Petits, moyens et grands ensemble	École maternelle	1ère année
			2ème année
			3ème année
Scuola primaria	Prima	Élémentaire	CP
	Seconda		CE1
	Terza		CE2
	Quarta		CM1
	Quinta		CM2
Scuola secondaria di primo grado	Prima media	Collège	6ème
	Seconda media		5ème
	Terza media		4ème
Scuola secondaria di secondo grado	Prima superiore		3ème
	Seconda superiore	Lycée	2nde
	Terza superiore		1ère
	Quarta superiore		Terminale
	Quinta superiore	/	

Comme nous pouvons le constater sur cette image, les différences apparaissent à la fin du collège. En Italie, il y a seulement trois années de collège, tandis qu'en France il y en a quatre. En revanche, les Italiens passent cinq ans au lycée et terminent un an plus tard qu'en France, où le lycée dure trois ans. Les appellations des classes diffèrent également.

Si nous revenons à notre classe de recherche, nous constatons que la classe *terza* équivaut à notre CE1 en France. Les élèves qui font partie de la recherche sont donc en deuxième année d'école élémentaire et ont généralement sept ans. La classe de *terza* B est composée de 20 élèves, majoritairement d'origine italienne.

L'objectif de ce projet « Français Précoce » est de permettre aux élèves de découvrir une langue étrangère le plus tôt possible et de la pratiquer avec une stagiaire maîtrisant cette langue. Les élèves de la classe *terza* B ne sont pas en première année de français. Ils ont déjà travaillé la langue française l'année précédente dans le cadre du même projet, mais avec une autre stagiaire, également inscrite en master Didactique Des Langues (DDL). Le français n'est également pas la seule langue qu'ils pratiquent, un cours d'anglais est aussi présent durant leur année scolaire.

Les cours de français se sont déroulés tous les vendredis après-midi de 14h00 à 15h00. Plusieurs thématiques ont été abordées : les loisirs, les parties du corps, la description physique et mentale, ou encore les émotions.

Chaque cours a été dirigé par la stagiaire, accompagnée d'Antonietta Dartizio, une ancienne professeure de français italienne à la retraite, mais toujours active. Présente également l'année dernière, Antonietta possède une grande expérience auprès de ce public et une solide maîtrise de l'enseignement du français.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi de formuler une problématique afin de structurer notre recherche. Dans la partie suivante, nous préciserons cette problématique.

1.2 La problématique de recherche

Le choix de la problématique a été orienté en fonction des caractéristiques du public dans lequel le stage s'est déroulé, ainsi que de l'objectif recherché pour ce mémoire.

L'objectif principal était de créer un environnement propice à ce que les élèves soient le plus à l'aise possible pour progresser au mieux dans une langue étrangère, en l'occurrence le français. Cela impliquait de prendre en compte leurs émotions, de les aider à les reconnaître et de sécuriser leur prise de parole.

L'expression orale étant un critère important dans l'acquisition d'une langue étrangère, il nous semblait intéressant de l'inclure.

Le public étant de jeunes enfants, nous savions que l'apprentissage d'une langue est plus agréable lorsqu'il est ludique et sécurisant. C'est pour cela, que nous avons choisi d'incorporer des activités en lien avec *l'enjoyment*[8].

Nous sommes alors parvenue à la problématique suivante :

« Dans quelle mesure peut-on sécuriser à l'oral des enfants, dans l'apprentissage des langues étrangères, en contexte scolaire et augmenter leur estime de soi via la mise en place d'activités sur l'expression des émotions ? »

Dans la section suivante, nous exposerons les hypothèses que nous avons formulées afin de tenter de répondre à cette question.

1.3 Les hypothèses de recherche

Les hypothèses choisies en lien avec la problématique sont les suivantes :

[8] « Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 2.2.2, p. 22, intitulée : Les émotions propices ou non à la prise de parole et à l'apprentissage : étude de l'anxiété et de *l'enjoyment* »

Hypothèse 1 (H1) : La mise en place d'activités autour de l'expression des émotions permettrait aux enfants de se sentir plus à l'aise à l'oral et de développer une meilleure estime d'eux-mêmes (De Andrés, Arnold, 2009 ; Moscowitz, 1999 cité par De Andrés et Arnold, 2009 ; Arnold, 2006 ; Gentaz, 2023 ; Doré, 2017 ; James, 1890).

Cette hypothèse va nous permettre de voir si l'expression des émotions en classe de langue a un impact sur l'estime de soi des apprenants ou non.

Hypothèse 2 (H2) : Grâce aux activités proposées sur l'expression des émotions, les enfants prendraient davantage de plaisir lors des cours de français (Dewaele, Guedat-Bittighoffer et Dat 2024 ; De Andrés, Arnold, 2009).

Cette hypothèse se base sur l'efficacité de *l'enjoyment* en salle de classe, nous verrons s'il est pertinent d'intégrer des activités favorisant ce plaisir d'apprendre.

Hypothèse 3 (H3) : Travailler sur les émotions en classe permettrait aux élèves de se sentir plus à l'aise dans la classe et avec leurs pairs (De Andrés, Arnold, 2009).

Pour cette hypothèse, il sera question des émotions et de leurs impacts sur les élèves entre eux dans la salle de classe. Nous étudierons si un travail autour des émotions peut améliorer la cohésion de groupe.

Ces trois hypothèses vont nous accompagner tout au long de ce mémoire, et nous tenterons d'y apporter une réponse dans le chapitre suivant.

2 LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans cette partie, nous allons explorer la méthodologie de recherche utilisée, en précisant son objectif ainsi que les raisons qui ont motivé son choix. Nous présenterons également le dispositif mis en place ainsi que les outils de recueil de données sélectionnés pour répondre à la problématique de recherche.

2.1 Le type de recherche et la démarche méthodologique

Pour la création de ce mémoire, nous avons choisi d'utiliser une recherche expérimentale avec une démarche hypothético-déductive. Cette recherche appartient au champ des sciences humaines.

D'après Roussel (2022), « le contrôle des variables est le premier élément fondateur de la recherche expérimentale » (p. 40). Cette recherche teste l'effet des variables dites

indépendantes sur une ou plusieurs variables dites dépendantes (Tricot, 2007, cité par Roussel, 2022).

Dans notre problématique, la variable indépendante étudiée est la mise en place des activités centrées sur les émotions. Nous les avons choisies intentionnellement afin d'observer leur impact sur les élèves. Les variables dépendantes sont le sentiment de sécurité des enfants ainsi que l'estime de soi. Elles sont mesurées en fonction des variables indépendantes.

En résumé, nous mettons en œuvre un dispositif d'activités émotionnelles conçues pour sécuriser les apprenants à l'oral. Nous souhaitons voir les effets sur leur estime de soi et leur sentiment de sécurité en situation d'apprentissage, notamment dans le cadre d'une langue étrangère.

De plus, cette démarche, selon Dörnyei et Ushioda (2011, cités par Roussel, 2022), est pertinente pour répondre à des questions telles que : « Que se passe-t-il si/quand… ? Quel est l'effet de… ? » (p. 40). Cela correspond à notre question de recherche qui est : « Dans quelle mesure peut-on sécuriser à l'oral des enfants, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en contexte scolaire et augmenter leur estime de soi via la mise en place d'activités sur l'expression des émotions ? ». En d'autres termes, nous souhaitons voir l'effet des activités sur l'estime de soi des enfants et sur leur sentiment de sécurité à l'oral.

Enfin, ce type de recherche a une démarche hypothético-déductive, c'est-à-dire que le chercheur propose des hypothèses[9] et, d'après celles-ci, met en place un protocole expérimental pour les tester (Roussel, 2022, p. 41). Dans notre cas, cela s'est traduit par la création d'un dispositif centré sur l'expression des émotions.

Dans la section suivante, nous approfondirons la description de ce dispositif, tout en présentant les activités que nous avons mises en place.

[9] « Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 1.3, p. 35, intitulée : Les hypothèses de recherche »

2.2 Le dispositif mis en place : les activités sur les émotions et l'oral

Maintenant que nous avons défini quel type de recherche et quelle démarche nous utilisons, nous allons étudier plus précisément le dispositif utilisé pour obtenir nos résultats.

2.2.1 Présentation du livre « Seeds of Confidence »

Nos données de recherche s'appuient sur des activités mises en place dans les cours de français. Ces activités, que nous allons détailler juste après, sont inspirées d'un livre écrit par De Andrés et Arnold en 2009. Ce livre se nomme *Seeds of Confidence*.

Cet ouvrage est une aide pour tous les professeurs souhaitant aider leurs apprenants à gagner en estime d'eux-mêmes, en confiance et en motivation afin de progresser dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cet ouvrage est le résultat d'une recherche menée par De Andrés. En 1999, la chercheuse, décide de mettre en place certaines activités sur l'estime de soi dans une classe d'élèves apprenants une langue étrangère. Son programme, intitulé « I'm Glad I'm Me[10] » a donné des résultats très positifs sur un élève notamment. Au bout de trois mois, ce dernier, qui avait beaucoup de difficultés au début de la recherche avait beaucoup progressé dans l'apprentissage de la langue étrangère, son estime de soi s'était renforcée et son comportement s'était nettement amélioré (De Andrés, 2009).

Seeds of Confidence est le fruit de ce travail. Ce livre donne des ressources utiles, des idées d'activités créatives à mettre en place dans les salles de classes. Il donne également des pistes pour une bonne mise en place de ces activités. Par exemple, il est proposé d'utiliser ces exercices comme « brise-glace » au début de la séance ou bien en groupe pour permettre une cohésion entre les apprenants.

Toutes ces activités sont regroupées en plusieurs catégories, qui sont les suivantes :

- « A sense of security »[11]
- « A sense of identity »[12]
- « A sense of belonging »[13]

[10] « Je suis fier(e) d'être moi »
[11] « Un sentiment de sécurité »
[12] « Un sentiment d'identité »

- « A sense of purpose »[14]
- « A sense of competence »[15]

Ces catégories ont toutes un but spécifique. Robert Reasoner (1982, cité par De Andrés, 1999) explique l'importance de bien prendre en compte l'aspect unique de chaque élève ainsi que leurs émotions pour développer ces cinq catégories nécessaires au développement de l'estime de soi.

Si nous prenons l'exemple de la première catégorie, « A sense of security », il est expliqué que nous, humains, avons besoin de ressentir un sentiment de sécurité physique et morale, de nous sentir en confiance avec les autres. Dans une classe de langue, les erreurs sont presque inévitables. Savoir que l'on se trouve dans un environnement sécurisant, non jugeant, permet de prendre ce risque de faire des erreurs et ainsi de progresser. Maslow ajoute même que « only a child who feels safe dare to grow forward healthily[16] » (1968, cité par De Andrés, 1999). Les activités proposées dans cette section visent à sécuriser l'apprenant, afin qu'il se sente en confiance dans la classe, notamment avec ses pairs.

La catégorie « A sense of identity » porte sur l'individu lui-même : sa confiance en lui, son estime de soi, et sa capacité à accepter la personne qu'il est. De Andrés et Arnold (2009) expliquent qu'un enfant ayant connaissance de ses facilités sera plus enclin à se placer dans des situations de succès plutôt que des situations où il va échouer. Les activités vont donc porter sur le soi, apprendre à se connaître, développer sa propre singularité.

« A sense of belonging » est une catégorie qui aborde le sentiment d'appartenance, de se sentir accepté et connecté avec les autres. Les autrices expliquent que, d'après certaines recherches, les personnes qui entretiennent de bonnes relations, de qualité, rencontrent moins de problèmes et vivent plus longtemps. Cette section porte sur l'appartenance au sein de la classe, mais aussi au sein de l'école en général.

« A sense of purpose » est une catégorie qui permet de montrer comment atteindre ses objectifs dans la vie. Elle est expliquée par le fait que chacun a une orientation propre à suivre, et les exercices permettent de montrer cette direction aux élèves. Ils

---

[13] « Un sentiment d'appartenance »
[14] « Un sentiment d'objectif »
[15] « Un sentiment de compétence »
[16] « Seulement un enfant qui se sent en sécurité va grandir sainement »

vont leur permettre de se créer des petits objectifs réalisables en fonction de ce qu'ils souhaitent obtenir dans le futur.

La dernière catégorie, « A sense of competence », permet aux individus de savoir qu'ils ont les capacités nécessaires pour atteindre leurs buts. Il est expliqué dans le livre que les personnes ayant un sentiment de compétence plus fort ont tendance à prendre davantage de risques et à aller plus loin dans la réalisation de leurs objectifs.

Ce livre présente donc l'ensemble de ces compétences. Toutefois, il n'a pas été possible d'intégrer toutes les activités dans les cours d'expérimentations. Un choix ciblé a été fait, et c'est ce que nous allons observer à présent.

2.2.2 Le choix des activités du livre

Pour la création du dispositif mis en place, nous avons sélectionné dix activités, soit deux par catégorie : deux pour « A sense of security », deux pour « A sense of identity », deux pour « A sense of belonging », deux pour « A sense of purpose » et enfin deux autres pour « A sense of competence ».

Toutes les activités n'étaient pas adaptées à ce public, car certaines exigeaient un niveau avancé et d'autres nécessitaient plusieurs séances. Beaucoup d'activités ont également été remaniées de sorte à ce qu'elles soient réalisables dans le cadre de la classe.

Généralement, nous avons choisi des thèmes qui concordaient avec ces exercices pour que les séances soient plus rythmées et plus organisées.

Pour la première séance[17], nous avons décidé de commencer par « A focused mind » dans la catégorie « A sense of security ». L'objectif était de créer un petit moment de méditation avec une musique trouvée sur YouTube[18], intitulée « Musique pour enfants relaxante (calme l'hyperactivité) ». Au préalable, une petite fiche avec quelques phrases de relaxation en français a été rédigée[19]. Afin de faire comprendre au mieux l'exercice demandé aux élèves, Antonietta[20] (pour rappel, Antonietta est une ancienne professeure de français également présente durant le stage) leur a expliqué en italien ce que nous allions dire. Il nous semblait pertinent de choisir cette activité dès la première séance de

[17] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°1, p. 86, intitulée : Fiche pédagogique n°1 »
[18] « Nous invitons le lecteur à se référer au lien : https://www.youtube.com/watch?v=BDKrvnAciRs »
[19] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°2, p. 87, intitulée : Contenu de la méditation »
[20] « Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 1.1, p. 33, intitulée : Le projet « Français Précoce »»

recueil de données car nous venions de commencer les cours de français, et cela a permis de créer un véritable rituel pour commencer les cours par la suite.

La deuxième activité retenue[21], appartenant également à la catégorie « A sense of security », est « The rules of the game». Elle a pour objectif d'amener les élèves à choisir collectivement des règles de classe, en veillant à ce qu'elles soient formulées de manière exclusivement positive. Une vidéo ainsi qu'une affiche[22] avec des exemples ont été présentées afin d'aider les élèves à trouver des idées. Ensuite, lors de la séance suivante, nous avons accroché, au mur, les règles[23] choisies afin que les élèves puissent les avoir sous les yeux. Cette activité a été mise en place très tôt dans les séances afin qu'un climat de sécurité et de confiance puisse s'instaurer dès le début.

Pour la troisième séance[24], dans la catégorie « A sense of belonging », nous avons mis en place l'activité « Back to back ». Nous venions de voir les parties du corps[25] et cet exercice, à faire en binôme, consistait à dire une partie du corps (par exemple la tête) que les enfants devaient toucher ensemble. Cela permettait de réviser le vocabulaire tout en créant un sentiment d'appartenance entre les pairs.

Pour la quatrième séance[26], nous avons choisi l'activité « True and false ». Nous venions de voir la description physique[27], et le but était de dire trois informations : une fausse et deux vraies. Un élève allait au tableau et présentait ses phrases ; les autres devaient identifier la réponse fausse. Cette activité s'inscrit dans la catégorie « A sense of identity ».

Pour la cinquième activité[28], nous avons sélectionné « Take the weight off your shoulders ». Nous avons révisé les parties du corps grâce à cet exercice. Il a été réadapté afin que tous les élèves soient en ronde sans se toucher. Dans le livre, il était question de massages entre camarades. Afin de respecter l'intimité de chacun, nous l'avons adaptée en leur demandant de seulement bouger la partie de leur propre corps. Par exemple, nous demandions aux apprenants de se tourner les poignets sans les montrer et ils devaient deviner de quelle partie du corps il s'agissait. Cette activité appartient à la

[21] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°3, p. 88, intitulée : Fiche pédagogique n°2 »
[22]« Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°4, p. 89, intitulée : Affiche sur les règles de la classe »
[23]« Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°5, p. 90, intitulée : Les règles de la classe des élèves »
[24]« Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°6, p. 91, intitulée : Fiche pédagogique n°3 »
[25]« Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°7, p. 92, intitulée : Affiche sur les parties du corps »
[26]« Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°8, p. 93, intitulée : Fiche pédagogique n°4 »
[27]« Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°9, p. 94, intitulée : Affiche sur la description physique »
[28]« Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°10, p. 95, intitulée : Fiche pédagogique n°5 »

catégorie « A sense of belonging ». Lors de cette séance, nous avons poursuivi les révisions sur la description physique, à l'aide d'un coloriage[29], les élèves ont pu se représenter et se colorier selon leur propre description.

Pour la sixième séance[30], relevant de la catégorie « A sense of purpose », nous avons mis en place « Words of affirmation ». Dans cette catégorie, les activités étaient plus difficiles à adapter, car le public étant jeune, définir un but de vie peut sembler un peu prématuré. Nous avons tout de même trouvé une activité leur permettant de dire et de noter des phrases d'affirmation, du type « je suis intelligent(e) ». Nous venions auparavant de voir la description morale.

Lors de la septième séance[31], l'activité choisie se nomme « A gift for you », et appartient à la catégorie « A sense of competence ». Nous l'avons intégrée dans la séance sur les cinq sens. Comme d'autres activités, celle-ci a été légèrement modifiée. Dans l'ouvrage, il était proposé de rechercher des images sur internet et de les offrir à d'autres apprenants de la classe. Nous avons choisi de la simplifier : nous avons découpé, au préalable, certaines images que nous savions appréciées des élèves. Nous avons créé un tableau des cinq sens[32] et un par un, les élèves piochaient une image[33] et la plaçaient dans la case correspondante au sens de leur choix. À certains moments, ils avaient le choix de la case, pour d'autres un seul choix était possible.

La huitième activité[34] a été « We bingo ». Les mêmes images du tableau des cinq sens ont été réutilisées pour créer un petit bingo[35]. Nous disions un mot de vocabulaire, et les apprenants devaient mettre un petit morceau de papier s'ils possédaient l'image correspondante. Cet exercice appartient à la catégorie « A sense of identity » ; il a permis de réviser du vocabulaire que les élèves apprécient.

L'avant-dernière activité[36], intitulée « Joining the dots » appartient à la catégorie « A sense of competence ». Nous avons imprimé un dessin avec des nombres écrit en lettre de zéro à vingt[37]. Cela nous a permis de travailler les nombres écrits, bien qu'ils soient déjà bien acquis à l'oral. Cette activité, encore une fois a été remodelée. En effet, dans

[29]« Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°11, p. 96-97, intitulée : Coloriage petite fille/ petit garçon »
[30]« Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°12, p. 98-99, intitulée : Fiche pédagogique n°6 »
[31] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°13, p. 100, intitulée : Fiche pédagogique n°7 »
[32] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°14, p. 101, intitulée : Affiche sur les cinq sens »
[33] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°15, p. 102, intitulée : Images pour les cinq sens »
[34] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°16, p. 103, intitulée : Fiche pédagogique n°8 »
[35] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°17, p. 104, intitulée : Exemple d'une plaquette de bingo »
[36] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°18, p. 105, intitulée : Fiche pédagogique n°9 »
[37] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°19, p. 106, intitulée : Dessin à relier »

le livre il était question de faire une comparaison entre un dessin et les challenges rencontrés dans la vie. Nous avons estimé que cela était un peu complexe pour des enfants, encore plus dans une langue étrangère.

Enfin, la dernière activité[38], appartenant à la catégorie « A sense of purpose », se nomme « Help yourself ». Nous avons créé un grand nuage de mots[39] composé de phrases d'encouragement, comme « bravo », « très bon travail », « je suis content(e) de moi », etc. Nous sommes passées dans la classe et nous avons fait lire et expliquer ces mots aux élèves. Nous avons circulé dans la classe et lu ces phrases avec les élèves. Nous leur avons expliqué qu'ils avaient fait de très bons progrès en français, et que cette affiche était un rappel. Nous leur avons aussi dit qu'elle resterait dans la classe et qu'ils pouvaient relire ces phrases chaque jour ou, à chaque fois qu'ils réussissaient quelque chose. Durant cette séance, nous avons également pu aborder le thème des émotions. Pour cela, nous avons, à l'aide d'une affiche, présenté cinq émotions tirées du film *Vice Versa*[40]. Ensuite à l'aide d'images[41], chaque apprenant est venu au tableau pour mimer une émotion à ses camarades.

À la fin de chaque séance, un questionnaire sur *l'enjoyment* a été distribué à tous les élèves. Dans la prochaine partie, nous verrons les questions de ce questionnaire et comment nous l'étudierons ainsi que nos autres outils de récoltes de données.

2.3 Les outils de recueil de données sélectionnés

Cette partie présente les différents outils que nous avons utilisés pour notre récolte de données. Ils sont au nombre de trois : le questionnaire, les entretiens semi-directifs, ainsi qu'un cours de contrôle.

