

2024-2025

Master 2 Didactique des langues

Parcours Formation en Langue des Adultes et Mobilités (FLAM)

**ÉTUDE DE CAS LONGITUDINALE :
QUELLES ÉMOTIONS ÉMERGENT DANS
LES COURS DE FLS AUPRÈS DE CINQ
APPRENANTS FRANCOPHONES DU
DISPOSITIF MLDS AU SEIN DU LYCÉE
CHEVROLLIER À ANGERS ?**

***FOCUS sur l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété
langagière***

MEMOIRE REDIGE PAR : TEXIER LAURIANE

Sous la direction de : Mme GUEDAT-BITTIGHOFFER



FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES ET SCIENCES HUMAINES

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 Texier Lauriane, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publié 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 07 / 04 / 2025

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Lauriane Texier', with a long, sweeping horizontal stroke extending to the right.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier très chaleureusement **Delphine Guedat-Bittighoffer**, mon encadrante de mémoire. Son accompagnement rigoureux, sa disponibilité et sa bienveillance ont été des repères essentiels dans l'avancée de ce travail. En tant que chercheuse qualifiée, elle m'a offert un encadrement à la fois exigeant et rassurant. Ses conseils, toujours pertinents et constructifs, m'ont grandement aidée à affiner ma réflexion et à progresser dans mes analyses. Elle a su trouver les mots justes pour m'encourager dans les moments de doute et je lui en suis profondément reconnaissante.

Je remercie également **les apprenants du dispositif MLDS**, qui ont accepté de me faire confiance et de se livrer avec sincérité sur leurs émotions vécues en classe. Je suis consciente que cet exercice n'était pas aisé et je mesure pleinement la richesse des échanges que nous avons pu partager. Au-delà de l'aspect académique, cette expérience à leur côté m'a beaucoup apporté sur le plan humain.

Ma reconnaissance s'adresse également à **l'équipe pédagogique de la MLDS**, que je remercie de m'avoir accueillie au sein de leur dispositif, me permettant ainsi d'effectuer mon recueil de données dans un cadre concret.

Je souhaite également remercier **l'ensemble des enseignants du Master** qui ont su créer un environnement d'apprentissage stimulant, bienveillant et exigeant. Leur engagement auprès de leurs étudiants a grandement contribué à mon évolution personnelle et professionnelle. Grâce à eux, j'ai pu gagner en confiance et en rigueur tout au long de ces deux années.

Je n'oublie pas **mes camarades de promotion** avec qui j'ai eu la chance de travailler dans une dynamique d'entraide et de partage. Cette synergie a non seulement renforcé nos apprentissages, mais elle a aussi nourri un sentiment d'appartenance précieux, qui a rendu cette formation d'autant plus enrichissante.

Enfin, last but not least, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères à **mon entourage**, pour leur soutien constant, leur patience et leur confiance. Certains ont suivi mon parcours scolaire depuis le début, de mon premier jour d'école jusqu'à aujourd'hui. Ils ont toujours su être présents, dans les moments de doute comme dans les instants de joie, croyant parfois plus en moi que je ne me permets de le faire. Cet aboutissement, je le partage pleinement avec eux car sans leur présence, leur écoute et leur bienveillance, cette aventure n'aurait pas eu la même saveur.

SOMMAIRE

Table des matières

Avertissement	2
Engagement de non plagiat	3
Remerciements.....	4
Sommaire	5
Table des tableaux	8
Table des graphiques.....	9
Liste des abréviations	10
Introduction	11
Partie 1 : Cadre théorique	13
1. Les émotions au cœur de l'apprentissage	13
1.1 La place des émotions au sein de la société : une perspective historique.....	13
1.2 Définition de la notion d'émotion.....	16
1.3 Approches interdisciplinaires des émotions : quelques théories	19
1.3.1 La théorie de l'évolution de Darwin.....	19
1.3.2 La théorie de James-Lange.....	20
1.3.3 La théorie de l'évaluation d'Arnold.....	20
1.3.4 La théorie des émotions construites de Feldman Barrett	21
1.4 Les émotions dans l'apprentissage des langues : un impact cognitif	23
1.5 Des émotions spécifiques : l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière	25
2. Les adolescents migrants francophones.....	28
2.1 L'adolescence : définition, identité et estime de soi.....	28
2.1.1 L'adolescent en quête d'identité	29
2.1.2 L'adolescence et l'estime de soi.....	30
2.2 Spécificités du parcours migratoire des Mineurs Non-Accompagnés : entre épreuves et (re)construction de soi.....	33
2.2.1 Les Mineurs Non-Accompagnés : définition et données	33
2.2.2 Un parcours migratoire traumatique	35