2.3.1 Le questionnaire

Un questionnaire[42], élaboré à partir de recherches menées par Guedat-Bittighoffer et Dewaele (2023) sur les ressentis par les apprenants en cours de langues, a été distribué à la fin de chaque cours (Guedat-Bittighoffer, 2024).

---

[38] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°20, p. 107, intitulée : Fiche pédagogique n°10 »
[39] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°21, p. 108, intitulée : Affiche sur les mots d'encouragement »
[40] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°22, p. 109, intitulée : Affiche sur les émotions »
[41] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°23, p. 110, intitulée : Images sur les émotions »
[42] « Nous invitons le lecteur à se reporter au tableau n°2, p. 45-46, intitulé : le questionnaire sur *l'enjoyment* »

Le nombre d'items varie selon les études ; dans notre cas, le questionnaire se compose de neuf questions précises portant exclusivement sur *l'enjoyment*, ainsi que de deux questions ouvertes supplémentaires permettant aux élèves de décrire plus précisément un moment du cours où ils se sont sentis bien, et un autre où ils ont ressenti de l'anxiété. Ce questionnaire a bien sûr été traduit en italien afin de faciliter la compréhension de tous.

Les questions portent sur trois dimensions différentes :

La première concerne *l'enjoyment* liée au professeur : elle regroupe des questions qui concernent le comportement de l'enseignant de la classe, s'il est gentil, encourageant par exemple.

La deuxième dimension concerne *l'enjoyment* personnel, c'est-à-dire le ressenti de l'élève vis-à-vis de ses progrès, ou encore son appréciation de la leçon.

Enfin, la dernière dimension est *l'enjoyment* social : elle inclut des questions qui concernent le ressenti de l'élève au sein du groupe classe.

Chacun des neuf premiers items propose des réponses telles que : « pas du tout d'accord » ; « pas d'accord » ; « ni d'accord ni pas d'accord » ; « d'accord » et « complètement d'accord ».

Lors de la première séance où nous avons distribué les questionnaires, Antonietta a expliqué en italien la raison de ce questionnaire et a précisé qu'il était totalement privé. Elle a souligné qu'aucun professeur ne pourrait le lire et qu'il n'y aurait aucune répercussion sur leur travail. Ces informations leur ont permis de répondre en toute honnêteté, et nous permettent par la suite d'obtenir des réponses sérieuses.

Malgré la crainte que cela devienne redondant pour eux de répondre aux mêmes questions pendant dix semaines, les élèves ont toujours été particulièrement sérieux. La majorité d'entre eux prenait le temps de relire les questions à chaque séance afin d'y répondre au mieux. Certains demandaient même si le questionnaire allait arriver lorsque la séance touchait à sa fin. En plus d'être un outil de recherche, ce questionnaire a permis aux élèves de s'exprimer librement s'ils en ressentaient le besoin.

Tableau 2 : le questionnaire sur *l'enjoyment* pour les cours d'expérimentation

Scrivi il tuo nome qui: .....

Scrivi la tua classe qui: .....

Scrivi il nome della tua scuola qui : .....

Attenzione, tutte le informazioni che indicherai qui saranno confidenziali e successivamente anonimizzate (cioè il tuo nome e la tua classe verranno rimossi). Ad eccezione del nostro piccolo gruppo di ricerca, nessuno, né a scuola né altrove, leggerà le tue risposte, quindi puoi scrivere davvero ciò che pensi!!!!!

Rispondi alle domande sulla tua classe di francese di quest'anno selezionando la risposta corretta.

1.L'insegnante di francese mi incoraggia.	❑ **Per niente d'accordo**	❑ **Non d'accordo**	❑ **Non sono né d'accordo né in disaccordo**	❑ **D'accordo**	❑ **Completamente d'accordo**
2.L'insegnante di francese è gentile.	❑ **Per niente d'accordo**	❑ **Non d'accordo**	❑ **Non sono né d'accordo né in disaccordo**	❑ **D'accordo**	❑ **Completamente d'accordo**
3.L'insegnante di francese è sempre pronto/a ad aiutare.	❑ **Per niente d'accordo**	❑ **Non d'accordo**	❑ **Non sono né d'accordo né in disaccordo**	❑ **D'accordo**	❑ **Completamente d'accordo**
4.Mi piacciono le lezioni di francese.	❑ **Per niente d'accordo**	❑ **Non d'accordo**	❑ **Non sono né d'accordo né in disaccordo**	❑ **D'accordo**	❑ **Completamente d'accordo**
5.Ho imparato cose interessanti durante la lezione di francese.	❑ **Per niente d'accordo**	❑ **Non d'accordo**	❑ **Non sono né d'accordo né in disaccordo**	❑ **D'accordo**	❑ **Completamente d'accordo**
6.Sono fiero/a dei miei progressi in francese.	❑ **Per niente d'accordo**	❑ **Non d'accordo**	❑ **Non sono né d'accordo né in disaccordo**	❑ **D'accordo**	❑ **Completamente d'accordo**

7.Siamo solidali gli uni con gli altri durante le lezioni di francese.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
8.Ridiamo molto durante le lezioni di francese.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
9.Abbiamo batutte e storielle condivise nel corso di francese.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo

Rispondi liberamente a queste due domande (ciò che scriverai qui sarà reso anonimo e nessuno all'interno della scuola leggerà le tue risposte, è solo per le ricercatrici che stanno facendo questo lavoro)

- Descrivi una situazione in classe di francese in cui ti sei davvero sentito/a bene e spiega cosa hai provato in quel momento con il maggior numero di dettagli possibile.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Descrivi una situazione in classe di francese in cui ti sei davvero sentito/a ansioso/a (stressato/a) e spiega cosa hai provato in quel momento con il maggior numero di dettagli possibile.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2.3.2 Les entretiens semi-directifs

Afin de compléter les résultats du questionnaire, nous avons mis en place des entretiens semi-directifs. Ces entretiens ont été effectués auprès de trois élèves de la classe de recherche. Ci-dessous, nous présenterons plus en détail les raisons de ce choix.

Un entretien, selon Pin, a pour objectif de « produire des données permettant avant tout de mieux saisir la singularité de l'expérience que des individus ou groupes d'individus ont de leurs relations avec les autres, avec les institutions, ou plus largement celle qu'ils ont de phénomènes sociaux » (2023, p. 1). En d'autres termes, le choix de l'entretien nous permet d'approfondir les ressentis des apprenants sur le cours, de voir comment ils se sentent dans la classe mais aussi comment ils se positionnent face à la

prise de parole à l'oral, s'ils se sentent confiants ou non. Cette pratique permet également d'approfondir l'impact du dispositif mis en place.

Le choix des trois élèves a été décidé grâce aux réponses obtenues lors des questionnaires. Nous avons choisi d'interroger Giulia, Lara et Martina. En effet, ces trois apprenantes ont toutes donné des réponses différentes, ce qui a suscité notre intérêt.

Giulia a des réponses très positives sur la majorité des items proposés. Pour Lara, c'est également le cas mais nous avons remarqué une tendance plus péjorative sur les items personnels comme « je suis fière de mes progrès en français ». Concernant Martina, la majorité des réponses qu'elle a données est négative. Dans le chapitre trois, nous ferons une analyse de ces résultats plus en détail[43].

Pour approfondir notre recherche, nous avons également fait des observations dans un cours d'anglais afin de pouvoir comparer les différents types de données récoltées. C'est dans la partie suivante que nous expliquerons le rôle de ce cours.

2.3.3 Le cours de contrôle

Afin de compléter notre recueil de données, nous avons choisi d'ajouter un cours de contrôle à notre travail de recherche. Dans cette classe, nous avons également effectué trois observations sur nos élèves : Lara, Martina et Giulia.

Dans le cadre de la recherche, l'observation permet « d'obtenir des informations sur le comportement des sujets » (Norimatsu, 2014, cité par Bocquillon et al., 2022). Dans notre cas, elle est indirecte car nous avons employé des outils intermédiaires tels que le questionnaire ou les entretiens pour la mettre en place (Bocquillon et al., 2022).

Ce cours de contrôle est composé des mêmes élèves que ceux des cours de français, soit 20 élèves de *terza B*. Cependant, ici, nous avons observé les élèves lors de leur cours d'anglais. Par manque de temps, une seule séance a été possible.

Ici, il n'y avait pas de dispositif mis en place, seulement un cours d'anglais habituel dans l'école. De cette façon, nous pouvons comparer plus en détail les effets des activités sur les émotions dans une salle de classe.

[43] « Nous invitons le lecteur à se référer au chapitre 3, p. 49, intitulé : L'analyse des données »

Tout comme le cours d'expérimentation, à la fin de la séance, nous avons demandé aux élèves de répondre au questionnaire sur *l'enjoyment*. Le questionnaire était exactement le même, seuls les termes *classe de français* ou *professeur de français* ont été modifiés par *classe d'anglais* et *professeur d'anglais* afin de correspondre à la classe[44].

Un entretien semi-directif a également été réalisé. Lors de cet entretien, nous avons posé des questions sur les deux cours, français et anglais, à nos trois élèves témoins afin d'avoir des résultats plus précis concernant leurs réponses.

Dans la partie qui suit, nous allons procéder à l'analyse de ces outils de recueil de données.

[44] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°24, p. 111-112, intitulée : Questionnaire sur *l'enjoyment* pour le cours de contrôle »

CHAPITRE 3 – L'ANALYSE DES DONNEES

Ce dernier chapitre du mémoire concerne l'analyse des données. Dans cette section, nous répondrons à nos hypothèses grâce aux différents recueils de données mis en place. Dans une première partie, nous ferons l'analyse des résultats à partir des questionnaires et des entretiens réalisés dans les cours d'expérimentation et dans le cours de contrôle. Dans une deuxième partie, nous vérifierons les hypothèses posées, et nous terminerons par les limites et la discussion de nos résultats.

1 L'ANALYSE DES RESULTATS

Cette partie va explorer tous les résultats obtenus au cours de cette recherche. Nous analyserons les résultats des questionnaires, avant de passer à ceux récoltés lors des entretiens. Au cours de cette section, nous mettrons en perspective nos résultats entre les cours d'expérimentation et le cours de contrôle afin de voir les effets de notre dispositif.

1.1 Analyse des questionnaires

Cette première section aborde les réponses aux questionnaires dans les cours d'anglais et de français. Nous croiserons nos résultats afin de pouvoir mettre en perspective ces deux cours.

1.1.1 Les cours d'expérimentation

Pour rappel, les questionnaires ont été distribués pendant dix séances, après chaque cours consacrés aux émotions.

Nous allons commencer par présenter les résultats de la séance une et de la séance dix afin d'avoir un aperçu de leur évolution au cours du dispositif. Tout au long de cette partie, nous donnerons les autres résultats des séances. Afin d'avoir des données chiffrées, nous avons transmis les réponses aux questions dans un tableur Excel, puis, nous les avons converties au format numérique. Les réponses sont devenues des chiffres. Nous avons utilisé l'échelle de Likert, qui permet de « caractériser ce que pense vraiment l'individu sur un thème donné » (Guerrero, p. 141, 2009). Par exemple,

« pas du tout d'accord » est devenu 1 et « complètement d'accord » est devenu 5.Ce chiffrage permet de calculer nos résultats.

Ci-dessous, nous présentons les résultats totaux de nos séances une et dix. Les lignes de couleur jaunes représentent nos trois élèves : Lara, Martina et Giulia, que nous avons observées dans la classe de contrôle.

Pour des raisons d'anonymat et de respect de la vie privée des élèves, tous les prénoms mentionnés dans ce mémoire sont des pseudonymes. Au début de l'année scolaire, les parents ont signé des autorisations permettant la collecte des données concernant leur enfant.

Tableau 3 : résultats de la première séance des cours d'expérimentation

Prénom	Q 1 Enjoyment professeur encourageant	Q2 Enjoyment Professeur gentil	Q3 Enjoyment Professeur prêt à aider	Q4 enjoyment aimer la classe	Q5 Enjoyment apprentissage choses intéressantes	Q6 Enjoyment fier de mes progrès	Q7 Enjoyment solidaires les uns avec les autres	Q8 Enjoyment rire beaucoup	Q9 Enjoyment blagues et histoires partagées	Total Enjoyment	Enjoyment Professeur	Enjoyment personnel	Enjoyment social
Livia													
Lara	5	5	5	5	5	4	4	1	3	4,11111111	5	4,66666667	2,66666667
Serena	5	2	4	4	5	4	3	1	1	3,22222222	3,66666667	4,33333333	1,66666667
Ginevra	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4,66666667	5	4,66666667	4,33333333
Martina	3	4	4	3	5	3	3	1	1	3	3,66666667	3,66666667	1,66666667
Dario	4	5	5	4	3	4	3	4	1	3,66666667	4,66666667	3,66666667	2,66666667
Andrea													
Leonardo	5	5	4	3	5	5	5	1	2	3,88888889	4,66666667	4,33333333	2,66666667
Léandro	5	5	5	5	5	5	5	1	1	4,11111111	5	5	2,33333333
Giuseppe	1	5	5	3	4	5	1	1	1	2,88888889	3,66666667	4	1
Fédérico	5	4	4	3	4	3	3	5	4	3,88888889	4,33333333	3,33333333	4
Gabriele	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Marcello													
Alessandro	5	5	4	4	5	5	3	1	1	3,66666667	4,66666667	4,66666667	1,66666667
Matteo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Francesca	5	5	4	3	5	4	3	4	2	3,88888889	4,66666667	4	3
Tommasco													
Aurora	3	4	3	3	3	4	3	5	2	3,33333333	3,33333333	3,33333333	3,33333333
Yuz	5	5	4	3	5	5	5	4	2	4,22222222	4,66666667	4,33333333	3,66666667
Giulia													
Moyenne	4,4	4,6	4,4	3,8666667	4,533333333	4,4	3,6666667	2,9333333	2,3333333	3,9037037	4,46666667	4,26666667	2,97777778

Tableau 4 : résultats de la dernière séance des cours d'expérimentation

Prénom	Q 1 Enjoyment professeur encourageant	Q2 Enjoyment Professeur gentil	Q3 Enjoyment Professeur prêt à aider	Q4 enjoyment aimer la classe	Q5 Enjoyment apprentissage choses intéressantes	Q6 Enjoyment fier de mes progrès	Q7 Enjoyment solidaires les uns avec les autres	Q8 Enjoyment rire beaucoup	Q9 Enjoyment blagues et histoires partagées	Total Enjoyment	Enjoyment Professeur	Enjoyment personnel	Enjoyment social
Livia	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Lara	5	5	5	5	5	5	2	5	3	4,44444444	5	5	3,33333333
Serena	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Ginevra	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Martina	1	3	2	2	3	3	2	2	2	2,22222222	2	2,66666667	2
Dario	4	4	3	5	5	3	3	5	4	4	3,66666667	4,33333333	4
Andrea	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Leonardo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Leandro													
Giuseppe	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Federico	5	4	4	5	4	5	5	4	4	4,44444444	4,33333333	4,66666667	4,33333333
Gabriele	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Marcello	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Alessandro	5	4	5	5	4	5	3	5	5	4,55555556	4,66666667	4,66666667	4,33333333
Matteo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Francesca	5	5	5	4	5	5	3	5	5	4,66666667	5	4,66666667	4,33333333
Tommasco	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Aurora	4	5	4	5	5	4	3	5	5	4,44444444	4,33333333	4,66666667	4,33333333
Yuz	3	4	2	4	2	4	3	4	3	3,22222222	3	3,33333333	3,33333333
Giulia	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Moyenne	4,526315789	4,6315789	4,4210526	4,6842105	4,57894737	4,6315789	4,1052632	4,6842105	4,4736842	4,52631579	4,52631579	4,63157895	4,42105263

Avec l'aide de ces deux tableaux, nous pouvons constater quelques différences entre la première et la dernière séance.

Premièrement, nous pouvons voir que la moyenne générale a augmenté de 0,62 point au cours des séances, passant de 3,90 dans la séance une à 4,52 dans la séance dix (voir colonne *moyenne total enjoyment*). Pour rappel, l'activité mise en place lors de la première séance était « A focused mind », celle-ci consistait à faire de la relaxation au début du cours. Francesca s'exprime dans la question ouverte portant sur un moment du cours où elle s'est sentie bien, en expliquant que la vidéo l'a rendue détendue, divertie et heureuse : « Mi sono sentita rilassata, divertita e felice [45]». Ginevra nous confie : « A me mi piace molto quando abbiamo spento la luce e la maestra di francese hanno messo la musica rilassante e abbiamo iniziato a pensare »[46]. Livia, quant à elle, a eu l'impression de voler dans un ciel céleste lors de la méditation : « Mi sono sentita bene quando siamo stati con gli altri occhi chiusi a con un sottofondo di musica rilassante cosi mi sono sentito che volando nel cielo celeste »[47]. Ces témoignages sont très positifs en ce qui concerne la première activité du dispositif.

Durant notre dernière séance avec la mise en place des activités, nous avons proposé celle intitulée, « Help yourself ». Elle avait pour objectif d'encourager un discours bienveillant envers soi-même et permettait de favoriser l'estime de soi en exprimant des mots d'encouragement. Les élèves se sont surtout exprimés sur l'activité liée aux émotions plutôt que celle sur les mots d'encouragement. Par exemple, Aurora explique qu'elle a aimé le jeu sur les émotions : « Oggi mi è piaciuto giocare alle emozioni »[48].

Cette séance a eu un impact sur la relation des élèves au sein de la classe. Nous pouvons le voir grâce aux résultats liés à l'*enjoyment* social. En effet, ce résultat a augmenté de 1,5 point par rapport à la première séance.

Au cours de ces dix séances, certaines ont été plus appréciées que d'autres. Dans le tableau suivant, nous pouvons constater les résultats.

---

[45] « Je me suis sentie très détendue, divertie et heureuse »

[46] « J'ai beaucoup aimé quand on a éteint les lumières et que les professeurs de français ont mit de la musique relaxante et qu'on a commencé à réfléchir »

[47] Je me sentais bien quand nous étions les yeux fermés et avec un fond de musique relaxante, j'avais donc l'impression de voler dans le ciel céleste »

[48] « Aujourd'hui j'ai beaucoup aimé jouer aux jeu des émotions »

Tableau 5 : résultats des dix séances totales des cours d'expérimentation

Prénom	Session 1	session 2	session 3	session 4	session 5	session 6	session 7	session 8	session 9	session 10	Moyenne Elève
Livia		4	4	4	5	5	5	5	5	5	4,66666667
Lara	4,11111111111111	3,777777777778	4,222222222222	3,555555555556	4,888888888889	4,888888888889	4,666666666667	5	4,333333333333	4,444444444444	4,38888889
Serena	3,22222222222222	2,888888888889	3,111111111111	2,777777777778	3,888888888889	3,777777777778	4	4	4	4	3,56666667
Ginevra	4,66666666666667		4,555555555556	4,444444444444	4,666666666667	4,888888888889	5	5	5	5	4,80246914
Martina	3	2,777777777778		2,888888888889	3,666666666667	3,111111111111	3	2,444444444444	2,222222222222	2,222222222222	2,81481481
Dario	3,66666666666667	3,222222222222	3,333333333333	3,444444444444	3,555555555556	4,444444444444	4,222222222222	4,111111111111	4,222222222222	4	3,82222222
Andrea			4,111111111111	4,22222222222	5	5	4,666666666667	5	5	5	4,58333333
Leonardo	3,88888888888889	3,555555555556	3,666666666667	3,333333333333	4,222222222222	3,888888888889	3,666666666667		5	5	4,02469136
Leandro	4,11111111111111		4,555555555556	2,555555555556	3		5	5	5		4,17460317
Giuseppe	2,88888888888889	2,333333333333	2,333333333333	2,88888888889	4,777777777778	4,333333333333	3,888888888889	5	4,111111111111	5	3,37037037
Federico	3,88888888888889	4,111111111111		3,66666666667	4,444444444444	4,444444444444	4,111111111111	4,444444444444	4,555555555556	4,444444444444	3,75555556
Gabriele	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5
Marcello			3,888888888889	3,777777777778	4,222222222222	4,555555555556	4,666666666667	4,555555555556	4,666666666667	5	4,41666667
Alessandro	3,66666666666667	3,555555555556	3,555555555556	3,66666666667		4,444444444444	4,555555555556	4,555555555556	4,444444444444	4,555555555556	4,11111111
Matteo	5	5		5	5	5	5	5		5	5
Francesca	3,88888888888889	4	3,777777777778	3,88888888889		4,777777777778		4,777777777778	4,444444444444	4,666666666667	4,27777778
Tommasco		4,888888888889	4,666666666667	4,777777777778	4,777777777778	5	5		5	5	4,82222222
Aurora	3,33333333333333	3,333333333333	2,777777777778	2,33333333333	3	3,777777777778	3,333333333333	4,444444444444	4,777777777778	4,444444444444	4,14814815
Yuz	4,22222222222222	3,444444444444	2,777777777778	3,111111111111	2,444444444444	3,111111111111	2,666666666667	2,888888888889	4,444444444444	3,222222222222	3,23333333
Giulia		4,111111111111	4	4,11111111111	5	5	5	5	5	5	4,69135802
Groupe Moyenne	3,9037037037037	3,666666666667	3,78431372549	3,67222222222	4,253086419753	4,444444444444	4,33918128655	4,512345679012	4,538011695906	4,516339869281	4,18354497

La séance avec le meilleur résultat est la neuvième. Pour rappel, l'activité était « Joining the dots » et le thème de la séance portait sur les nombres. Cette activité s'inscrit dans la catégorie « A sense of Competence ». Aurora explique : « Mi è piaciuto quando abbiamo fatto le cifre che le dovevamo collegare per fare una barca a vela ».[49]

Au contraire, la séance la moins bien appréciée est la deuxième, avec un score de 3,66 sur 5, l'activité était « The rules of the game », Cependant, mise à part Giulia qui nous explique qu'elle a ressenti de l'anxiété ou du stress en voyant la vidéo sur les règles de la classe, personne ne s'est prononcé négativement : « Quando abbiamo visto il video »[50].

Concernant nos trois élèves, la quatrième séance est celle qui obtient le moins de points pour Lara. Cette séance était celle de l'activité « True and false », qui consistait à dire deux vérités et un mensonge sur soi. Cependant, elle explique s'être sentie bien car nous avons travaillé les parties du corps grâce à la description physique : « In questa lezione di francese mi sono sentita così perché ho imparato le diverse parti del corpo »[51]. La huitième, avec « We bingo » est la mieux notée. L'activité était un jeu de bingo où les plaquettes étaient des images appréciées des élèves, elle nous dit avoir aimé la leçon de Pâques : « Mi è piaciuta molto la lezione di Pasqua »[52]. En effet, l'activité du Bingo a été réalisée pendant cette période.

Concernant Martina, les séances neuf et dix, avec « Joining the dots » et « Help yourself », sont les moins bien notées par l'élève, avec seulement 2,2 points, pourtant,

[49] « J'ai aimé quand nous avons connecté les chiffres pour faire une barque à voile »
[50] « Quand nous avons vu la vidéo »
[51] « Dans cette leçon de français, je me suis sentie ainsi parce que j'ai appris les différentes parties du corps »
[52] « J'ai beaucoup aimé la leçon de Pâques »

comme nous venons de le constater, la séance neuf a eu de très bons résultats de la part de la majorité des élèves. Elle nous explique ne pas avoir aimé travailler sur les émotions en répondant à la deuxième question ouverte par « Quando avevamo le emozioni »[53]. Au contraire, pour Martina, la séance cinq, « Take the weight off your shoulders » est la mieux notée, elle raconte un moment qu'elle a aimé : « Oggi che ci siamo messi in cerchia e abbiamo detto come si dicono le cose in francese »[54]. Cette activité visait à renforcer la cohésion dans le groupe classe. Elle appartient à la catégorie « A sense of belonging ».

Enfin, pour Giulia, les séances les plus appréciées sont les six dernières avec des résultats de cinq points. Elle écrit lors d'une séance, qu'elle aime lorsque les élèves forment des binômes : « Mi è piaciuto quando abbiamo formato le coppie »[55]. Celles qui sont un peu moins bien notées pour cette élève sont la deuxième et la quatrième. C'est ce que nous venons de voir où lors de la deuxième séance, elle explique avoir ressenti un sentiment négatif lors du visionnage de la vidéo : « Quando abbiamo visto il video »[56].

Maintenant, nous allons nous intéresser plus précisément aux résultats de nos trois dimensions : celle du professeur, celle personnelle et celle sociale au cours des dix séances d'expérimentation.

[53] « Quand nous avons fait les émotions »
[54] « Aujourd'hui nous nous sommes assis en cercle et avons dit comment dire les choses en français »
[55] « J'ai aimé quand nous avons formé les pairs »
[56] « Quand nous avons vu la vidéo »

Tableau 6 : résultats de la dimension *enjoyment* professeur des cours d'expérimentation

Prénom	Session 1	session 2	session 3	session 4	session 5	session 6	session 7	session 8	session 9	session 10	Moyenne *enjoyment* professeur
Livia		4,666666666667	4,666666666667	4,33333333333	5	5	5	5	5	5	4,85185185
Lara	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Serena	3,66666666666667	3,333333333333	3	2,66666666667	4,333333333333	4	4	4	4	4	3,7
Ginevra	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5
Martina	3,66666666666667	2,666666666667		2,66666666667	3,333333333333	2,666666666667	3	2,333333333333	1,666666666667	2	2,66666667
Dario	4,66666666666667	4,333333333333	4	4	4	4,666666666667	4	4,333333333333	4,333333333333	3,666666666667	4,2
Andrea			5	5	5	5	5	5	5	5	5
Leonardo	4,66666666666667	4	4,666666666667	4	4,666666666667	4	4,333333333333		5	5	4,48148148
Leandro	5		5	3	3		5	5	5		4,42857143
Giuseppe	3,66666666666667	3	4,333333333333	4,33333333333	5	5	5	5	5	5	4,53333333
Federico	4,33333333333333	4		4	4,333333333333	4,333333333333	4,333333333333	4,333333333333	4,333333333333	4,333333333333	4,25925926
Gabriele	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5
Marcello			5	5	5	5	5	5	5	5	5
Alessandro	4,66666666666667	4,666666666667	4,666666666667	4,66666666667	0	4,666666666667	4,666666666667	4,666666666667	4,666666666667	4,666666666667	4,2
Matteo	5	5		5	5	5	5	5		5	5
Francesca	4,66666666666667	5	5	5		5		5	5	5	4,95833333
Tommasco		5	4,666666666667	4,66666666667	4,666666666667	5	5		5	5	4,875
Aurora	3,33333333333333	4,333333333333	3,333333333333	3,33333333333	4,333333333333	4,666666666667	4,333333333333	5	5	4,333333333333	4,2
Yuz	4,66666666666667	4,333333333333	3	3,33333333333	2,333333333333	3	3	3	3,333333333333	3	3,3
Giulia		5	4,666666666667	5	5	5	5	5	5	5	4,96296296
Moyenne Groupe	3,9037037037037	3,666666666667	3,78431372549	3,67222222222	4,253086419753	4,444444444444	4,33918128655	4,512345679012	4,538011695906	4,526315789474	4,48087302

Tableau 7 : résultats de la dimension *enjoyment* personnel des cours d'expérimentation

Prénom	Session 1	session 2	session 3	session 4	session 5	session 6	session 7	session 8	session 9	session 10	Moyenne *enjoyment* personnel
Livia		4,333333333333	4,666666666667	5	5	5	5	5	5	5	4,888888889
Lara	4,66666666666667	4	4,666666666667	4,33333333333	5	5	4,666666666667	5	4,666666666667	5	4,7
Serena	4,33333333333333	2,666666666667	3,666666666667	3,66666666667	4,333333333333	4	4	4	4	4	3,86666667
Ginevra	4,66666666666667		4,333333333333	4,33333333333	5	5	5	5	5	5	4,81481481
Martina	3,66666666666667	4,333333333333		4	3,333333333333	3,333333333333	2,333333333333	2,666666666667	3	2,666666666667	3,25925926
Dario	3,66666666666667	3,333333333333	3	4	4	4,333333333333	4	4	3,666666666667	4,333333333333	3,83333333
Andrea			5	4,66666666667	5	5	4,666666666667	5	5	5	4,91666667
Leonardo	4,33333333333333	4,333333333333	3,666666666667	4	4,666666666667	4,333333333333	3,666666666667		5	5	4,33333333
Leandro	5		5	2,33333333333	3		5	5	5		4,33333333
Giuseppe	4	2	1,666666666667	3,33333333333	5	4,333333333333	3	5	3,666666666667	5	3,7
Federico	3,33333333333333	4		4,66666666667	4,333333333333	4,333333333333	4,333333333333	4,666666666667	4,666666666667	4,666666666667	4,33333333
Gabriele	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5
Marcello			4,333333333333	4	5	5	5	5	5	5	4,79166667
Alessandro	4,66666666666667	4,333333333333	4,333333333333	4,66666666667		4,333333333333	4,666666666667	4,666666666667	4,666666666667	4,666666666667	4,555555556
Matteo	5	5		5	5	5	5	5		5	5
Francesca	4	4,333333333333	4,333333333333	4,66666666667		5		4,666666666667	4,666666666667	4,666666666667	4,54166667
Tommasco		4,666666666667	4,666666666667	4,66666666667	4,666666666667	5	5		5	5	4,83333333
Aurora	3,33333333333333	3	2,333333333333	1,66666666667	4,333333333333	2,666666666667	2,333333333333	4	4,666666666667	4,666666666667	3,3
Yuz	4,33333333333333	2,666666666667	3,333333333333	3,33333333333	2,333333333333	3,333333333333	2,666666666667	2,666666666667	5	3,333333333333	3,3
Giulia		5	4,666666666667	5	5	5	5	5	5	5	4,96296296
Moyenne Groupe	4,26666666666667	3,866666666667	4,039215686275	4,11666666667	4,444444444444	4,473684210526	4,228070175439	4,518518518519	4,614035087719	4,631578947368	4,36324074

Tableau 8 : résultats de la dimension *enjoyment* social des cours d'expérimentation

Prénom	Session 1	session 2	session 3	session 4	session 5	session 6	session 7	session 8	session 9	session 10	Moyenne *enjoyment* social
Livia		3	2,666666666667	2,66666666667	5	5	5	5	5	5	4,25925926
Lara	2,66666666666667	2,333333333333	3	1,33333333333	4,666666666667	4,666666666667	4,333333333333	5	3,333333333333	3,333333333333	3,46666667
Serena	1,66666666666667	2,666666666667	2,666666666667	2	3,333333333333	3,333333333333	4	4	4	4	3,16666667
Ginevra	4,33333333333333		4,333333333333	4	4,333333333333	4,666666666667	5	5	5	5	4,62962963
Martina	1,66666666666667	1,333333333333		2	4	3,333333333333	3,666666666667	2,333333333333	2	2	2,48148148
Dario	2,66666666666667	2	3	2,33333333333	2,666666666667	4,333333333333	4,666666666667	4	4,666666666667	4	3,43333333
Andrea			2,333333333333	3	5	5	4,333333333333	5	5	5	4,33333333
Leonardo	2,66666666666667	2,333333333333	2,666666666667	2	4	3,333333333333	3		5	5	3,33333333
Leandro	2,33333333333333		3,666666666667	2,33333333333	3		5	5	5		3,76190476
Giuseppe	1	2	1	1	5	3,666666666667	3,666666666667	5	3,666666666667	5	3,1
Federico	4	4,333333333333		2,33333333333	4,666666666667	4,666666666667	3,666666666667	4,333333333333	4,666666666667	4,333333333333	4,11111111
Gabriele	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5
Marcello			2,333333333333	2,33333333333	3,333333333333	3,666666666667	4	3,666666666667	4	5	3,54166667
Alessandro	1,66666666666667	1,666666666667	1,666666666667	1,66666666667		4,333333333333	4,333333333333	4,333333333333	4	4,333333333333	3,11111111
Matteo	5	5		5	5	5	5	5		5	5
Francesca	3	2,666666666667	2	2	2	4,333333333333		4,666666666667	3,666666666667	4,333333333333	3,33333333
Tommasco		5	4,666666666667	5	5	5	5		5	5	4,95833333
Aurora	3,33333333333333	2,666666666667	2,666666666667	2	2,333333333333	4	3,333333333333	4,333333333333	4,666666666667	4,333333333333	3,36666667
Yuz	3,66666666666667	3,333333333333	2	2,66666666667	2,333333333333	3	2,333333333333	3	5	3,333333333333	3,06666667
Giulia		2,333333333333	2,666666666667	2,33333333333	5	5	5	5	5	5	4,14814815
Moyenne Groupe	2,97777777777778	2,844444444444	2,843137254902	2,65	4,092592592593	4,280701754386	4,228070175439	4,425925925926	4,40350877193	4,421052631579	3,78013228

La première remarque que nous pouvons faire est le score de la dimension professeur. Celui-ci est le plus élevé des trois catégories avec 4,48 sur 5. Concernant nos élèves, c'est Lara qui a le meilleur résultat, avec un score de 5 sur 5, ce qui est très

élevé. Ensuite, nous avons Giulia avec 4,96 sur 5. Pour finir, Martina a un score relativement faible de 2,66 sur 5.

Nous avons un commentaire dans les réponses ouvertes qui confirme ce résultat. Giulia nous dit qu'elle se sent bien, même heureuse quand elle est près de nous : « Quando sono andata vicino a Maëva mi sono sentita felice »[57].

La deuxième dimension la mieux réussie est celle de *l'enjoyment* personnel avec 4,46 sur 5. Si nous regardons de plus près les résultats de nos élèves, nous pouvons voir que c'est Giulia qui a le score le plus élevé, avec 4,96 sur 5. Vient ensuite Lara avec 4,7 puis Martina avec 3,25.

Nous n'avons pas beaucoup de données écrites sur le ressenti personnel mais Martina exprime ne pas vivre de situation d'anxiété : « Non ho avuto una situazione di ansia »[58]. Tout comme Lara qui dit : « Non sono mai stata ansiosa »[59].

La dimension qui obtient le plus faible résultat est *l'enjoyment* social, avec un score de 3,78. Giulia est à 4,18 sur 5, suivie de Lara avec 3,46, puis Martina avec 2,48.

Dans les questions ouvertes, Giulia nous dit qu'elle a aimé un jeu lors de la séance six sur les mots d'affirmations. Nous faisions venir deux personnes, un garçon et une fille, qui piochaient un adjectif, dans une boîte en carton, afin de travailler le féminin et le masculin. Elle écrit : « Quando Maëva ci ha fatto giocare con le scatole »[60]. Cela peut expliquer le fait qu'elle aime jouer en équipe. Contrairement à ses résultats, Martina nous explique avoir aimé une activité collective où la classe devait se mettre en ronde et réviser les parties du corps humain : « Oggi che ci siamo messi in cerchio e abbiamo detto come si dicono le cose in francese »[61]. Cette activité en ronde, nommée « Take the weight off your shoulders » a eu lieu lors de la cinquième séance. Si nous reprenons notre tableau n°9[62], qui présente les résultats de *l'enjoyment* social, nous pouvons voir que Martina a un score de 4 points sur 5 lors de cette séance, ce qui est son meilleur résultat parmi tous les cours d'expérimentation dans la section *enjoyment* social. Nous

[57] « Quand je suis allée près de Maëva je me suis sentie heureuse »
[58] « Je ne me suis pas retrouvée dans une situation d'anxiété »
[59] « Je n'ai jamais été anxieuse »
[60] « Quand Maëva nous a fait jouer avec les boîtes en carton »
[61] « Aujourd'hui, nous nous sommes mis en ronde et devions dire comment se nomment les parties du corps humain »
[62] « Nous invitons le lecture à se référer au tableau n°8, p. 54, intitulé : résultats de la dimension *enjoyment* social des cours d'expérimentation »

pouvons en conclure qu'habituellement Martina n'apprécie pas particulièrement les activités de groupe mais qu'elle a tout de même apprécié celle de la mise en ronde.

Les résultats nous montrent que Martina semble avoir le plus de difficultés dans les trois catégories, pourtant il n'y a pas de réponse spécifique qui nous le prouve. Pour Giulia, ses résultats sont très élevés partout et plutôt constants au cours des dix séances. Concernant Lara, ses résultats sont également très élevés dans les dimensions liées au professeur et sur son ressenti personnel, même si ce dernier est un peu plus bas. Cependant, elle semble avoir plus de difficultés avec la classe en général. Encore une fois, il n'y a pas d'explication pour cela dans les réponses ouvertes, nous verrons si nous pouvons obtenir plus de résultats lors des entretiens.

Dans la partie suivante, nous verrons les résultats liés au questionnaire de la classe de contrôle.

1.1.2 Le cours de contrôle

Pour rappel, le cours de contrôle est celui où nous avons effectué une observation sur nos trois élèves : Lara, Martina et Giulia. Celui-ci n'a donnée lieu qu'un seul questionnaire sur *l'enjoyment*, car, par manque de temps, il n'a été possible d'assister qu'à une seule séance.

Ce cours de contrôle est un cours d'anglais composé des mêmes élèves que lors des séances de français. Celle que nous avons observée portait sur l'apprentissage des parties du corps humain.

La professeure a commencé par une révision des différentes parties du visage. Cette activité, intitulée *Crazy face,* s'est faite en classe entière. La professeure disait un mot, et les élèves devaient le répéter. Ensuite, elle a étalé plusieurs images de parties du visage sur le bureau, puis elle a dessiné quatre contours de visages au tableau. Un par un, les élèves venaient au tableau et la professeure nommait une partie. L'élève en question devait la reconnaître, prendre l'image correspondante et la coller sur un des visages dessinés. Ainsi, à la fin, les visages étaient très amusants car ils n'avaient pas de sens.

Pour la suite de la séance, la professeure a fait réviser les parties du corps. Les élèves étaient debout et devaient montrer la partie du corps demandée par l'enseignante.

Puis, l'enseignante a de nouveau placé des mots sur le bureau et deux par deux, les élèves venaient, piochaient un papier, puis associaient la partie du corps piochée avec celle de leur camarade.

La séance s'est terminée par deux vidéos : la première était une révision sur les parties du corps, et la deuxième une musique, intitulée « *This is Me* » passée plusieurs fois pour que les élèves puissent la chanter.

Lors de la fin de la séance, nous avons distribué aux élèves le questionnaire sur *l'enjoyment*, avec les mêmes items que celui donné pour les cours de français. La seule différence était que les questions portaient sur le cours d'anglais et non de français. Cette différence a également été expliquée à l'oral.

Les résultats des questionnaires de la classe de contrôle sont les suivants :

Tableau 9: résultats du cours de contrôle

Prénom	Q 1 Enjoyment professeur encourageant	Q2 Enjoyment Professeur gentil	Q3 Enjoyment Professeur prêt à aider	Q4 enjoyment aimer la classe	Q5 Enjoyment apprentissage choses intéressantes	Q6 Enjoyment fier de mes progrès	Q7 Enjoyment solidaires les uns avec les autres	Q8 Enjoyment rire beaucoup	Q9 Enjoyment blagues et histoires partagées	Total Enjoyment	Enjoyment Professeur	Enjoyment personnel	Enjoyment social
Livia	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Lara	5	5	5	5	5	3	4	5	4	4,55555556	5	4,33333333	4,33333333
Serena	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4,11111111	4	4,33333333	4
Ginevra	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4,88888889	5	5	4,66666667
Martina	4	3	3	4	3	3	3	5	4	3,55555556	3,33333333	3,33333333	4
Dario	5	4	4	5	5	5	4	5	3	4,44444444	4,33333333	5	4
Andrea													
Leonardo	5	4	5	5	4	4	4	4	5	4,44444444	4,66666667	4,33333333	4,33333333
Leandro	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Giuseppe	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4,66666667	5	4	5
Federico	5	5	4	5	4	5	4	5	3	4,44444444	4,66666667	4,66666667	4
Gabriele	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Marcello	4	5	4	5	5	5	3	5	5	4,55555556	4,33333333	5	4,33333333
Alessandro	4	4	5	5	5	5	3	5	4	4,44444444	4,33333333	5	4
Matteo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Francesca	5	5	5	4	3	5	3	5	3	4,22222222	5	4	3,66666667
Tommasco	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Aurora	3	5	3	4	5	4	3	5	4	4	3,66666667	4,33333333	4
Yuz	3	4	3	4	5	3	4	4	4	3,77777778	3,33333333	4	4
Giulia	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4,88888889	5	4,66666667	5
Moyenne	4,578947368	4,6315789	4,4736842	4,6842105	4,63157895	4,4210526	4,1052632	4,8421053	4,3684211	4,5263158	4,5614035	4,5789474	4,4385965

Comme nous pouvons le constater, les résultats sont très bons. La dimension un peu moins bien réussie est celle de *l'enjoyment* social. Cependant, les résultats sont tout de même très proches.

Concernant nos trois élèves, nous pouvons voir que Lara a obtenu de moins bons résultats dans les dimensions personnelle et sociale. Lors de cette séance, elle n'a pas complété les questions ouvertes, nous n'avons donc pas plus d'informations.

Pour Martina, c'est un peu différent, ses résultats sont plus élevés dans la dimension sociale. Cependant, ils sont plus faibles dans les dimensions professeur et personnelle, comme Lara, elle ne donne pas d'exemple dans ses réponses ouvertes pour cette séance.

Pour Giulia, les résultats sont excellents dans les dimensions professeur et social. Ils sont peu moins élevés dans la sphère personnelle, cependant, elle ne donne pas d'exemple concret dans ses réponses. Elle nous dit tout de même avoir aimé le jeu des images au tableau lors de cette séance : « Quando abbiamo giocato alle facce buffe »[63].

Concernant nos résultats du cours en général, nous pouvons voir que la dimension la plus élevée est celle de *l'enjoyment* personnel, avec 4,57 sur 5, puis celle du professeur avec 4,56, pour finir par *l'enjoyment* social avec 4,43. Nous pouvons expliquer ces résultats par le fait que les élèves apprécient plus les activités des cours d'anglais que la professeure ou le ressenti au sein de la classe.

La partie qui suit va mettre en comparaison nos deux cours, ceux d'expérimentation et celui de contrôle.

1.1.3 Éléments de mise en perspective entre les deux cours

Pour cette recherche, en raison d'un nombre différent de questionnaires mis à disposition dans les cours d'expérimentation et de contrôle, nous ne pouvons pas les comparer directement. Cependant, nous allons les mettre en perspective.