2.2.3 Arrivée en France : un parcours semé d’embûches	37
2.2.4 Scolarisation des Mineurs Non-Accompagnés : entre droit fondamental et réalité institutionnelle	39
2.2.5 Construction identitaire en contexte de migration	41
Partie 2 : Méthodologie de recherche	43
1. L’identité de notre recherche.....	43
1.1 La problématique et les hypothèses de recherche	43
1.2 La démarche de recherche	45
1.2.1 Une démarche qualitative	45
1.2.2 Une démarche quantitative	46
1.2.3 Les apports d’une démarche mixte	47
1.3 Le terrain et le public de notre recherche.....	48
1.3.1 La MLDS.....	49
1.3.2 Les apprenants suivis par notre étude.....	51
2. Le recueil de données	55
2.1 Les outils de recherche pour effectuer le recueil de données	55
2.1.1 Les observations participantes non-structurées	55
2.1.2 Le questionnaire sur l’enjoyment, l’ennui et l’anxiété langagière et les observations participantes structurées.....	58
2.1.3 Les entretiens semi-dirigés	62
Partie 3 : Résultats de recherche et analyse des données	65
1. Résultats du questionnaire sur l’enjoyment, l’ennui et l’anxiété langagière	65
1.1 Présentation des séances observées.....	65
1.2 L’aspect quantitatif du questionnaire	68
1.2.1 La transformation des données du questionnaire en données chiffrées.....	68
1.2.2 L’analyse des données	70
1.3 L’aspect qualitatif du questionnaire.....	79
1.3.1 L’analyse thématique verticale	80
1.3.2 L’analyse thématique horizontale (inter-groupes)	82
2. Résultats des entretiens semi-dirigés	85
2.1 L’analyse des données.....	86
3. La vérification des hypothèses.....	92
3.1 Hypothèse 1	92
3.2 Hypothèse 2	93

3.3 Hypothèse 3	95
4. Les apports et les limites de cette recherche.....	96
Conclusion	98
Bibliographie	99
Annexes.....	105
Table des matières	128
Résumé	130
Abstract.....	130

TABLE DES TABLEAUX

Table des tableaux

Tableau 1 : Présentation des apprenants suivis par notre étude	54
Tableau 2 : Présentation condensée des séances observées – G2.....	65
Tableau 3 : Présentation condensée des séances observées – G4.....	66
Tableau 4 : Exemple de tableau pour la transformation des données du questionnaire en données chiffrées – Partie Enjoyment - Séance 1 - G4.....	69
Tableau 5 : Exemple de tableau pour le calcul des moyennes individuelles et collectives sur l'ensemble des séances - Partie Enjoyment – G2	70

TABLE DES GRAPHIQUES

Table des graphiques

Figure 1 : Moyennes générales de l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière au fil des séances – Saturne (G2)**71**

Figure 2 : Moyennes générales de l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière au fil des séances – Neptune (G2)**72**

Figure 3 : Moyennes générales de l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière au fil des séances –Jupiter (G4)**73**

Figure 4 : Moyennes générales de l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière au fil des séances – Vénus (G4)**74**

Figure 5 : Moyennes générales de l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière au fil des séances – Mercure (G4)**75**