Tout d'abord, nous allons analyser les résultats par dimension : *l'enjoyment* professeur, *l'enjoyment* personnel ainsi que *l'enjoyment* social.

Pour le cours de contrôle, nous pouvons voir à l'aide du tableau n°6 que la dimension liée au professeur est de 4,56, celle qui concerne l'élève est de 4,57 et celle relative au ressenti dans le groupe classe est de 4,43.

Pour les résultats des dix cours d'expérimentation, nous avons 4,48 points pour la dimension liée au professeur, 4,36 pour la dimension personnelle et 3,78 pour celle liée à la classe.

Nous pouvons en conclure que les items concernant le ressenti de l'élève au sein de la classe sont les moins bien réussis, que ce soit dans les cours avec la mise en place du dispositif ou dans celui de contrôle. Cependant, les dimensions liées au professeur ou à l'élève restent très proches dans les deux cours et les résultats sont très positifs.

[63] « Quand nous avons joué au jeu des grimaces »

Nous pouvons noter une légère différence grâce à l'ordre de réussite des dimensions. Pour les cours d'expérimentation, l'ordre est le suivant : la mieux notée est celle du professeur, suivie du ressenti personnel et enfin la dimension sociale.

Concernant le cours d'anglais, la dimension personnelle arrive en tête, suivie de celle du professeur, puis, comme pour les cours d'expérimentation, de la dimension sociale.

Lors des cours de français, concernant le professeur, nous avons des réponses comme « Mi piacuto la lezione di Maëva[64] » (Serena) ou concernant *l'enjoyment* relatif à l'élève, des exemples d'accomplissement : « Mi sono sentita bene quando ho imparato ha dire il mio nome in francese[65] » (Aurora).

Mis à part dans les réponses aux neuf premiers items, qui sont des réponses à cocher, les élèves ne se confient pas ou très peu sur leurs relations entre eux dans les réponses ouvertes. Nous pouvons supposer qu'ils ne veulent pas s'exprimer sur ce sujet ou peut-être qu'ils ne savent pas comment l'exprimer.

Pour ce qui est des réponses ouvertes, nous avons assez peu de réponses concernant le cours de contrôle. Cependant, la majorité des réponses reçues implique la musique sur le corps humain : « Mi è piaciuta la canzone[66] » (Serena) ; « Mi sono sentita molto bene quando abbiamo sentito la canzone sul corpo umano, e mi sono divertita molto molto[67] » (Ginevra).

Concernant les réponses ouvertes des cours d'expérimentation, nous avons beaucoup de résultats sur les activités du dispositif plutôt que sur l'ambiance de classe en générale : « Quando mi sono sentito bene è quando abbiamo studiato in francese le parti del corpo umano » (Alessandro) ; « Mi sono sentito bene nella lezione di francese dei 5 sensi »[68] (Gabriele).

Au cours de la prochaine partie, qui concerne l'analyse des entretiens, nous approfondirons les réponses de nos trois élèves observées, et nous verrons, si nous pouvons obtenir plus d'informations concernant *l'enjoyment* social.

---

[64] « J'aime la leçon de Maëva »
[65] « Je me suis sentie bien quand j'ai pu dire mon prénom en français »
[66] « J'ai aimé la musique »
[67] « Je me suis sentie très bien quand nous avons vu la musique sur le corps humain, et cela m'a beaucoup beaucoup divertie »
[68] « Je me suis senti bien dans la leçon de français sur les 5 sens »

1.2 Analyse des entretiens

Cette section a pour objectif d'analyser les entretiens des trois élèves sélectionnées au cours de ce mémoire[69]. Nous commencerons par présenter le déroulement de l'entretien ainsi que la grille utilisée pour les conduire. Ensuite, nous analyserons les réponses des cours d'expérimentation puis, celles du cours de contrôle. Comme pour l'analyse des questionnaires, nous finirons par une mise en perspective des éléments des deux classes. Contrairement à l'analyse des questionnaires, cette section se conclura par une comparaison entre les deux cours : ceux de français et celui d'anglais.

1.2.1 Le déroulement des entretiens et la grille utilisée

Afin de pouvoir réaliser nos entretiens, nous avons au préalable créé une grille comportant plusieurs questions ayant pour objectif d'approfondir les réponses du questionnaire. L'entretien s'est déroulé en italien, donc la grille a été traduite. Ci-dessous, nous présentons les questions exactes ainsi que les thèmes correspondants.

Tableau 10: la grille d'entretien

Thèmes	Questions
Présentation	1: Comment tu t'appelles? 2: Peux-tu me parler de ta famille ? 3: Peux-tu me dire quelque chose que tu aimes à l'école? 4: Quelque chose que tu n'aimes pas ?
Expression orale et prise de parole	5: Est-ce que tu te sens à l'aise ou est-ce que tu as des difficultés pour parler à l'oral en classe de français ? Pourquoi ? 6: Et dans la classe d'anglais ? Pourquoi ?

[69] « Nous invitons le lecteur à se référer aux annexes 28,28 et 30, p. 119 à 124, intitulées : Transcription d'un extrait de l'entretien de Lara, Martina et Giulia »

Les activités	7: Quelles activités as-tu aimé dans les cours de français et pourquoi ? 8: Et dans la classe d'anglais ? Pourquoi ? 9: Quelles activités n'as-tu pas aimé et pourquoi? 10: Et dans la classe d'anglais ? Pourquoi ?
Estime de soi et confiance en soi	11: Est-ce que tu penses avoir fait des progrès en français ou non ? Si oui, comment le vois-tu? 12: Et en anglais ? Pourquoi 13: Est-ce qu'il y a des moments où tu t'es senti(e) fière de toi en français ou au contraire est-ce que tu as eu honte? Pourquoi? 14: Et en anglais ? Pourquoi ?
Ressenti au sein de la classe	15: Est-ce que tu te sens en confiance à prendre la parole dans la classe de français ou non ? Pourquoi? 16: Et dans la classe d'anglais ? Pourquoi ? 17: Est-ce que tu te sens bien avec les autres élèves dans la classe de français ou au contraire tu ne te sens pas à l'aise ? Pourquoi? 18: Et dans la classe d'anglais ? Pourquoi ?

Comme indiqué dans la grille, cinq thèmes principaux se dégagent. Premièrement, le thème de la présentation, avec des questions sur ce que l'élève aime ou non à l'école, afin de le mettre plus en confiance. Ensuite, nous avons des questions sur la facilité ou non de prise de parole à l'oral, puis d'autres qui portent spécialement sur les activités présentes lors des séances. Ensuite, il y en a d'autres relatives à l'estime de soi et la confiance en soi. Pour finir, nous avons posé des questions concernant le ressenti de l'élève au sein de la classe.

Ces entretiens se sont déroulés dans la classe, une par une, les élèves ont été prises à part, un peu plus au calme pour discuter. Au préalable, la professeure leur a gentiment expliqué les raisons de ces questions et dans quel cadre elles étaient posées. L'entretien a également été enregistré afin de pouvoir l'étudier et en retranscrire certaines parties. La durée par personne a été relativement courte, variant de trois minutes trente à cinq minutes trente.

L'entretien s'est déroulé dans les meilleures conditions possibles. Cependant, il a été effectué dans la classe, à l'écart mais en présence des autres élèves. La professeure a choisi l'endroit et ce n'est qu'au moment de l'écoute des enregistrements que nous avons pris conscience du bruit ambiant, particulièrement présent et gênant. La barrière de la langue a également posé problème car certaines réponses n'ont pas été correctement comprises, ce qui a empêché de les approfondir suffisamment au cours de l'entretien.

Pour rappel, nous avons choisi Lara, Martina et Giulia. Nous n'avons pas fait notre choix des élèves à interroger en fonction de leur genre, mais bien en fonction de leurs réponses aux questionnaires. En effet, nous les trouvions intéressantes, car différentes les unes des autres et nous souhaitions les approfondir[70].

Dans la partie qui suit, nous présenterons les données recueillies concernant les cours de français.

1.2.2 Analyse verticale des entretiens des cours d'expérimentation

Dans cette partie, nous analyserons verticalement les résultats des entretiens des cours d'expérimentation, puis ferons l'analyse horizontale de ces mêmes entretiens dans la partie suivante.

L'analyse verticale permet de « passer en revue les thèmes abordés par chaque sujet séparément pour en faire la synthèse. » (Blanchet & Gotman, 2006, cités par Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 231). L'analyse horizontale, permet quant à elle de relever « quelques éléments de synthèse pour tenter de dégager les éléments communs et/ou divergents entre les différents élèves interrogés au sein du même groupe ». (Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 231)

[70] « Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 2.3.2, p. 46-47, intitulée : Les entretiens semi-directifs »

Tout d'abord, nous allons étudier l'entretien de Lara. Elle commence par expliquer qu'elle aime toutes les matières de l'école, par exemple, l'art, les mathématiques ou encore les sciences. Quand nous lui avons demandé son activité préférée lors des cours de français, elle nous répond avec enthousiasme « tutte »[71], en expliquant que les leçons sont divertissantes : « Sono molto divertenti »[72].

Lors de la question contraire, sur une activité qu'elle aurait pu ne pas aimer en français elle nous raconte que c'est le questionnaire : « Il questionario »[73]. Ce recueil de données n'est pas une activité en tant que telle mais le fait d'y répondre ne lui plaisait pas vraiment.

Dans la classe, elle explique se sentir seulement un peu à l'aise à parler en français devant ses camarades. La raison qu'elle nous donne provient du fait qu'elle ne comprend pas toujours tout ce qui est dit. Elle nous explique la même chose lors de la question sur la confiance en soi pour prendre la parole dans la classe de français : « Non mi sento sicura quando non capisco »[74].

Lara évoque quelque chose concernant ses camarades de classe, lorsqu'elle fait une activité qu'elle réussit, que ce soit dans la classe de français ou d'anglais, ils se moquent d'elle : « Quando svolgo un'attività in cui sono brava, gli altri mi prendono in giro »[75]. Nous n'avons pas recueilli d'informations supplémentaires à ce sujet mais elle ajoute lors de la question sur son ressenti dans la classe que c'est comme si comme ça : « Così così »[76]. Cela montre qu'elle n'est pas totalement à l'aise avec ses camarades.

Concernant les progrès qu'elle a pu faire en français, elle nous dit l'avoir remarqué car elle se souvient de quelques mots et qu'avant il était plus difficile pour elle de s'exprimer. Elle dit également se rappeler d'informations quand elle a aimé l'activité en question : « Durante le lezione, quando è qualcosa di bello lo miricordo »[77].

Concernant l'entretien de Martina, au début elle nous raconte qu'elle n'a ni matière préférée et qu'il n'y a rien qu'elle n'aime pas : « Niente »[78]. On peut supposer qu'elle ne savait pas quoi dire ou bien qu'il n'y a rien de spécifique à dire en ce qui concerne

[71] « Toutes »
[72] « Elles sont très divertissantes »
[73] « Il questionario »
[74] « Je ne me sens pas en confiance quand je ne comprends pas »
[75] « Quand je fais une activité que je réussi très bien, les autres se moquent de moi »
[76] « Comme si comme ça »
[77] « Pendant les leçon, quand c'est quelque chose de bien je m'en rappelle »
[78] « Rien »

l'école. Cependant, dans une grande partie de l'entretien, il a été difficile de la faire s'exprimer.

Elle ne rencontre pas de difficultés particulières à prendre la parole dans la classe de français, elle raconte lors de la question du ressenti au sein de la classe, qu'elle s'y sent bien car tout le monde se connaît : « Tutti si conoscono »[79]. Cependant, un peu comme Lara, elle nous dit se sentir en confiance lorsqu'elle peut parler, qu'elle connaît le vocabulaire : « Mi sento sicura quando conosco le parole »[80].

Son activité préférée lors du cours de français a été « We bingo », elle l'explique simplement en disant qu'il fallait écouter avec attention : « Abbiamo dovuto ascoltare attentamente »[81]. Au contraire, il n'y a pas d'activité spécifique qu'elle n'a pas aimée.

Elle sait également qu'elle a fait des progrès en français car maintenant elle peut dire quelques mots et elle se sent fière pour cela : « Posso parlare del tempo »[82].

Pour l'entretien de Giulia, ses matières préférées sont l'art, la musique et l'histoire : « È arte, musica e storia »[83], elle nous raconte qu'elle a une petite sœur et deux parents très gentils, tout comme elle et qu'elle s'amuse beaucoup en général : « Sono molto gentili come me »[84].

Quand nous lui avons demandé ce qu'elle n'aimait pas à l'école, elle nous a répondu quand il y a trop de bruit, elle ajoute même : « Mi fa venire mal di testa »[85]. Le grand groupe de classe semble être compliqué et pas toujours agréable pour les élèves, il donne même mal de tête à Giulia.

Dans la classe de français, elle s'y sent à l'aise : « Mi sento a mio agio »[86] elle l'explique aussi en disant que les autres camarades sont très gentils : « Sono molto gentili »[87].

---

[79] « Tout le monde se connaît »
[80] « Je me sens en confiance quand je connais les mots »
[81] « Nous devions écouter »
[82] « Je peux parler de la météo »
[83] « C'est l'art, la musique et l'histoire »
[84] « Ils sont très gentils comme moi »
[85] « Cela me donne mal à la tête »
[86] « Je me sens à l'aise »
[87] « Ils sont très gentils »

Comme pour Martina, « We bingo » a été son activité favorite, elle l'explique en disant que c'était divertissant d'entendre beaucoup de vocabulaire en français : « È divertente vedere tante parole in francese »[88].

Pour la question sur le sentiment de fierté ou de honte dans la classe, elle nous dit que cela dépend mais qu'en français elle se sent fière d'elle. Elle ne raconte qu'une seule fois où elle a eu honte mais cela concernait la première année de français, quand elle ne connaissait pas encore la langue : « Una volta durante il primo anno »[89]. Pour rappel, les élèves de la recherche en sont à leur deuxième année d'apprentissage du français.

En ce qui concerne ses progrès, elle nous donne un bel exemple en disant qu'après le cours de français, en revenant à la maison sa mère lui demande de lui parler en français et elle est capable de s'exprimer. Sa mère aussi est très heureuse de ce petit moment : « Quando mamma mi chiede cosa ho fatto oggi in francese e io posso risponderle »[90]. Giulia, de cette façon, sait qu'elle a fait des progrès et est fière de le partager.

1.2.3 Analyse horizontale des entretiens des cours d'expérimentation

Comme nous venons de l'expliquer, l'analyse horizontale, permet de relever quelques éléments de synthèse afin de tenter de dégager les éléments communs et/ou divergents entre les différents élèves interrogés au sein du même groupe. C'est ce que nous allons voir à présent, à l'aide du tableau suivant.

Tableau 11: analyse horizontale des entretiens des cours d'expérimentation

	Points communs entre les trois entretiens	Points divergents entre les trois entretiens
Expression orale et prise de parole	Pas de problèmes particuliers dans la prise de parole à l'oral	
Les activités	Appréciation de toutes les activités mais préférence majoritaire pour We Bingo	Appréciation négative du questionnaire pour Lara
Estime de soi et confiance en soi	Elles ont toutes confiance en elles lorsqu'elles	

[88] « C'est amusant d'entendre autant de vocabulaire en français »
[89] « Une fois lors de la première année »
[90] « Quand maman me demande ce que j'ai fait aujourd'hui en français et que je peux lui répondre »

	comprennent les questions Elles sont toutes fières de leurs progrès au cours des séances	
Ressenti au sein de la classe		Martina et Giulia se sentent bien avec les autres. Lara a plus de difficultés avec les autres camarades.

Ce tableau nous permet d'avoir un bref aperçu synthétique de nos résultats. Nous pouvons voir que les points communs concernent l'expression orale, les activités ainsi que le ressenti au sein de la classe. Pour les activités les moins appréciées, les avis divaguent. Il y a également une autre différence concernant le ressenti dans la classe.

À présent, nous allons faire l'analyse verticale du cours de contrôle.

1.2.4 Analyse verticale des entretiens du cours de contrôle

L'entretien du cours de contrôle a été réalisé en même temps que celui de la classe expérimentale, c'est pourquoi lors de certains moments les réponses aux questions sont : « Anche » ou « Lo stesso »[91].

Lara, comme dans la classe de français explique qu'elle a des difficultés à se sentir à l'aise à l'oral quand elle a du mal à comprendre. De plus, elle nous a donné une autre raison qui est la même pour les deux classes, c'est le grand nombre d'élèves qui peut la bloquer : « Ci sono molte persone »[92].

Martina, elle, nous dit qu'elle a un peu de difficulté à prendre la parole dans la classe d'anglais mais elle ne détaille pas pourquoi : « Un po' »[93]. En revanche, elle n'a pas de difficulté particulière dans la classe en général car comme la classe expérimentale, elle se sent bien avec les autres, car ils se connaissent.

Cependant, elle nous donne un exemple d'une situation où elle est fière d'elle. Elle nous explique qu'elle se sent fière d'elle quand elle peut dire des couleurs : « Mi sento orgogliosa quando posso dire colori »[94].

[91] « Pareil »
[92] « Il y a beaucoup de personne »
[93] « Un peu »
[94] « Je me sens fière quand je peux dire des couleurs »

Giulia, tout comme dans la classe de français, se sent vraiment à l'aise pour parler en anglais dans la classe. Elle se sent exactement pareil dans la classe en général. Cependant, comme Lara, elle n'ose pas prendre la parole lorsqu'elle n'a pas le vocabulaire requis ou qu'elle ne comprend pas la question : « Quando non capisco non fiducia in me stesso »[95].

Pour les activités préférées des élèves, Giulia et Martina ont parlé de la séance sur le corps humain : « Quello sul corpo umano » pour Giulia. Martina nous parle d'une activité en particulier, celle des visages dessinés sur le tableau, l'activité s'appelait *Crazy Face* : « Quando l'insegnata ha disegnato delle immagini alla lavagna »[96]. Pour rappel, lors du cours de contrôle, nous avons observé la séance ayant pour thème le corps humain.

Martina et Lara n'ont donné aucune activité déplaisante en anglais, cependant Giulia nous parle d'un moment dans lequel la professeure exprimait beaucoup de mots mais qu'elle n'arrivait pas à comprendre et que tous les autres camarades semblaient comprendre : « Mi sentivo perso, non capivo »[97]. N'ayant pas assisté à toutes les séances d'anglais, nous ne pouvons savoir précisément quelle était l'activité en question, nous savons seulement que c'était individuelle et qu'il était question d'une grille dans l'activité.

Dans la section suivante, nous analyserons de façon horizontale notre cours de contrôle.

1.2.5 Analyse horizontale des entretiens du cours de contrôle

Ci-dessous, nous présenterons la grille horizontale des entretiens du cours de contrôle.

Tableau 12: analyse horizontale des entretiens du cours de contrôle

	Points communs entre les trois entretiens	Points divergents entre les trois entretiens
Expression orale et prise de parole		Pas de problèmes particuliers pour Lara et Giulia mais Martina se sent seulement un peu à l'aise à

[95] « Quand je ne comprends pas je n'ai pas confiance en moi »
[96] « Quand la professeure a dessiné des visages au tableau »
[97] « Je me sentais perdue, je ne comprenais pas »

		prendre la parole
Les activités	Appréciation de toutes les activités mais préférence majoritaire de celle sur le corps humain	Appréciation négative d'une activité individuelle pour Giulia qui ne se sentait pas à l'aise
Estime de soi et confiance en soi	Elles ont toutes confiance en elles lorsqu'elles comprennent les questions Elles sont toutes fières de leurs progrès au cours des séances	
Ressenti au sein de la classe		Martina et Giulia se sentent bien avec les autres. Lara a plus de difficultés avec les autres camarades, elle trouve qu'il y a trop de monde et reçoit des moqueries

Pour ce cours, nous pouvons voir que les avis concernant les catégories expression orale, les activités les moins aimées et le ressenti au sein de la classe diffèrent selon les élèves. Cependant, en ce qui concerne les activités appréciées et l'estime de soi, les élèves sont du même avis.

Dans la section suivante, nous allons comparer les deux cours et tenter de voir quelles sont les différences ou similitudes.

1.2.6 Comparaison entre les deux cours

Maintenant que tous nos entretiens ont été présentés, nous pouvons faire une analyse.

Tout d'abord, pour ce qui est du ressenti avec les autres camarades, il n'y a pas de différences notables entre les cours de français et celui d'anglais : Martina et Giulia s'y sentent bien. L'ambiance n'a pas l'air d'être affectée selon le type de cours.

En ce qui concerne l'estime de soi, nous pouvons remarquer que les connaissances ont un impact sur celle-ci. En effet, Lara et Giulia ne se sentent pas à l'aise lorsqu'elles ne comprennent pas, tandis que Martina se sent fière d'elle lorsqu'elle peut dire des mots dont elle se souvient. Cela nous amène à notre réflexion sur l'estime de soi[98] où d'après Rillaer (2003), elle est malléable lors de la réalisation d'un objectif où, notre

[98] « Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 4.1.1, p. 27, intitulée : Estime de soi et confiance en soi »

estime de nous augmente. C'est le cas de Martina et des couleurs. Cependant, le contraire est aussi vrai avec les cas de Lara et Giulia.

De plus, concernant l'estime de soi, nous pouvons voir que Lara a une certaine gêne lors de la prise de parole dans la classe d'anglais ou de français, alors que Giulia se sent plus à l'aise sauf quand elle ne comprend pas. Ces informations nous montrent donc que ce ressenti peut totalement être personnel et ne pas être en lien avec un dispositif particulier. Dans la partie théorique[99], nous en avons discuté en abordant le cas de la timidité comme frein à l'expression orale.

Cependant, nous pouvons remarquer une petite différence chez Lara qui exprime ne pas se sentir très à l'aise dans les classes de français et d'anglais. Pourtant, dans son questionnaire, concernant la classe expérimentale, elle écrit lors d'une séance ne jamais ressentir d'émotions négatives[100] : « Non mi sono mai sentita cosi »[101]. Nous pouvons penser qu'elle n'en ressent pas durant les activités sur les émotions. Une autre information que nous pouvons prendre en compte chez Lara est son ressenti au sein de la classe. Comme nous venons de le présenter, elle ne sent pas toujours à l'aise dans la classe, voire elle reçoit des moqueries de la part de ses camarades, nous pouvons supposer que ce ressenti a un impact négatif sur sa prise de parole.

Pour les trois élèves, nous pouvons remarquer, dans les deux classes, qu'elles pensent avoir fait des progrès dans la langue. Ce sentiment est très positif dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elles peuvent même l'expliquer en disant que maintenant, il est possible pour elles de dire quelques mots et d'être capables de parler un peu la langue.

Lors des questions sur les activités, les élèves parlent beaucoup de ressentis positifs dans les deux classes: « Sono divertente[102] ». Même si le sentiment semble être le même pour les cours d'expérimentation et celui de contrôle, cela peut exprimer des faits positifs quant aux activités émotionnelles mises en place lors de cette recherche.

---

[99] « Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 4.2.1, p. 29, intitulée : Les facteurs négatifs à la prise de parole à l'oral »

[100] « Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°26, p. 116 intitulée : Exemple n°2 de questionnaire complété »

[101] « Je ne me suis jamais sentie comme cela »

[102] « Elles sont divertissantes »

Au cours d'une réponse à un questionnaire, Giulia exprime avoir apprécié le travail en binômes[103] dans la classe de français, mais explique ne pas avoir aimé une activité individuelle lors d'une séance d'anglais, car elle se sentait perdue par rapport aux autres élèves. Cette information est intéressante et peut nous amener à croire que les activités de cohésion, en duo peuvent être bénéfiques pour accroître la confiance en soi ou *l'enjoyment*, ou au contraire, pour diminuer les sentiments négatifs. Ici, nous pouvons nous référer au terme de contagion émotionnelle, c'est-à-dire que les apprenants peuvent se partager des sentiments positifs si l'atmosphère y est propice (Hartfiel et al., 1994 cités par Talebzadeh et al., 2019). Nous y reviendrons dans l'analyse croisée des recueils de données[104].

Pour finir, deux élèves se sont plaintes du bruit dans la classe ou du grand nombre d'élèves présents. Lors de la première séance, avec l'activité « A focused mind », Giulia dit ressentir de la relaxation, de la détente lors de ce moment de calme[105]. De plus, la professeure principale de la classe a déclaré que cela calmait beaucoup les enfants. Ces exemples prouvent l'efficacité de cette activité de méditation.

Maintenant, nous allons passer à une analyse horizontale des deux cours afin de mettre en lumière les points communs et les différences.

1.2.7 Analyse horizontale des entretiens des cours d'expérimentation et du cours de contrôle

Ci-dessous, nous présenterons la grille horizontale correspondant aux cours d'expérimentation et à celui de contrôle.

Tableau 13 : analyse horizontale entre les cours d'expérimentation et le cours de contrôle

	Points communs entre les deux cours	Points divergents entre les deux cours
Expression orale et prise de parole		Martina dit se sentir seulement un peu à l'aise à prendre la parole à l'oral en cours d'anglais
Les activités		Dans les cours de français, toutes les activités sont appréciées. Dans les cours d'anglais, une

[103] « Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 1.1.2, p. 56, intitulée : Le cours de contrôle »
[104]« Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 1.3, p. 71, intitulée : Analyse croisée de l'ensemble des recueils de données par dimension »
[105] « Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 1.1.1, p. 49, intitulée : Le cours d'expérimentation »

		activité ne l'a pas été, nous n'avons pas le nom de l'activité, nous savons seulement qu'il était question d'une grille à compléter individuellement
Estime de soi et confiance en soi	Dans les deux cours, les élèves sont à l'aise quand elles comprennent les questions, elles le sont moins quand elles ne connaissent pas le vocabulaire Dans les deux cours, elles sont fières de leurs progrès	
Ressenti au sein de la classe	Dans les deux cours, Martina et Giulia se sentent bien Dans les deux cours, Lara ne se sent pas très à l'aise au sein de la classe	

Concernant l'analyse horizontale des deux cours, les points divergents portent sur les catégories de l'expression orale et des activités. Les points communs entre les deux cours concernent les catégories de l'estime de soi et du ressenti au sein de la classe.

La prochaine partie a pour objectif de faire une analyse croisée des différents types de recueils de données : le questionnaire ainsi que les entretiens.

1.3 Analyse croisée de l'ensemble des recueils de données par dimension

1.3.1 Appréciation positives des pédagogies collaboratives en groupe

Pour commencer cette analyse croisée, nous allons aborder le thème des activités de groupe. Pour Martina et Giulia, on voit qu'elles apprécient ces activités, car elles répondent positivement aux questions en donnant des exemples d'activités collectives : Giulia aime se mettre en binôme : « Mi è piaciuto quando abbiamo formato le coppia »[106], et Martina aime le fait d'être en ronde : « Oggi che ci siamo messi in

[106] « J'ai aimé quand nous avons formé les pairs »

cerchia e abbiamo detto come si dicono le cose in francese »[107]. D'autres élèves parlent de sentiments positifs lorsqu'ils décrivent une activité de groupe : « Oggi, Venediche e oggi in francese abbiamo imparato le regole in classe e ci siamo regrupeti 2,3,4 e io mi sono regruppati con Federico, Giuseppe, Yuz e mi e piaciuto tanto perché la maestra Antoniette, Maëva ci ha tanto aiutato[108] » (Matteo). Aurora dit s'être amusée lors d'un jeu en binôme : « Oggi quando in francese abbiamo giocato a coppia e mi sono molto divertita »[109].

Pour Lara, c'est différent. Elle qui est un peu plus mal à l'aise dans la classe ne donne pas d'exemple d'activités qu'elle aime faire avec les autres. Cependant, elle ne dément pas le contraire non plus.

On peut évoquer le sentiment rassurant et agréable d'être avec d'autres personnes, seulement si l'on se sent à l'aise dans la classe. En effet, dans l'entretien, Giulia raconte une situation individuelle en anglais, où elle s'est sentie perdue et voyait les autres comprendre l'exercice. Peut-être qu'elle aurait été plus à l'aise en faisant l'activité en binôme.

Cela nous ramène à la notion de contagion émotionnelle : « It is very likely that frequency of teacher joking, teacher enthusiasm, and classroom environment triggered a process of positive emotional contagion which boosted learners' positive emotions and engagement, and subsequent achievement[110] (Dewaele & Li, 2021; Dewaele et al., 2022; Li & Wei,2022 cités par Dewaele et al., 2022). Ici, le professeur et le climat de classe jouent un rôle important dans le ressenti de l'élève, sa réussite ou bien ses progrès.

1.3.2 L'estime de soi des élèves au sein de la classe

Maintenant, passons au sentiment personnel et à l'estime de soi. Les élèves sont en général fiers de leur progrès, surtout lorsqu'ils arrivent à s'exprimer. Nous le constatons avec l'exemple d'Aurora qui explique s'être sentie bien lorsqu'elle a réussi à dire son

[107] « Aujourd'hui nous nous sommes assis en cercle et avons dit comment dire les choses en français »

[108] « Aujourd'hui, vendredi, c'est le jour où nous avons français, nous avons fait les règles de la classe et nous nous sommes mis en groupe de 2,3,4 et moi j'étais en groupe avec Federico, Giuseppe, Yuz et moi et j'ai beaucoup aimé parce que les professeures Antonietta et Maëva venaient nous aider »

[109] « Aujourd'hui, quand on a fait le jeu en binôme je me suis sentie divertie »

[110] « Il est très probable que les plaisanteries des enseignants, leur enthousiasme et l'environnement de la classe ont déclenché un processus de contagion émotionnelle positive qui a stimulé les émotions positives et l'engagement des apprenants, ainsi que leurs réussites»

prénom en français : « Mi sono sentita bene quando ho imparato a dire il mio nome in francese[111] ». Cette tendance se retrouve également dans les entretiens. Les élèves sont fières d'elles quand elles sont capables de s'exprimer, et de comprendre la langue, Martina l'explique ainsi : « Mi sento sicura quando conosco le parole »[112].

Au contraire, l'anxiété et les sentiments négatifs surviennent lorsque l'apprenant ne comprend pas. Giulia et Lara ont abordé le sujet lors de la question sur la prise de parole en français. Giuseppe nous explique également qu'il s'est senti anxieux lors de l'écoute de la musique quand il ne comprenait pas un nombre : « Io sono stato ansiosa quando fatto i numeri perché era la canzone e perché io non riuscivo a capire il numero diciassette in francese »[113].

Nos recueils de données nous donnent des indices sur ce qui fonctionne dans l'apprentissage d'une langue. Par exemple, Lara dit se souvenir du vocabulaire lorsqu'elle a été marquée par quelque chose de beau : « Durante la lezione, quando è qualcosa di bello me lo ricordo »[114].

Un support pédagogique que nous n'avons pas encore cité mais qui a un impact sur les élèves est celui de la musique. Dans beaucoup de réponses aux questionnaires, les élèves parlent de bons moments passés en évoquant des musiques, Serena l'explique lors de deux séances : « Mi è piaciuta la canzone »[115]. Leandro nous dit également que la musique sur les nombres d'Alain le Lait l'a rendu heureux : « La canzone dei numeri è mi sono sentito felice »[116]. De plus, généralement, si les musiques sont réécoutées plusieurs fois, les élèves les chantaient par cœur tout en apprenant du vocabulaire en français.

Cependant, si la musique est trop rapide, elle peut avoir l'effet inverse, Aurora nous confie qu'elle a vécu un moment un peu frustrant : « La musica era troppo veloce e non riuscivo a cantare »[117]. Cela rejoint nos thèmes de la confiance en soi et de l'estime de soi qui sont fortement liées avec le sentiment de réussite.

---

[111] « Je me suis sentie bien quand j'ai pu dire mon prénom en français »

[112] « Je me sens en confiance quand je connais les mots »

[113] « J'étais anxieux quand on a fait les chiffres parce que c'était la chanson et parce que je ne comprenais pas le nombre dix-sept en français »

[114] « Pendant les leçons, quand c'est quelque chose de bien je m'en rappelle »

[115] « J'ai aimé la musique »

[116] « La chanson des chiffres m'a rendu heureux »

[117] « La musique était trop rapide et je ne pouvais pas chanter »

Le grand groupe semble être un problème, surtout d'après les témoignages de Giulia : « Mi fa venire mal di testa »[118] et Lara : « Ci sono molte persone »[119]. Cependant, l'activité de méditation qui a été effectuée lors de la première séance, puis qui a été poursuivie lors des suivantes semblent intéressante pour procurer plus de calme. D'après Ginevra: « Mi piace molto quando abbiamo spento la luce e le maestre di francese hanno messo la musica rilassante e abbiamo iniziato a pensare »[120]. En effet, elle a apprécié la musique relaxante qui lui a permis de pouvoir commencer à réfléchir tranquillement.

Une dernière analyse que nous pouvons faire est celle de l'appréciation des activités. Ces dernières semblent plaire car elles sont divertissantes pour beaucoup d'élèves. Nous le voyons dans les réponses aux questionnaires ainsi que lors des entretiens, Lara nous dit : « Sono molto divertenti »[121].

Dans la section suivante, nous allons répondre à nos hypothèses puis discuter des limites de cette recherche.

2 DISCUSSION AUTOUR DE LA RECHERCHE

Pour clôturer ce mémoire, nous allons à présent répondre aux hypothèses posées au début de cette recherche et y apporter une ou plusieurs réponses. Enfin, nous discuterons de certaines limites rencontrées au cours de cette recherche.

2.1 Vérification des hypothèses

Dans cette partie, nous discuterons des hypothèses en apportant des réponses argumentées.

2.1.1 Vérification de l'hypothèse n°1

Nous commencerons par vérifier la première hypothèse, formulée ainsi : « La mise en place d'activités autour de l'expression des émotions permettrait aux enfants de se sentir plus à l'aise à l'oral et de développer une meilleure estime d'eux-mêmes (De Andrés, Arnold, 2009 ; Moscowitz, 1999 cité par De Andrés et Arnold, 2009 ; Arnold, 2006 ; Gentaz, 2023 ; Doré, 2017 ; James, 1890) ».

[118] « Cela me donne mal à la tête »
[119] « Il y a beaucoup de personnes »
[120] « J'ai beaucoup aimé quand on a éteint les lumières et que les professeurs de français ont mit de la musique relaxante et qu'on a commencé à réfléchir »
[121] « Elles sont très divertissantes »

Cette hypothèse porte sur l'estime de soi des apprenants, notion particulièrement liée aux items : « J'apprends des choses intéressantes dans le cours de français » ; « Je suis fier(e) de mes progrès en français ».

En ce qui concerne l'estime de soi, les entretiens montrent une unanimité quant à l'évolution des progrès. Les élèves en prennent conscience notamment grâce à un enrichissement de leur vocabulaire au cours de l'année. Elles utilisent même le terme de fierté lorsqu'elles évoquent leurs avancées : « « Mi sento orgogliosa quando posso dire colori »[122] (Martina).

Dans les questionnaires, Aurora indique se sentir fière d'elle lorsqu'elle est capable de dire son prénom en français : « Mi sono sentita bene quando ho imparato a dire il mio nome in francese[123] ». Cela nous amène à penser qu'une estime de soi positive est présente chez les enfants dans les cours d'expérimentation. Cependant, nous retrouvons les mêmes réponses lors des entretiens du cours de contrôle.

En revanche, le sentiment d'aisance à l'oral est plus difficile à valider. Chez nos trois élèves, cette aisance ne semble pas dépendre du type de cours mais plutôt de la dynamique général de la classe. Nous n'avons pas d'éléments qui nous permettent de faire une différence entre les deux cours car le groupe-classe est le même.

Concernant les questionnaires, la moyenne obtenue en ce qui concerne *l'enjoyment* personnel est de 4,36 sur 5. Ce résultat très élevé nous permet tout de même de valider notre première hypothèse.

Dans la section suivante, nous aborderons l'hypothèse numéro deux.

2.1.2 Vérification de l'hypothèse n°2

La deuxième hypothèse est la suivante : « Grâce aux activités proposées sur l'expression des émotions, les enfants prendraient davantage de plaisir lors des cours de français (Dewaele, et al., 2024 ; De Andrés, Arnold, 2009) ».

Cette hypothèse concerne particulièrement l'item numéro quatre de notre questionnaire qui est : « J'aime la leçon de français » ou encore le huitième et neuvième : « Nous apprenons ensemble en faisant des activités amusantes » et « Je me sens bien avec les autres dans les cours de français ».

---

[122] « Je me sens fière quand je peux dire des couleurs »
[123] « Je me suis sentie bien quand j'ai pu dire mon prénom en français »

Les entretiens apportent des éléments probants, Lara, exprime avoir aimé toutes les activités qu'elle trouve divertissantes : « Sono molto divertenti »[124]. D'autres réponses, comme celle de Giulia sur son appréciation de l'activité « We bingo », confirment cet item.

Les réponses des questionnaires révèlent l'intérêt des élèves pour les activités sur les émotions. De nombreuses réponses aux questions ouvertes nous le montrent, par exemple, Leandro, lors de la septième séance avec le jeu des cinq sens a montré de la curiosité et de l'intérêt : « Il gioco più divertente è stato dei cinque sensi in quel giorno mi sono sentito felice molto curioso e anche interessato »[125]. Un autre exemple lors de cette séance est celui d'Alessandro, qui nous raconte une anecdote : « quando mi sono sentito molto bene è quando ho messo un piccolo fogliettino della pizza e ha detto che era gusto »[126]. Il explique qu'il s'est senti très bien lorsqu'il a pu exprimer ses goûts personnels.

Parler de leurs passions ou de leurs goûts faisait partie intégrante des activités proposées, qu'il s'agisse des cinq sens, des émotions ou autres thèmes. Généralement, les élèves, lorsqu'ils ont l'opportunité de raconter quelque chose sur eux sont très enclins à s'exprimer et semblent y prendre du plaisir.

Ainsi, cette hypothèse peut être confirmée au vu des éléments recueillis, tant dans les entretiens que dans les questionnaires.

2.1.3 Vérification de l'hypothèse n°3

Enfin, la dernière hypothèse formulée est la suivante : « Travailler sur les émotions en classe permettrait aux élèves de se sentir plus à l'aise dans la classe et avec leurs pairs (De Andrés, Arnold, 2009) ».

Les items correspondant le plus à cette hypothèse sont les items sept et neuf : « Nous sommes solidaires les uns avec les autres durant la classe de français » et « Je me sens bien avec les autres dans la classe de français ». Ce dernier item est commun à nos deux dernières hypothèses.

---

[124] « Elles sont très divertissantes »
[125] « Le jeu était amusant, ce jour-là, c'était sur les cinq sens, je me suis senti très heureux, curieux et intéressé »
[126] « Quand je me suis senti vraiment bien, c'est quand j'ai mis un petit bout de papier sur le morceau de pizza et que j'ai dit que c'était bon »

Par ailleurs, les items relatifs au professeur méritent également d'être pris en compte. En effet, comme nous l'expliquons dans la partie une[127], le rôle de l'enseignant a un impact sur la classe. Ces items correspondent aux trois premiers du questionnaire : « L'enseignant de français m'encourage » ; « L'enseignant de français est gentil » ou encore « L'enseignant de français est toujours prêt à m'aider ».

Pour rappel, la dimension de *l'enjoyment* social est celle qui a obtenu les résultats les moins élevés. Dans les cours d'expérimentation, nous avons un résultat de 3,37 sur 5, et dans le cours de contrôle, 4,43 sur 5.

Cependant, certaines réponses du questionnaire nous prouvent le contraire, surtout en ce qui concerne le sentiment dans la classe. Leandro affirme : « Non mi sono mai sentito ansioso »[128], ce qui indique qu'il n'a jamais ressenti d'anxiété durant les cours.

En revanche, concernant Lara, nous avons eu son témoignage sur son ressenti mitigé avec les autres, que ce soit dans les cours de français ou d'anglais. Lors des observations, nous avons pu remarquer que souvent une partie de la classe était plus encline à prendre la parole, laissant les élèves plus réservés en retrait.

Cependant, nous observons une nette amélioration des résultats au fil des dix séances. En effet, lors de la première, la dimension avait un score de 2,97 sur 5, contre 4,42 sur 5 lors de la dernière séance[129]. Cette information peut s'expliquer par l'effet positif du dispositif au fil des semaines ou par la reformulation d'un item au cours de la recherche[130].

L'enjoyment lié au professeur, quant à lui, est celui qui a obtenu les résultats les plus élevés, avec un score de 4,48 sur 5. Les réponses aux questionnaires concernant cette dimension sont très positives. Dans cette catégorie, nous avons des commentaires comme celui de Giulia, qui explique qu'elle se sent bien quand elle est près de la professeure : « Quando sono andata vicino a Maëva mi sono sentita felice »[131]. Cependant, étant donné que la professeure et la chercheuse étaient la même personne, il est possible que les réponses des élèves aient été biaisées par l'envie de faire plaisir ou par peur de décevoir la professeure.

---

[127] « Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 3.2, p. 25, intitulée : Sécuriser l'oral pour l'expression des enfants grâce à la mise en place d'un environnement propice »

[128] « Je ne me suis jamais senti anxieux »

[129] « Nous invitons le lecteur à se référer au tableau n°5 p, 52, intitulé : résultat des dix séances totales de la classe d'expérimentation »

[130] « Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 2.2.1, p.78, intitulée : Les difficultés de la recherche »

[131] « Quand je suis allée près de Maëva je me suis sentie heureuse »

Nous pouvons conclure que la troisième hypothèse est validée partiellement par les élèves en ce qui concerne le ressenti dans la classe et qu'elle l'est totalement lorsqu'il est question de la professeure.

Dans la section suivante, nous explorerons les difficultés et les limites que nous avons pu rencontrer dans notre recherche.

2.2 Les difficultés et limites de la recherche

2.2.1 Les difficultés de la recherche

L'un des obstacles rencontrés au cours de notre recherche concerne la traduction des questions de notre questionnaire. En effet, au cours de nos dix séances, nous avons dû modifier la question d'un item. L'item numéro huit, intitulé « Impariamo insiem face ndo attività divertenti » était auparavant « Ridiamo molto durante le lezioni di francese ».

Au début, nous demandions aux élèves s'ils riaient beaucoup pendant la leçon. Les résultats étaient très négatifs, et nous nous sommes interrogée sur la signification perçue de cette phrase. Pour les élèves, elle signifie quelque chose comme « nous ne sommes pas sérieux pendant le cours car nous rigolons trop ». Nous l'avons donc légèrement modifiée afin qu'elle devienne « nous apprenons ensemble en faisant des activités amusantes ». De cette façon, la signification devient plus sérieuse dans le cadre de l'apprentissage. Après le changement de cet item, nos résultats obtenus ont été nettement plus positifs.