Figure 6 : Moyennes générales des émotions au fil des séances – G2**77**

Figure 7 : Moyennes générales des émotions au fil des séances – G4**78**

LISTE DES ABREVIATIONS

ASE : Aide Sociale à l'Enfance
CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.
CIO : Centre d'Information et d'Orientation
DELF : Diplôme d'Étude en Langue Française
DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
FLS : Français Langue Seconde
FLE : Français Langue Étrangère
MGIE : Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale
MIE : Mineurs Isolés Étrangers
MLDS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire
MMNA : Mission Mineurs Non-Accompagnés
MNA : Mineurs Non-Accompagnés
MSF : Médecin Sans Frontières
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
OPP : Ordonnance de Placement Provisoire
PIAN : Pôle d'Insertion de l'Académie de Nantes
UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés

INTRODUCTION

Au fil des dernières décennies, les émotions ont progressivement acquis une place centrale dans les sciences humaines et plus particulièrement dans les sciences de l'éducation et du langage, à mesure que les chercheurs ont pris conscience de leur rôle déterminant dans les processus d'apprentissage. Longtemps reléguées au second plan, perçues comme des éléments perturbateurs dans une approche scolaire fondée sur la raison, les émotions sont aujourd'hui reconnues comme des facteurs cognitifs essentiels. Dans le domaine de la didactique des langues, cette évolution a conduit à intégrer la dimension émotionnelle de l'expérience éducative. Cette réflexion prend une résonance toute particulière dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde (FLS) auprès d'un public adolescents migrants. Issus de parcours migratoires souvent marqués par des ruptures, de l'isolement et des expériences traumatiques, ces jeunes font preuve d'une grande vulnérabilité, rendant alors la question des émotions particulièrement saillante. Ce mémoire s'inscrit dans cette problématique, en proposant une étude de cas longitudinale centrée sur cinq adolescents francophones du dispositif « Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire » (MLDS) au sein du lycée Chevrollier, à Angers. En adoptant une démarche mixte et en mobilisant divers outils de recueil de données, cette recherche vise à identifier l'émergence des émotions dans les cours de FLS en se focalisant sur trois dimensions spécifiques : l'enjoyment¹, l'ennui et l'anxiété langagière. Le choix de ces émotions repose à la fois sur leur présence dans la littérature scientifique récente (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023) et sur leur pertinence dans le contexte d'apprentissage d'une langue seconde. Au-delà de l'analyse des émotions en tant que phénomènes affectifs, ce travail interroge également les conditions pédagogiques susceptibles de les favoriser ou de les atténuer. Il s'agit ainsi de mieux comprendre l'expérience subjective de ces jeunes apprenants, mais également d'ouvrir des pistes de réflexion pour une pédagogie plus sensible aux dimensions émotionnelles de l'apprentissage. En ce sens, nous cherchons à contribuer à une didactique du FLS qui ne se limite pas à l'acquisition

¹ Le terme « enjoyment » n'ayant pas d'équivalent conceptuel en français (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023), nous avons donc décidé de le conserver dans notre étude.

linguistique, mais qui prend en compte la personne dans sa globalité, en articulant les savoirs et les affects. Afin de répondre à cette problématique, ce mémoire s'organise en trois parties. La première propose un cadre théorique visant à clarifier les concepts clés de notre étude à partir d'un état des recherches existantes sur les émotions en contexte d'apprentissage et sur les spécificités des adolescents migrants. La deuxième partie présente la méthodologie adoptée, détaillant à la fois l'identité de notre recherche et le processus de notre recueil de données. Enfin, la troisième partie est consacrée à l'analyse des résultats issus de ce recueil, en vue de mieux comprendre les dynamiques émotionnelles observées et de vérifier nos hypothèses de recherche.