Dans la section suivante, nous finirons par aborder quelques limites que nous avons rencontrées au cours de la recherche.

2.2.2 Les limites de la recherche

La première limite de cette recherche est le questionnaire. En effet, nous avons distribué ce recueil de données dans nos deux cours : les cours d'expérimentation ainsi que le cours de contrôle. Cependant, les cours d'expérimentation ont répondu à un questionnaire au cours de dix séances, alors que le cours de contrôle n'en a rempli qu'un seul. Cette différence a pu engendrer quelques confusions lors de l'analyse des résultats. Une seule séance de contrôle reste insuffisante pour obtenir des réponses fiables.

Une autre limite de la recherche que nous pouvons évoquer ici est l'impact de la professeure. Dans le cours d'expérimentation, la professeure venait juste de rencontrer les élèves, et les liens entre eux étaient peu développés. Nous pouvons le constater à travers les résultats des premières séances, qui sont légèrement inférieurs à ceux des dernières. De plus, la professeure ne voyait les élèves qu'une heure par semaine.

Ceci diffère du cours de contrôle, dans lequel la professeure est très connue des élèves, car ils passent leurs journées ensemble. Il y a donc une cohésion un peu différente, notamment lors des premières séances des cours d'expérimentation. Cependant, au vu de réponses majoritairement positives aux questionnaires concernant la professeure de français dans les cours d'expérimentation, cette différence semble n'avoir eu que peu d'impact sur les élèves.

Cependant, comme nous l'avons expliqué précédemment[132], la professeure des cours d'expérimentation et la chercheuse étaient la même personne. Cette information est très importante à prendre en compte, car elle introduit un biais de désirabilité. Les élèves ont peut-être adapté leurs réponses par peur de décevoir la professeure ou au contraire, pour lui faire plaisir.

Concernant les entretiens, ceux des cours d'expérimentation et du cours de contrôle, par manque de temps, se sont déroulés en même temps. Ce manque de distinction entre les deux cours a engendré beaucoup de réponses semblables. Les élèves avaient tendance à seulement répondre « pareil » ou « comme le cours de français » en réponses aux questions du cours d'anglais. Nous aurions probablement obtenu plus de détails si nous avions mené deux entretiens bien distincts.

Toujours concernant les entretiens, comme expliqué précédemment[133], les informations issues de ces derniers ont été plus difficiles à extraire en raison de la barrière de la langue, ainsi que du contexte bruyant dans lequel ils se sont déroulés. Certaines informations ont peut-être été omises à cause de difficultés de compréhension.

Pour finir, le choix de nos trois élèves a été fait en fonction des résultats distincts qu'elles ont donnés dans leurs questionnaires. Cependant, le fait d'avoir choisi uniquement des filles ne nous a pas permis de prendre en compte les différences de

[132]« Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 2.2.3, p.78, intitulée : Vérification de l'hypothèse n°3 »
[133] « Nous invitons le lecteur à se référer à la partie 1.2.1, p.60, intitulée : Le déroulement des entretiens et la grille utilisée »

genre, qui auraient pu être présentes dans cette recherche et qui auraient mérité d'être approfondies.

Ces informations peuvent nous amener à réfléchir et à remettre en question les résultats que nous avons obtenus au cours de ce travail.

À présent, dans la partie suivante, nous allons conclure cette recherche en synthétisant nos résultats et en faisant un bilan critique de ce mémoire.

CONCLUSION

Nous arrivons à présent à la conclusion de cette recherche. Celle-ci avait pour objectif de nous intéresser à l'estime de soi des enfants dans l'apprentissage d'une langue étrangère et plus précisément à comment favoriser cette estime de soi à l'aide d'activités centrées exclusivement sur l'expression des émotions.

Nous avons commencé ce mémoire avec un premier chapitre présentant de façon théorique le fonctionnement du cerveau, et plus particulièrement les spécificités de celui des enfants afin de mieux les comprendre et ainsi, répondre plus précisément à leurs besoins. Nous avons continué par expliquer le développement émotionnel et celui du langage tout en abordant les différents facteurs pouvant impacter ces développements tels que le stress ou encore les figures parentales. Par la suite, nous nous sommes concentrée sur les émotions en général et le rôle qu'elles jouent sur l'apprentissage. Nous avons ensuite étudié la place de l'oral dans ce même apprentissage. Pour finir, nous avons abordé le thème de l'estime de soi et son impact sur les élèves au sein d'une classe.

Dans un deuxième chapitre, nous avons expliqué le projet de recherche, nommé « Français Précoce ». Cette section nous a permis de présenter notre problématique, nos hypothèses de recherche, notre dispositif de recherche, ainsi que nos outils de recueils de données comme le questionnaire sur *l'enjoyment* ou les entretiens de certains élèves.

Le chapitre trois a été consacré à nos résultats de recherche, et c'est dans cette même partie que nous avons répondu à nos hypothèses et posé les limites de notre recherche.

Celle-ci nous a montré que des activités centrées sur les émotions, spécialement conçues pour favoriser l'estime de soi, peuvent avoir un impact sur les élèves. Les retours issus de nos recueils de données sont très encourageants même si le biais de désirabilité concernant la chercheuse reste à prendre en compte.

Cette recherche ouvre ainsi la voie à d'autres explorations dans le domaine de l'estime de soi des enfants lors de l'apprentissage des langues étrangères et pourrait, par la suite, être complétée par d'autres études afin d'enrichir les résultats obtenus.

BIBLIOGRAPHIE

Alcala, F. D. R., & Jiménez, P. A. C. (2022). Construcción y validación de una escala de autoestima en la clase de lengua extranjera (EACLE). *Porta LinguarumRevistaInteruniversitaria de Didáctica de Las LenguasExtranjeras*, *38*, 191-207. https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.22447

André, C. (1998). *La timidité*. Que sais-je.

Arnold, J. (2006). Appropriation des langues et attitudes linguistiques. *Ela*, *144*, 407 à 425

Bardou, E., &Oubrayrie-Roussel, N. (2014). *L'estime de soi* (In press).

Borst, G. (2019). Comment fonctionne le cerveau. *Futuribles*, *N° 428*(1), 53-62. https://doi.org/10.3917/futur.428.0053

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmasure, A., &Demeuse, M. (2022). *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de la méthodologie de la recehrche en sciences de l'éducation et de la formation* (2e éd., Vol. 1). Raison et Passions.

Bourgoin, S., Gautier, A., & Hamon, M. (2017). Le yin et le yang de la sérotonine : un Janus dans les contrôles de la douleur. *Douleur et Analgésie*, *30*(1), 35-56. https://doi.org/10.1007/s11724-017-0486-3

De Andrés, V. (1999). Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 87-100). Cambridge University Press

De Andrés, V., & Arnold, J. (2009). *Seed of confidence*. Helbling Languages.

Delasalle, D. (2009). Enseigner une langue à l'école : a-t-on les moyens de relever ce défi dans le contexte actuel ? *Ela*, *151*, 373 à 383.

Dewaele, J.-M., Delphine [Guedat-Bittighoffer], Elouise [Botes], & Marie-Ange [Dat]. (2024). How intense and authentic communication in foreign language classes has a positive effect on learner emotions. *Le Revue Canadienne des Langues Vivantes*. https://doi.org/10.3138/cmlr-2023-0012

Dewaele, J.-M., Guedat-Bittighoffer, D., & Dat, M.-A. (2024). Foreign language enjoyment overcomes anxiety and boredom to boost oral proficiency in the first year of English foreign language learning. *International Journal OfAppliedLinguistics*, 1-16. https://doi.org/10.1111/ijal.12607

Dewaele, J., Botes, E., & Greiff, S. (2022). Sources and effects of foreign language enjoyment, anxiety, and boredom : A structural equation modeling approach. *Studies In Second Language Acquisition*, *45*(2), 461-479. https://doi.org/10.1017/s0272263122000328

Doré, C. (2017). L'estime de soi : analyse de concept. *Recherche de Soins Infirmiers*, *129*, 18 à 26.

Française, A. (s. d.). *communication | Dictionnaire de l'Académie française | 9e édition*. https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C3166

Fédération pour la Recherche sur le Cerveau (FRC). (2022, 4 octobre). *Le neurone*.

Fédération pour la Recherche sur le Cerveau.https://www.frcneurodon.org/comprendre-le-cerveau/a-la-decouverte-du-cerveau/le-neurone/

Fenouillet, F. (2022). *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (2e éd.). Raison et Passions.

Galand, B., & Fournier, M. (2016). *Eduquer et former*. Sciences Humaines.

Gentaz, E. (2023). *Comment les émotions viennent aux enfants : Et pourquoi les compétences émotionnelles sont la clé de leur épanouissement et de leur réussite scolaire*. Nathan.

Gueguen, C. (2017). *L'éducation positive en questions*. *L'École des Parents*, 622, 40-45.

Gueguen, C., & D'Asembourg, T. (2014). *Pour une enfance heureuse*. Pocket évolution.

Duedat-Bittighoffer, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*. Université de Nantes Angers Le Mans.

Guedat-Bittighoffer, D. (2024). *Les émotions au coeur du processus d'enseignement-apprentissage des langues*. l'Harmattan.

Guedat-Bittighoffer, D., & Dewaele, J. M. (2024). Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de français langue etrangère : une étude de cas multiples. *BirckbeckUniversity*.

Guerrero, S. (2009). *Les outils de l'audit social*. DUNOD.

Institut du Cerveau. (s. d.). *Anatomie du cerveau : Comment fonctionne le cerveau humain ?* Institut du Cerveau.https://institutducerveau.org/fiches-fonctions-cerveau/cerveau

Korb, S. (2019). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.

Larousse, É. (s. d.-c). *émotion - LAROUSSE*. https://www.larousse.fr/encyclopedie/philosophie/%C3%A9motion/191533

Martinez, P. (2021). La didactique des langues étrangères. *Que sais-je ?* , 69 à 85.

Mikolajczak, M. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.

Reuter, Y. (2020). La question de l'erreur – éléments pour un débat. *Recherche En Didactique*, *29*, 65 à 77.

Rossi, J.-P. (2018). Chapitre 2 : Le cerveau : description et organisation. *Neuropsychologie de la Mémoire*, 21 à 34.

Roussel, S. (2022). Enjeux et les limites d'un dialogue entre la psychologie cognitive et la didactique des langues. *Éducation&Didactique*, *16-2*, 35-51. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10254

Talebzadeh, N., Shirvan, M. E., &Khajavy, G. H. (2019). Dynamics and mechanisms of foreign language enjoyment contagion. *Innovation In Language Learning And Teaching*, *14*(5), 399-420. https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1614184

Plaza, M. (2014). Orthophonie chez le jeune enfant. *Contraste*, 39, 99-118.

Van Rillaer, J. (2003). *Psychologie de la vie quotidienne* (Odile Jacob).

TABLE DES ANNEXES

Annexe n°1 : Fiche pédagogique n°1 86
Annexe n°2 : Contenu de la méditation..... 87
Annexe n°3 : Fiche pédagogique n°2 88
Annexe n°4 : Affiche sur les règles de la classe 89
Annexe n°5 : Les règles de la classe des élèves 90
Annexe n°6 : Fiche pédagogique n°3 91
Annexe n°8 : Affiche sur les parties du corps 92
Annexe n°9 : Fiche pédagogique n°4 93
Annexe n°10 : Affiche sur la description physique 94
Annexe n°11 : Fiche pédagogique n°5 95
Annexe n°12 : Coloriage petite fille / petit garçon 96
Annexe n°12 : Fiche pédagogique n°6 98
Annexe n°13 : Fiche pédagogique n°7 100
Annexe n°14 : Affiche sur les cinq sens..... 101
Annexe n°15 : Images sur les cinq sens 102
Annexe n°16 : Fiche pédagogique n°8 103
Annexe n°17 : Exemple d'une plaquette de Bingo 104
Annexe n°18 : Fiche pédagogique n°9 105
Annexe n°19 : Dessin à relier 106
Annexe n°20 : Fiche pédagogique n°10 107
Annexe n°21 : Affiche sur les mots d'encouragement..... 108
Annexe n°22 : Affiche sur les émotions..... 109
Annexe n°23 : Images sur les émotions 110
Annexe n°24 : Questionnaire sur *l'enjoyment* pour le cours contrôle 111
Annexe n°25 : Exemple n°1 de questionnaire complété 113
Annexe n°26 : Exemple n°2 de questionnaire complété 115
Annexe n°27 : Exemple n°3 de questionnaire complété 117
Annexe n°28 : Transcription d'un extrait de l'entretien de Lara..... 119
Annexe n°29 : Transcription d'un extrait de l'entretien de Martina..... 121
Annexe n°30 : Transcription d'un extrait de l'entretien de Giulia 123

ANNEXE N°1 : FICHE PEDAGOGIQUE N°1

Date : Vendredi 24 janvier 2025

Nom de l'activité : **"A focused mind"**

Catégorie : "A sense of security"

Objectifs :

Linguistiques :
- Réviser et utiliser le lexique des couleurs et du matériel scolaire.
- Apprendre du lexique lié à la méditation et à la relaxation.

Communicatifs :
- Comprendre des questions simples et y répondre (ex: de quelle couleur est le crayon?)

Thèmes: La méditation, les couleurs, le matériel de classe

Activités	Déroulement	Modalités	Temps
Activité 1 : "A focused mind"	Pour cette première séance, Antonietta prend le temps d'expliquer en italien le contenu de la méditation aux élèves. Une fois les consignes comprises, chacun s'assoit confortablement sur sa chaise. Maëva lance la musique et guide la méditation.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=BDKrvnAciRs Contenu de la méditation (voir annexe n°2)	15 minutes
Activité 2 : Révision	Révision orale du lexique vu lors des séances précédentes, sous forme de questions-réponses.	En classe entière	25 minutes
Activité de fin : Le questionnaire	Pour cette première séance, Antonietta présente aux élèves l'objectif du questionnaire et explique les questions pour faciliter la compréhension de celui-ci. Maëva distribue ensuite les questionnaires aux élèves, qui prennent le temps d'y répondre.	Questionnaire papier (voir annexe n°24)	20 minutes

ANNEXE N°2 : CONTENU DE LA MEDITATION

Relaxation en classe

Méditation guidée

1. Installez-vousconfortablement, bien à l'aise.
2. Fermezdoucement vos yeux.
3. Prenez une grande inspiration. Puis rejetez l'air par la bouche.
4. Expirezlentement.
5. Observez votre ventre qui se gonfle et se dégonfle comme un petit ballon.
6. Observez l'air qui entre par votre nez.
7. Puis recommencez pour relacher toutes les tensions.
8. Toute votre attention doit être centrée sur votre respiration.
9. Respirezprofondément.
10. Imaginez un lieu paisible et serein. Par exemple au bord d'un lac entouré par une nature luxuriante. Le ciel est d'un bleu clair. Vous sentez la brise caresser votre visage… Imaginez ce que vous voulez. Par exemple un chemin et vous marchez, une balançoire et commencez à vous balancer doucement… .
11. Lentement vous respirez.
12. Prenez conscience de votre corps.
13. Et quand vous vous sentez prêts vous ouvrez les yeux doucement.

ANNEXE N°3 : FICHE PEDAGOGIQUE N°2

Date : Vendredi 31 janvier 2025

Nom de l'activité : **"The rules of the game"**

Catégorie : "A sense of security"

Objectifs :

Linguistiques :
- Apprendre le vocabulaire des règles de la classe

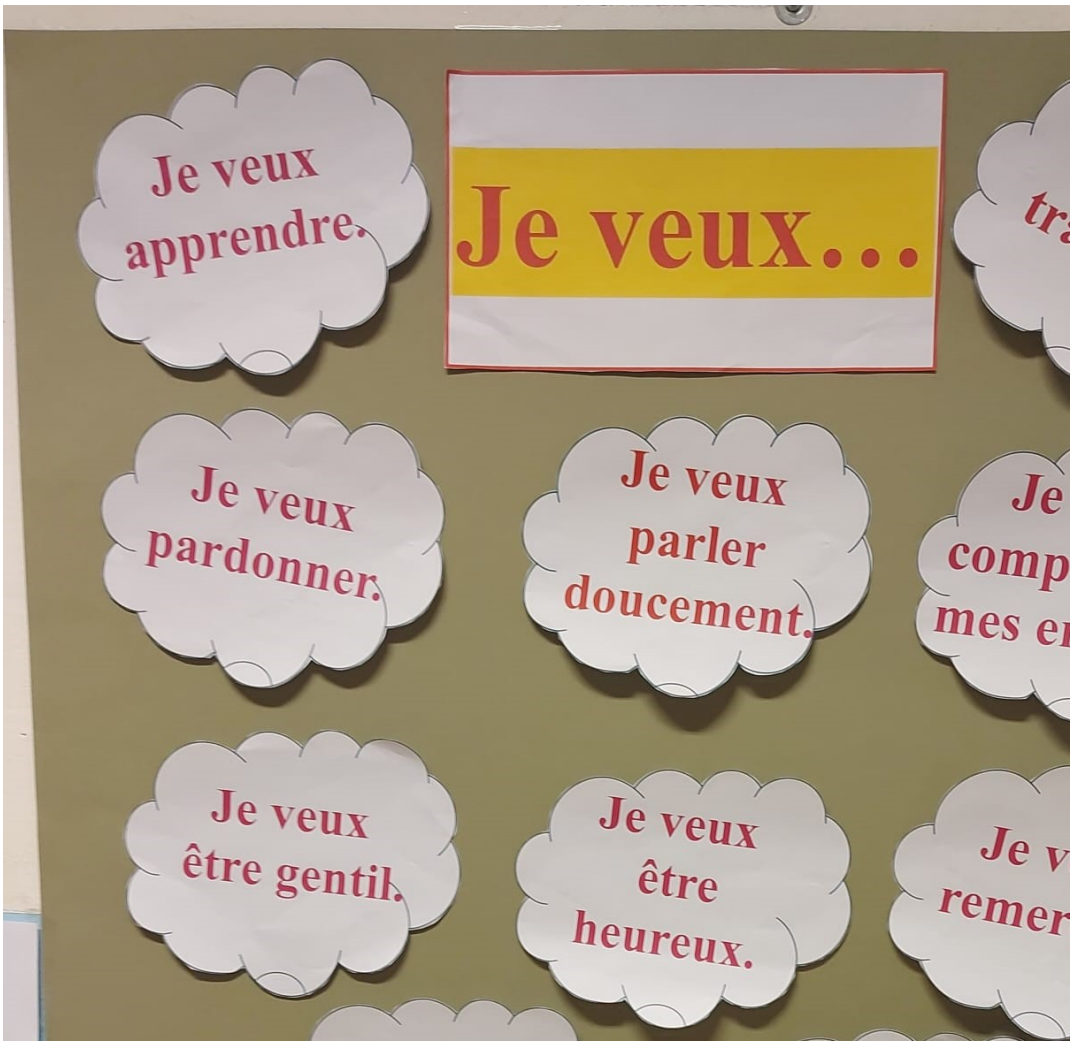
Communicatifs :
- Exprimer des règles de classe de son choix

Thème : Les règles de la classe

Activités	Déroulement	Modalités	Temps
Activité 1 : Méditation	Tous les élèves s'assoient de manière confortable sur leur chaise. Maëva lance la musique et commence à guider la méditation.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=BDKrvnAciRs	5 minutes
Activité 2 : Vidéo	Vidéo sur les règles de la classe.	Vidéo sur youtube lien : https://www.youtube.com/watch?v=YoubWLbyhiE	10 minutes
Activité 3 : lexique	Présentation de l'affiche avec des exemples de règles dans la classe.	Affiche (voir annexe n°4)	5 minutes
Activité 4 : Création des règles de la classe	Création des règles de classe par les élèves, ils peuvent reprendre des idées de la vidéo ou del'affiche, la seule consigne est que ces règles doivent être rédigées positivement.	Groupe de 3 ou 4	25 minutes
Activité 4 : Mise en commun	Mise en commun des règles de la classe choisies par les élèves. (voir annexe n°5)	Classe entière	5 minutes
Activité de fin : Le questionnaire	Maëva distribue les questionnaires aux élèves qui prennent le temps d'y répondre.	Questionnaire papier (voir annexe n°24)	10 minutes

ANNEXE N°4 : AFFICHE SUR LES REGLES DE LA CLASSE

ANNEXE N°5 : LES REGLES DE LA CLASSE DES ELEVES



ANNEXE N°6 : FICHE PEDAGOGIQUE N°3

Date : Vendredi 7 février 2025

Nom de l'activité : **"Back to back"**

Catégorie : "A sense of belonging"

Objectifs :

Linguistiques :

- Apprendre le lexique des parties du corps
- Comprendre à l'oral une consigne donnée et l'appliquer en binôme

Thème : Les parties du corps

Activités	Déroulement	Modalités	Temps
Activité 1 : Méditation	Tous les élèves s'assoient de manière confortable sur leur chaise. Maëva lance la musique et commence à guider la méditation.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=BDKrvnAciRs	5 minutes
Activité 2 : Lexique	Présentation des parties du corps humain.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=fho0yuJ4Fag Affiche (voir annexe n°8)	10 minutes
Activité 3 : « Back to back »	En binôme, maëva donne des exemples de parties du corps à l'oral, chaque élève doit toucher celle de son partenaire (exemple, main contre main).	En binôme	35 minutes
Activité de fin : Le questionnaire	Maëva distribue les questionnaires aux élèves qui prennent le temps d'y répondre.	Questionnaire papier (voir annexe n°24)	10 minutes

ANNEXE N°8 : AFFICHE SUR LES PARTIES DU CORPS

ANNEXE N°9 : FICHE PEDAGOGIQUE N°4

Date : Vendredi 14 février 2025

Nom de l'activité : **"True and false"**

Catégorie : "A sense of identity"

Objectifs :

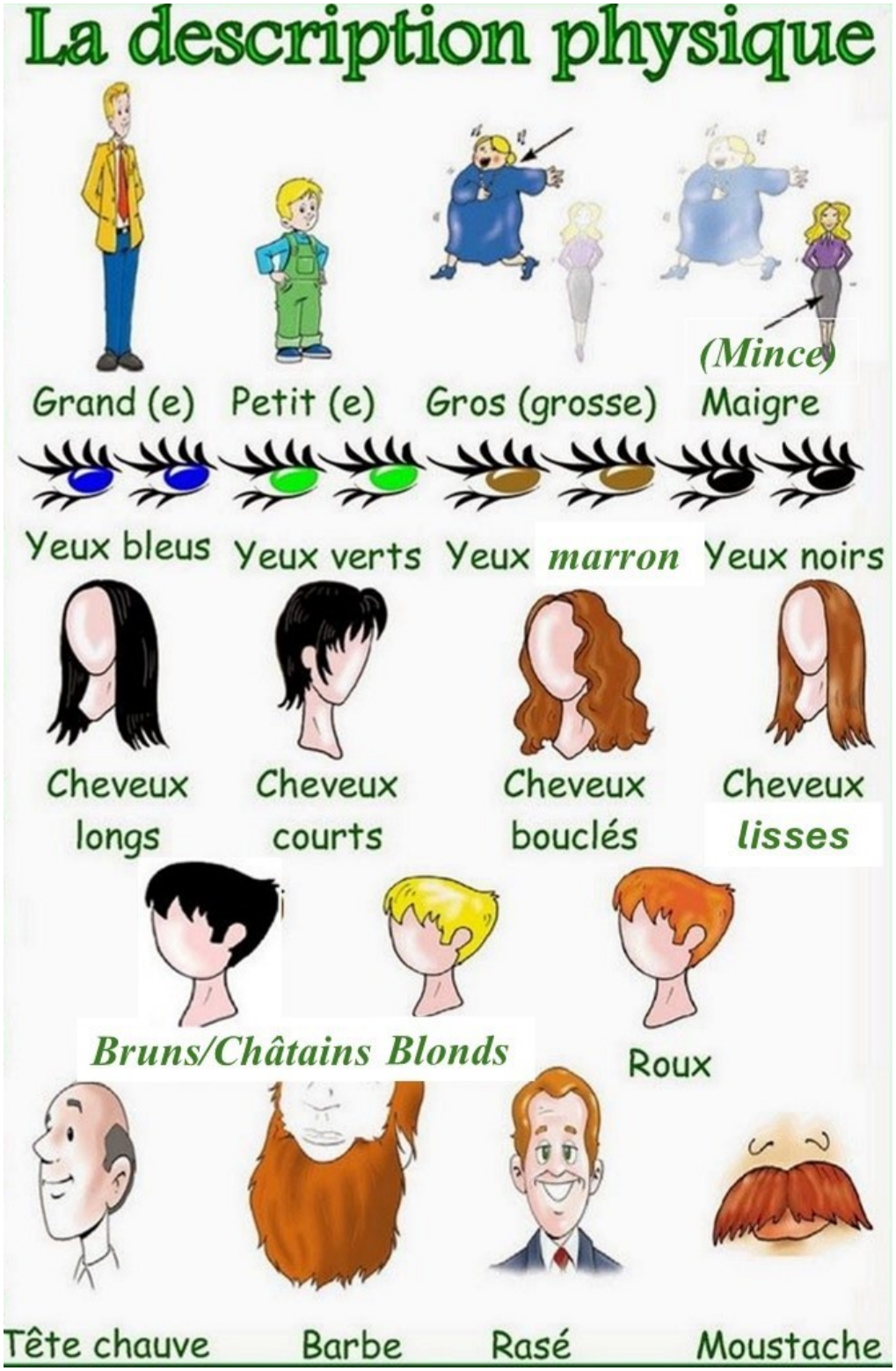
Linguistiques :
- Apprendre le lexique de la description physique

Communicatifs :
- Exprimer deux vérités et un mensonge sur soi

Thème : La description physique

Activité	Déroulement	Modalités	Temps
Activité 1 : Méditation	Tous les élèves s'assoient de manière confortable sur leur chaise. Maëva lance la musique et commence à guider la méditation.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=BDKrvnAciRs	5 minutes
Activité 2 : Lexique	Présentation de la description physique grâce à une vidéo et à une affiche.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=CIO1F1PNgpU Affiche (voir annexe n°10)	15 minutes
Activité 3: "True and false" présentation	Maëva et Antonietta donnent un exemple personnel contenant deux vérités et un mensonge, les élèves doivent deviner quel est le mensonge.	En classe entière	5 minutes
Activité 4: "True and false"	Un à un les élèves passent au tableau et disent un mensonge et une vérité sur eux-mêmes.	En classe entière	25 minutes
Activité de fin : Le questionnaire	Maëva distribue les questionnaires aux élèves qui prennent le temps d'y répondre.	Questionnaire papier (voir annexe n°24)	10 minutes

ANNEXE N°10 : AFFICHE SUR LA DESCRIPTION PHYSIQUE



ANNEXE N°11 : FICHE PEDAGOGIQUE N°5

Date :Vendredi 21 février 2025

Nom de l'activité :**"Take the weight off your shoulder"**

Catégorie: "A sense of belonging"

Objectifs :

Linguistiques:

- Révision des parties du corps
- Comprendre une consigne et l'appliquer
- Révision de la description physique

Thèmes: Les parties du corps et la description physique

Activité	Déroulement	Modalités	Temps
Activité 1 : Méditation	Tous les élèves s'assoient de manière confortable sur leur chaise. Maëva lance la musique et commence à guider la méditation.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=BDKrvnAciRs	5 minutes
Activité 2 : "Take the weight off your shoulder"	Maëva commence à donner des indications en les montrant (ex: tournez votre tête), les élèves doivent reproduire les gestes. Dans un second temps, les indications sont données sans exemple, les élèves reproduisent ce qu'ils comprennent.	En ronde	20 minutes
Activité 3 : Dessin à colorier	Les élèves ont devant eux un dessin vierge et doivent le colorier selon leurs caractéristiques physiques. Ensuite, selon le modèle au tableau, ils peuvent écrire quelques phrases les décrivant.	Coloriage (voir annexe n°12)	25 minutes
Activité de fin : Le questionnaire	Maëva distribue les questionnaires aux élèves qui prennent le temps d'y répondre.	Questionnaire papier (voir annexe n°24)	10 minutes

ANNEXE N°12 : COLORIAGE PETITE FILLE / PETIT GARÇON

H10

ANNEXE N°12 : FICHE PEDAGOGIQUE N°6

Date : Vendredi 7 mars 2025

Nom de l'activité : **"Words of affirmation"**

Catégorie: "A sense of purpose"

Objectifs :

Linguistiques :

- Apprendre le lexique de la description morale
- Voir les différences entre l'écriture au féminin et au masculin

Communicatifs :

- Exprimer des affirmations positives sur soi

Thème : La description morale

Activité	Déroulement	Modalités	Temps
Activité 1 : méditation	Tous les élèves s'assoient de manière confortable sur leur chaise. Maëva lance la musique et commence à guider la méditation.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=BDKrvnAciRs	5 minutes
Activité 2 : Lexique	Présentation des caractéristiques morales grâce à une vidéo.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=lw2M3PFAS88	10 minutes
Activité n.3 : Lecture des affirmations	Chaque élèves, un garçon et une fille, vont au tableau et piochent une petite étiquette où dessus il est écrit une affirmation (ex: je suis gentil/le) Les garçons piochent un papier avec la version masculine (ex: je suis gentil), les filles au contraire ont la version féminine (ex: je suis gentille).	En classe entière	15 minutes
Activité 4 : "Words of affirmation"	Les élèves reprennent le coloriage de la semaine précédente et le complète avec une ou deux affirmations de leur choix.	Coloriage (voir annexe n°12)	20 minutes

	Les affirmations sont lues à haute voix à la fin de la séance.		
Activité de fin : Le questionnaire	Maëva distribue les questionnaires aux élèves qui prennent le temps d'y répondre.	Questionnaire papier (voir annexe n°24)	10 minutes

ANNEXE N°13 : FICHE PEDAGOGIQUE N°7

Date : Vendredi 14 mars 2025

Nom de l'activité : **"A gift for you"**

Catégorie : "A sense of compétence"

Objectifs :

Linguistiques :
- Apprendre le lexique des cinq sens
- Apprendre du vocabulaire de la vie quotidienne

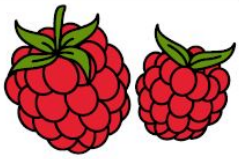
Communicatifs :
- Exprimer une phrase sur les cinq sens
- Exprimer ses goûts

Thème : Les cinq sens

Activité	Déroulement	Modalités	Temps
Activité 1 : Méditation	Tous les élèves s'assoient de manière confortable sur leur chaise. Maëva lance la musique et commence à guider la méditation.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=BDKrvnAciRs	5 minutes
Activité 2 : Lexique	Présentation des cinq sens grâce à une vidéo.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=wpX8cnWIB1Y	10 minutes
Activité 3 : "A gift for you"	Un par un, les élèves passent au tableau et piochent une image avec le lexique en dessous. Selon eux, ils choisissent dans quelle colonne du tableau des cinq sens mettre cette image. En la mettant, ils disent la phrase correspondante (ex: je vois le coucher du soleil).	Affiche et images sur les cinq sens (annexe n°14 et n°15)	25 minutes
Activité 4 : Expression des goûts	Chaque élève donne un exemple de ce qu'il aime ou non à l'aide du vocabulaire vu auparavant.	Individuellement	10 minutes
Activité de fin : Le questionnaire	Maëva distribue les questionnaires aux élèves qui prennent le temps d'y répondre.	Questionnaire papier (voir annexe n°24)	10 minutes

ANNEXE N°14 : AFFICHE SUR LES CINQ SENS

ANNEXE N°15 : IMAGES SUR LES CINQ SENS

Le cinéma	Le soleil	La plage	L'arc en ciel
Le chien	Le gâteau au chocolat	De la musique	Les oiseaux
Des bonbons	Le savon	Le parfum	Les copains
Les fleurs	Les chats	 Les framboises	Une plume

ANNEXE N°16 : FICHE PEDAGOGIQUE N°8

Date : Vendredi 21 mars 2025

Nom de l'activité : **"We bingo"**

Catégorie : "A sense of identity"

Objectifs :

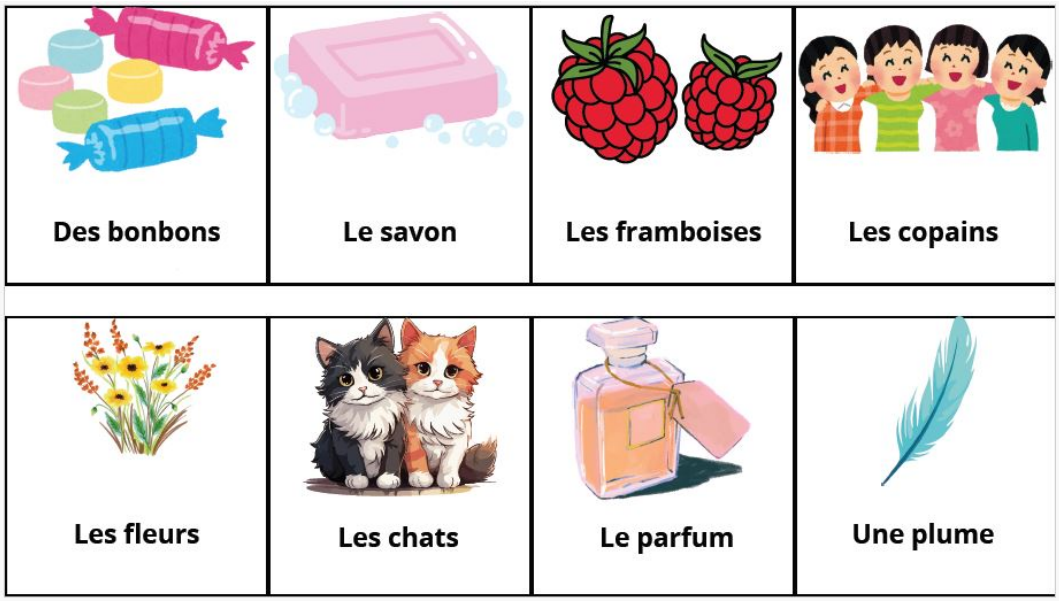
Linguistiques :

- Révision du lexique vu la semaine dernière
- Comprendre une consigne et l'appliquer

Thème : Révision du vocabulaire

Activité	Déroulement	Modalités	Temps
Activité 1 : Méditation	Tous les élèves s'assoient de manière confortable sur leur chaise. Maëva lance la musique et commence à guider la méditation.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=BDKrvnAciRs	5 minutes
Activité 2: Révision	Révision du vocabulaire vu la semaine dernière, utile pour l'activité suivante.	En classe entière	10 minutes
Activité 3 : "We bingo"	L'activité commence par la présentation du jeu du Bingo. Maëva pioche une image et l'exprime à voix-haute, les élèves mettent un bout de papier si celle-ci se trouve sur leur plaquette. Quand une personne termine une ligne, elle crie "Bingo". Le gagnant gagne une petite pièce de franc apportée par Antonietta.	Plaquette de bingo avec les images des cinq sens (voir annexe n°17)	35 minutes
Activité de fin : le questionnaire	Maëva distribue les questionnaires aux élèves qui prennent le temps d'y répondre.	Questionnaire papier (voir annexe n°24)	10 minutes

ANNEXE N°17 : EXEMPLE D'UNE PLAQUETTE DE BINGO



ANNEXE N°18 : FICHE PEDAGOGIQUE N°9

Date : Vendredi 28 mars 2025

Nom de l'activité : **"Joining the dots"**

Catégorie : "A sense of compétence"

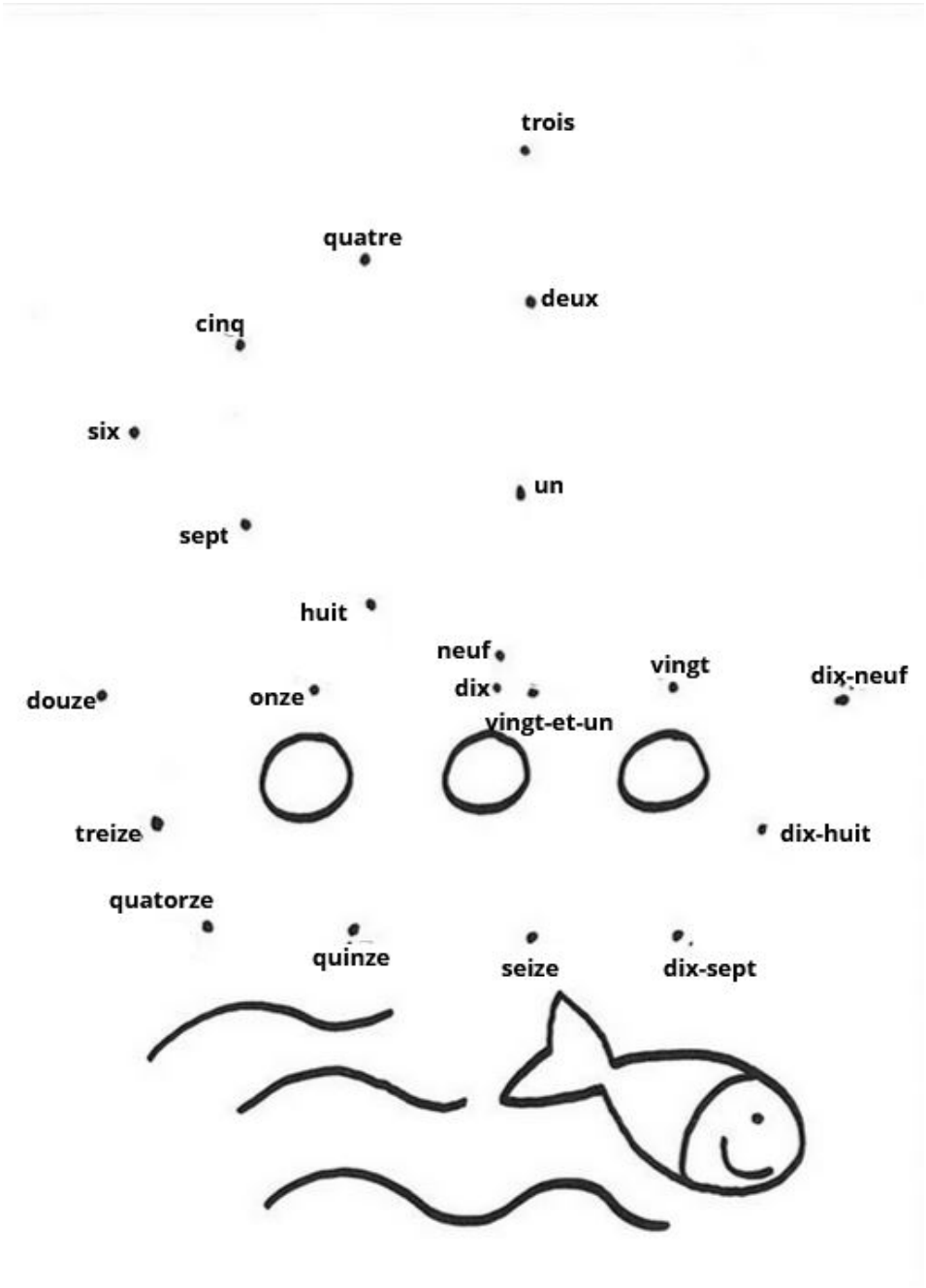
Objectifs :

Linguistiques :
- Révision des nombres à l'oral
- Apprendre l'écriture des nombres de zéro à vingt
- Apprendre du vocabulaire en lien avec le dessin

Thème : Les nombres

Activité	Déroulement	Modalités	Temps
Activité 1 : Méditation	Tous les élèves s'assoient de manière confortable sur leur chaise. Maëva lance la musique et commence à guider la méditation.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=BDKrvnAciRs	5 minutes
Activité 2 : Lexique	Révision des nombres grâce à une vidéo youtube.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=UsEz58BblMY	10 minutes
Activité 3 : "Joining the dots"	Chaque élève doit retrouver l'image en reliant les points entre eux.	Dessin (voir annexe n°19)	15 minutes
Activité 4 : Coloriage et vocabulaire	Selon le temps restant, les élèves peuvent colorier le dessin et noter le vocabulaire présent.	Individuellement	15 minutes
Activité 5 : Vidéo	Selon le temps restant, la musique du début est réécoutée.	En classe entière	5 minutes
Activité de fin : Le questionnaire	Maëva distribue les questionnaires aux élèves qui prennent le temps d'y répondre.	Questionnaire papier (voir annexe n°24)	10 minutes

ANNEXE N°19 : DESSIN A RELIER



ANNEXE N°20 : FICHE PEDAGOGIQUE N°10

Date : Vendredi 4 avril 2025

Nom de l'activité : **"Help yourself"**

Catégorie: "A sense of purpose"

Objectifs :

Linguistiques :
- Apprendre le vocabulaire des mots d'encouragements

Communicatifs :
- Exprimer une affirmation de son choix

Thèmes : Les mots d'encouragement, les émotions

Activité	Déroulement	Modalités	Temps
Activité 1 : Méditation	Tous les élèves s'assoient de manière confortable sur leur chaise. Maëva lance la musique et commence à guider la méditation.	Vidéo sur youtube Lien : https://www.youtube.com/watch?v=BDKrvnAciRs	5 minutes
Activité 2 : Lexique	Présentation des mots d'encouragement, explication de leur importance dans l'apprentissage.	Affiche sur les mots d'encouragement (voir annexe n°21)	10 minutes
Activité 3 : "Help yourself"	Antonietta et Maëva passent avec l'affiche, chaque élève en choisit un et le dit à voix haute (ex: bravo, je suis capable…).	Individuellement	10 minutes
Activité 4 : Les émotions	Présentation des émotions.	Affiche sur les émotions (voir annexe n°22)	5 minutes
Activité 5 : Jeu	Jeu sur les émotions. Chaque élève passe au tableau et pioche une émotion, il essaye de la faire deviner aux autres en la mimant.	Cartes avec les différentes émotions (voir annexe n°23)	20 minutes
Activité de fin : Le questionnaire	Maëva distribue les questionnaires aux élèves qui prennent le temps d'y répondre.	Questionnaire papier (voir annexe n°24)	10 minutes

ANNEXE N°21 : AFFICHE SUR LES MOTS D'ENCOURAGEMENT

ANNEXE N°22 : AFFICHE SUR LES EMOTIONS

ANNEXE N°23 : IMAGES SUR LES EMOTIONS

ANNEXE N°24 : QUESTIONNAIRE SUR *L'ENJOYMENT* POUR LE COURS CONTROLE

Scrivi il tuo nome qui: .....

Scrivi la tua classe qui: .....

Scrivi il nome della tua scuola qui : .....

Attenzione, tutte le informazioni che indicherai qui saranno confidenziali e successivamente anonimizzate (cioè il tuo nome e la tua classe verranno rimossi). Ad eccezione del nostro piccolo gruppo di ricerca, nessuno, né a scuola né altrove, leggerà le tue risposte, quindi puoi scrivere davvero ciò che pensi!!!!!

Rispondi alle domande sulla tua classe di inglese di quest'anno selezionando la risposta corretta.

1.L'insegnante di inglese mi incoraggia.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
2.L'insegnante di inglese è gentile.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
3.L'insegnante di inglese è sempre pronto/a ad aiutare.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
4.Mi piacciono le lezioni di inglese.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
5.Ho imparato cose interessanti durante la lezione di inglese.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
6.Sono fiero/a dei miei progressi in inglese.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo

7.Siamo solidali gli uni con gli altri durante le lezioni di inglese.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
8. Impariamo insieme facendo attività divertenti.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
9. Mi sento bene con gli altri nella classe di inglese.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo

Rispondi liberamente a queste due domande (ciò che scriverai qui sarà reso anonimo e nessuno all'interno della scuola leggerà le tue risposte, è solo per le ricercatrici che stanno facendo questo lavoro)

- Descrivi una situazione in classe di inglese in cui ti sei davvero sentito/a bene e spiega cosa hai provato in quel momento con il maggior numero di dettagli possibile.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Descrivi una situazione in classe di inglese in cui ti sei davvero sentito/a ansioso/a (stressato/a) e spiega cosa hai provato in quel momento con il maggior numero di dettagli possibile.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE N°25 : EXEMPLE N°1 DE QUESTIONNAIRE COMPLETE

Scrivi il tuo nome qui: ...

Scrivi la tua classe qui: ...

Scrivi il nome della tua scuola qui : Lucrezio

Attenzione, tutte le informazioni che indicherai qui saranno confidenziali e successivamente anonimizzate (cioè il tuo nome e la tua classe verranno rimossi). Ad eccezione del nostro piccolo gruppo di ricerca, nessuno, né a scuola né altrove, leggerà le tue risposte, quindi puoi scrivere davvero ciò che pensi!!!!!

Rispondi alle domande sulla tua classe di francese di quest'anno selezionando la risposta corretta.

1.L'insegnante di francese mi incoraggia.	☐ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☒ Completamente d'accordo
2.L'insegnante di francese è gentile.	☐ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☒ Completamente d'accordo
3.L'insegnante di francese è sempre pronto/a ad aiutare.	☐ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☒ Completamente d'accordo
4.Mi piacciono le lezioni di francese.	☐ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☒ Completamente d'accordo
5.Ho imparato cose interessanti durante la lezione di francese.	☐ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☒ Completamente d'accordo
6.Sono fiero/a dei miei progressi in francese.	☐ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☒ Completamente d'accordo

amo solidali uni con gli altri durante le lezioni di francese.	☒ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☐ Completamente d'accordo
8.Ridiamo molto durante le lezioni di francese.	☐ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☒ Completamente d'accordo
9.Abbiamo batutte e storielle condivise nel corso di francese.	☒ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☐ Completamente d'accordo

Rispondi liberamente a queste due domande (ciò che scriverai qui sarà reso anonimo e nessuno all'interno della scuola leggerà le tue risposte, è solo per le ricercatrici che stanno facendo questo lavoro)

- Descrivi una situazione in classe di francese in cui ti sei davvero sentito/a bene e spiega cosa hai provato in quel momento con il maggior numero di dettagli possibile.

mi è piaciuto quando abbiamo formato le coppie.

- Descrivi una situazione in classe di francese in cui ti sei davvero sentito/a ansioso/a (stressato/a) e spiega cosa hai provato in quel momento con il maggior numero di dettagli possibile.

e quando abbiamo visto il video.

ANNEXE N°26 : EXEMPLE N°2 DE QUESTIONNAIRE COMPLETE

2

Scrivi il tuo nome qui: [redacted]

Scrivi la tua classe qui: [redacted]

Scrivi il nome della tua scuola qui : Lucrezio

Attenzione, tutte le informazioni che indicherai qui saranno confidenziali e successivamente anonimizzate (cioè il tuo nome e la tua classe verranno rimossi). Ad eccezione del nostro piccolo gruppo di ricerca, nessuno, né a scuola né altrove, leggerà le tue risposte, quindi puoi scrivere davvero ciò che pensi!!!!!

Rispondi alle domande sulla tua classe di francese di quest'anno selezionando la risposta corretta.

1.L'insegnante di francese mi incoraggia.	☐ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☒ Completamente d'accordo
2.L'insegnante di francese è gentile.	☐ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☒ Completamente d'accordo
3.L'insegnante di francese è sempre pronto/a ad aiutare.	☐ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☒ Completamente d'accordo
4.Mi piacciono le lezioni di francese.	☐ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☒ D'accordo	■ Completamente d'accordo
5.Ho imparato cose interessanti durante la lezione di francese.	☐ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☐ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☒ Completamente d'accordo
6.Sono fiero/a dei miei progressi in francese.	☐ Per niente d'accordo	☐ Non d'accordo	☒ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☐ D'accordo	☐ Completamente d'accordo

...iamo solidali ...i uni con gli altri durante le lezioni di francese.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☒ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
8.Ridiamo molto durante le lezioni di francese.	❑ Per niente d'accordo	☒ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
9.Abbiamo batutte e storielle condivise nel corso di francese.	☒ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo

Rispondi liberamente a queste due domande (ciò che scriverai qui sarà reso anonimo e nessuno all'interno della scuola leggerà le tue risposte, è solo per le ricercatrici che stanno facendo questo lavoro)

- Descrivi una situazione in classe di francese in cui ti sei davvero sentito/a bene e spiega cosa hai provato in quel momento con il maggior numero di dettagli possibile.

- Descrivi una situazione in classe di francese in cui ti sei davvero sentito/a ansioso/a (stressato/a) e spiega cosa hai provato in quel momento con il maggior numero di dettagli possibile.

Non mi sono mai sentita così

ANNEXE N°27 : EXEMPLE N°3 DE QUESTIONNAIRE COMPLETE

6

Scrivi il tuo nome qui:

Scrivi la tua classe qui

Scrivi il nome della tua scuola qui : ..Massa Lucia.....

Attenzione, tutte le informazioni che indicherai qui saranno confidenziali e successivamente anonimizzate (cioè il tuo nome e la tua classe verranno rimossi). Ad eccezione del nostro piccolo gruppo di ricerca, nessuno, né a scuola né altrove, leggerà le tue risposte, quindi puoi scrivere davvero ciò che pensi!!!!!

Rispondi alle domande sulla tua classe di francese di quest'anno selezionando la risposta corretta.

1.L'insegnante di francese mi incoraggia.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	☒ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
2.L'insegnante di francese è gentile.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	☒ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
3.L'insegnante di francese è sempre pronto/a ad aiutare.	❑ Per niente d'accordo	☒ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
4.Mi piacciono le lezioni di francese.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☒ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
5.Ho imparato cose interessanti durante la lezione di francese.	❑ Per niente d'accordo	☒ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
6.Sono fiero/a dei miei progressi in francese.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☒ D'accordo	❑ Completamente d'accordo

7.Siamo solidali gli uni con gli altri durante le lezioni di francese.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	☒ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
8. Impariamo insieme facendo attività divertenti.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	❑ Non sono né d'accordo né in disaccordo	☒ D'accordo	❑ Completamente d'accordo
9. Mi sento bene con gli altri nella classe di francese.	❑ Per niente d'accordo	❑ Non d'accordo	☒ Non sono né d'accordo né in disaccordo	❑ D'accordo	❑ Completamente d'accordo

Rispondi liberamente a queste due domande (ciò che scriverai qui sarà reso anonimo e nessuno all'interno della scuola leggerà le tue risposte, è solo per le ricercatrici che stanno facendo questo lavoro)

- Descrivi una situazione in classe di francese in cui ti sei davvero sentito/a bene e spiega cosa hai provato in quel momento con il maggior numero di dettagli possibile.

Alla lezione di numeri che cantavamo

- Descrivi una situazione in classe di francese in cui ti sei davvero sentito/a ansioso/a (stressato/a) e spiega cosa hai provato in quel momento con il maggior numero di dettagli possibile.

ANNEXE N°28 : TRANSCRIPTION D'UN EXTRAIT DE L'ENTRETIEN DE LARA

Cet entretien est transcrit selon les normes de transcription de la convention ICOR.

M : Ti senti a tuo agio oppure hai delle difficoltà a parlare in francese

davanti alla classe ? Perché ?

L : Un po' perché: non sempre capisco tutto

M : E nelle la classe di inglese ?

L : La stessa cosa

M : Quali attività ti sono piaciute durante le lezioni di francese ?

L : Tutte !

M : E nella classe di inglese ?

L : La stessa cosa

M : Tutte ?

L : Si, sono molto divertenti

M : Quali attività non ti sono piaciute ? Perché ?

L : E quando dovemo scrivere, (..) como se dice, il questionnario ! Non mi piace

M : Ok, il questionnario. Pensi di aver fatto dei progressi in francese oppure no? Se sì, come te ne accorgi?

L : euh (..), sì

M : perché ? como te ne accorgi ?

L : Perché:, durante le lezione, quando è qualcosa di bello lo miricordo

M : E nella classe di inglese ?

L : La stessa cosa

M : Ci sono stati momenti in cui ti sei sentita orgogliosa di te stessa in francese, oppure al contrario ti sei vergognata? Perché?

L : Allora, non mi sento sicura quando non capisco

M : e nella classe di inglese ?

L : La stessa cosa

M : Ti senti sicura quando prendi la parola in classe oppure no ? Perché ?

L : (.) Un po'

M : E nella classe di inglese ?

L : La stessa cosa

M : Ti senti bene con gli altri compagni oppure, al contrario, non ti senti a tuo agio? Perché?

L : (.) Cosa, cosa\

M : Nella classe di francese et di inglese ?

L : Sì, perché quando svolgo un’attività in cui sono brava, gli altri mi prendono in giro (.)

ANNEXE N°29 : TRANSCRIPTION D'UN EXTRAIT DE L'ENTRETIEN DE MARTINA

Cet entretien est transcrit selon les normes de transcription de la convention ICOR.

M : Ti senti a tuo agio oppure hai delle difficoltà a parlare in francese

davanti alla classe ? Perché ?

M : Hum (…) no

M : E nelle la classe di inglese ?

L : No

M : Quali attività ti sono piaciute durante le lezioni di francese ?

L : Hum la tombola/

M : Il bingo ?

Martina : Sì

M : Perché ?

Martina : Perché:: abbiamo dovuto ascoltare attentamente

M : E nella classe di inglese ?

L : Quando l'insegnante ha disegnato delle immagini alla lavagna

M : Quali attività non ti sono piaciute ? Perché ? In francese ?

L : Niente

M : E nella classe di inglese ?

Martina : (.) Niente

M : Ok, pensi di aver fatto dei progressi in francese oppure no? Se sì, come te ne accorgi?

L : Sì, euh (..) perché ora posso parlare del tempo

M : E nella classe di inglese ?

L : Sì, euh (..), sì\

M : Ci sono stati momenti in cui ti sei sentita orgogliosa di te stessa in francese, oppure al contrario ti sei vergognata? Perché?

Martina : Mi sento sicura quando conosco le parole

M : E nella classe di inglese ?

L : Mi sento orgogliosa quando posso dire colori

M : Ti senti sicura quando prendi la parola in classe de francese oppure no ? Perché ?

L : Sì

M : E nella classe di inglese ?

L : (.)Un po’

M : Ti senti bene con gli altri compagni oppure, al contrario, non ti senti a tuo agio? Perché?

L : Sì, me sento bene perché tutti si conoscono

ANNEXE N°30 : TRANSCRIPTION D'UN EXTRAIT DE L'ENTRETIEN DE GIULIA

Cet entretien est transcrit selon les normes de transcription de la convention ICOR.

M : Ti senti a tuo agio oppure hai delle difficoltà a parlare in francese

davanti alla classe ? Perché ?

M : Mi sento a mio agio/

M : E nelle la classe di inglese ?

L : La stessa cosa

M : Quali attività ti sono piaciute durante le lezioni di francese ?

L : Il bingo, perché è divertente vedere tante parole in francese

M : E nella classe di inglese ?

L : Quello sul corpo umano/

M : Quali attività non ti sono piaciute ? Perché ? In francese ?

L : Niente

M : E nella classe di inglese ?

Martina : (..) Un'attività individuale, dovevi mettere dei pezzi di carta sul foglio, Mi sentivo perso, non capivo

M : Ok, Pensi di aver fatto dei progressi in francese oppure no? Se sì, come te ne accorgi?

L : Sì, perché, quando mamma mi chiede cosa ho fatto oggi in francese e io posso risponderle

M : E nella classe di inglese ?

L : La stessa cosa

M : Ci sono stati momenti in cui ti sei sentita orgogliosa di te stessa in francese, oppure al contrario ti sei vergognosa? Perché?

Martina : Mi sono sentita vergognosa una volta durante il primo anno de francese

M : E nella classe di inglese ?

L : No/

M : Ti senti sicura quando prendi la parola in classe de francese oppure no ? Perché ?

L : Sì/

M : E nella classe di inglese ?

L : Sì/

M : Ti senti bene con gli altri compagni oppure, al contrario, non ti senti a tuo agio? Perché ?

L : Sì, perché sono molti gentili/

TABLE DES MATIERES

Avertissement 2
Engagement de non plagiat 3
Remerciements 4
Table des tableaux 8
Liste des abréviations 9
Introduction 10
Chapitre 1 – Le cadre théorique 12
1 Le développement des enfants 12
1.1 Le développement cérébral 12
1.1.1 La constitution du cerveau de l'adulte 12
1.1.2 La constitution du cerveau de l'enfant 13
1.2 Le développement émotionnel 14
1.2.1 Les grandes étapes du développement émotionnel chez l'enfant 14
1.2.2 Le rôle des parents dans le développement émotionnel de l'enfant 15
1.2.3 L'impact du stress sur le développement émotionnel de l'enfant 16
1.3 Le développement du langage chez l'enfant 17
2 Les émotions 18
2.1 Les émotions au cours du temps 18
2.1.1 Les émotions primaires 18
2.1.2 Les différentes catégories émotionnelles 19
2.2 L'importance des émotions dans la communication orale et l'apprentissage 21
2.2.1 Les compétences émotionnelles 21
2.2.2 Les émotions propices ou non à la prise de parole et à l'apprentissage : étude de l'anxiété et de *l'enjoyment* 22
3 L'oral et l'apprentissage 24
3.1 L'importance de l'oral dans l'acquisition d'une langue étrangère 24
3.2 Sécuriser l'oral pour l'expression des enfants grâce à la mise en place d'un environnement propice 25
4 L'estime de soi et la prise de parole à l'oral 27
4.1 Définition de la notion d'estime de soi 27
4.1.1 Estime de soi et confiance en soi 27
4.1.2 Développer une meilleure estime de soi chez l'élève grâce à l'adaptation des modalités d'évaluation. 28
4.2 L'impact de l'estime de soi sur l'expression des élèves en classe de langue. 29
4.2.1 Les facteurs négatifs à la prise de parole à l'oral 29
4.2.2 L'impact de l'estime de soi positive sur l'apprentissage d'une langue étrangère 31

Chapitre 2 – Le cadre méthodologique de la recherche 33
1 Présentation du contexte et du projet de recherche 33
1.1 Le projet « Français précoce » 33
1.2 La problématique de recherche 35
1.3 Les hypothèses de recherche 35
2 La méthodologie de recherche 36
2.1 Le type de recherche et la démarche méthodologique 36
2.2 Le dispositif mis en place : les activités sur les émotions et l'oral 38
2.2.1 Présentation du livre « Seeds of Confidence » 38
2.2.2Le choix des activités du livre 40
2.3 Les outils de recueil de données sélectionnés 43
2.3.1 Le questionnaire 43
2.3.2 Les entretiens semi-directifs 46
2.3.3 Le cours de contrôle 47
Chapitre 3 – L'analyse des données 49
1 L'analyse des résultats 49
1.1 Analyse des questionnaires 49
1.1.1 Les cours d'expérimentation 49
1.1.2 Le cours de contrôle 56
1.1.3 Éléments de mise en perspective entre les deux cours 58
1.2 Analyse des entretiens 60
1.2.1 Le déroulement des entretiens et la grille utilisée 60
1.2.2 Analyse verticale des entretiens des cours d'expérimentation 62
1.2.3 Analyse horizontale des entretiens des cours d'expérimentation 65
1.2.4 Analyse verticale des entretiens du cours de contrôle 66
1.2.5 Analyse horizontale des entretiens du cours de contrôle 67
1.2.6 Comparaison entre les deux cours 68
1.2.7 Analyse horizontale des entretiens des cours d'expérimentation et du cours de contrôle 70
1.3 ..... Analyse croisée de l'ensemble des recueils de données par dimension 71
1.3.1 Appréciation positives des pédagogies collaboratives en groupe 71
1.3.2. L'estime de soi des élèves au sein de la classe 72
2 Discussion autour de la recherche 74
2.1 Vérification des hypothèses 74
2.1.1 Vérification de l'hypothèse n°1 74
2.2.2 Vérification de l'hypothèse n°2 75
2.2.3 Vérification de l'hypothèse n°3 76
2.2 Les difficultés et limites de la recherche 78
2.2.1 Les difficultés de la recherche 78
2.2.2 Les limites de la recherche 78

Conclusion 81
Bibliographie..... 82
Table des annexes 85
Annexe n°1 : Fiche pédagogique n°1..... 86
Annexe n°2 : Contenu de la méditation 87
Annexe n°3 : Fiche pédagogique n°2..... 88
Annexe n°4 : Affiche sur les règles de la classe 89
Annexe n°5 : Les règles de la classe des élèves..... 90
Annexe n°6 : Fiche pédagogique n°3..... 91
Annexe n°8 : Affiche sur les parties du corps..... 92
Annexe n°9 : Fiche pédagogique n°4..... 93
Annexe n°10 : Affiche sur la description physique 94
Annexe n°11 : Fiche pédagogique n°5..... 95
Annexe n°12 : Coloriage petite fille / petit garçon 96
Annexe n°12 : Fiche pédagogique n°6..... 98
Annexe n°13 : Fiche pédagogique n°7..... 100
Annexe n°14 : Affiche sur les cinq sens 101
Annexe n°15 : Images sur les cinq sensAnnexe n°16 102
Annexe n°16 : Fiche pédagogique n°8..... 103
Annexe n°17 : Exemple d'une plaquette de Bingo 104
Annexe n°18 : Fiche pédagogique n°9..... 105
Annexe n°19 : Dessin à relier 106
Annexe n°20 : Fiche pédagogique n°10..... 107
Annexe n°21 : Affiche sur les mots d'encouragement 108
Annexe n°22 : Affiche sur les émotions 109
Annexe n°23 : Images sur les émotions..... 110
Annexe n°24 : Questionnaire sur *l'enjoyment*pour le cours contrôle 111
Annexe n°25 : Exemple n°1 de questionnaire complété..... 113
Annexe n°26 : Exemple n°2 de questionnaire complété..... 115
Annexe n°27 : Exemple n°3 de questionnaire complété..... 117
Annexe n°28 : Transcription d'un extrait de l'entretien de Lara 119
Annexe n°29 : Transcription d'un extrait de l'entretien de Martina..... 121
Annexe n°30 : Transcription d'un extrait de l'entretien de Giulia..... 123
Table des matières..... 125
Résumé..... 128
Abstract 128

RESUME

Dans quelles mesures peut-on sécuriser à l'oral des enfants, dans l'apprentissage des langues étrangères, en contexte scolaire et augmenter leur estime de soi via la mise en place d'activités sur l'expression des émotions ?

Ce mémoire s'intéresse à la manière dont des activités spécialement conçues sur les émotions peuvent favoriser l'estime de soi de jeunes apprenants dans les cours de langues étrangères. Trois hypothèses ont guidé cette recherche : la mise en place de ces activités permettrait aux enfants de se sentir plus à l'aise à l'oral et de développer une meilleure estime d'eux-mêmes, les enfants prendraient davantage de plaisir lors des cours de français, et enfin, travailler sur les émotions permettrait aux élèves de se sentir plus à l'aise au sein de la classe et avec leurs pairs.

Mots-clefs : *Enjoyment*, estime de soi, expression des émotions, expression orale, FLE.

ABSTRACT

To what extent can children be made to feel more secure when speaking in foreign language learning contexts at school, and how can their self esteem be enhanced through activities focused on emotional expression ?

This dissertation explores how activities specifically designed around emotional expression can help foster self-esteem in young learners within foreign language classes. Three hypotheses guided this research : implementing such activities could help children feel more comfortable speaking, whilealso strengthening their self-esteem ; these activities could also increase their enjoyment of French lessons, and finally, working on emotions in the classroom can help pupils feel more at ease both within the class environment and in their interactions with peers.

Keywords : Enjoyment, self-esteem, emotional expression, oral expression, French as a Foreign Language (FFL).