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE

Dans cette première partie du mémoire, nous proposons un cadre théorique visant à éclairer les différents concepts mobilisés dans notre recherche. Il s'agit d'articuler deux dimensions essentielles à notre sujet : d'une part, le rôle des émotions dans l'apprentissage, en particulier dans le cadre de l'enseignement des langues, et d'autre part, les spécificités des adolescents migrants, et plus précisément celles des Mineurs Non-Accompagnés (MNA). Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux émotions, en retraçant leur place dans la société à travers une perspective historique, avant de proposer une définition de la notion. Nous présenterons ensuite plusieurs théories issues de différentes disciplines afin de mieux comprendre la complexité des émotions, puis nous verrons comment celles-ci influencent les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage des langues, en nous concentrant sur trois émotions particulièrement influentes dans ce contexte : l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière. Dans un second temps, notre réflexion portera sur les adolescents migrants. Nous reviendrons sur les caractéristiques propres à cette période de vie qu'est l'adolescence, notamment en lien avec la construction de l'identité et de l'estime de soi. Nous explorerons ensuite la situation spécifique des MNA, en évoquant leur parcours migratoire, les obstacles rencontrés à leur arrivée en France, ainsi que les enjeux identitaires liés à leur expérience d'exil.

1. LES EMOTIONS AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE

1.1 La place des émotions au sein de la société : une perspective historique

La considération des émotions dans les sociétés occidentales a d'abord été marquée par une longue période de marginalisation avant que leur importance soit progressivement reconnue et qu'elles deviennent un sujet prépondérant dans la recherche actuelle (Scherer, 2006). Afin de comprendre la manière dont les émotions se sont retrouvées au cœur des préoccupations de l'apprentissage, il convient d'abord d'étudier la relation que les Hommes ont

entretenu avec elles au cours de l'Histoire. Dans *Les émotions au cœur du processus d'enseignement-apprentissage des langues*, Guedat-Bittighoffer (2024) décrit cette évolution à travers différentes époques.

Dans l'Antiquité, les philosophes grecs prônent majoritairement la suprématie de la raison sur les émotions, considérées alors comme des perturbations de la pensée rationnelle :

Ne laisse aucune émotion de la chair, qu'elle soit de douleur ou de plaisir, affecter la partie suprême et souveraine de l'âme [c'est-à-dire la raison]. Assure-toi qu'elles n'interagissent pas : la raison doit se limiter au domaine qui est le sien et confiner les émotions à leur territoire propre.
(Marc Aurèle, cité par Mikolajczak, 2023, p.14)

La pensée de Marc Aurèle permet de mettre en lumière la conception des émotions par les stoïciens qui pensent que « le sage est impassible » (Besnier et al., 2003, p.249). Les émotions sont considérées comme des troubles de l'âme car elles résultent, selon eux, de jugements erronés et sont des réactions excessives à des événements extérieurs. Pour ces philosophes, la maîtrise émotionnelle est ainsi une condition *sine qua non* pour atteindre la vertu de l'âme (*Ibid*).

Au Moyen Âge, l'opposition entre la raison et les émotions, ainsi que la méfiance envers celles-ci, demeurent. L'historien et anthropologue Reddy (2018, cité par Guedat-Bittighoffer, 2024) justifie notamment cette résistance par l'influence du christianisme qui présente alors les émotions comme des pulsions risquant de détourner l'âme de son chemin vers le salut. Selon Augustin, théologien et philosophe du Haut Moyen-Âge, seules les émotions tournées vers Dieu étaient valides et jugées supérieures à la raison elle-même (Reddy, 2018). En effet, il convient de souligner qu'à cette période de l'Histoire, la pratique religieuse est au centre de la vie quotidienne et régit grandement la société (Mark & Vasnetsov, 2019).

Durant les temps modernes, Descartes aborde la question des émotions dans *Les Passions de l'âme* (1649) à travers une dichotomie entre le corps et l'âme. Selon lui, seule l'âme pense, tandis que le corps est régi par des mouvements mécaniques. Il établit donc une opposition entre la raison, associée à l'âme, et les passions (émotions), rattachées au corps (Petiot &

Visioli, 2022). Par ailleurs, il convient de rappeler que Descartes est considéré comme « le fondateur du rationalisme moderne » (Otha, 2020, p.1), une doctrine qui confère à la raison la capacité d'établir la vérité de manière indépendante des perceptions sensibles. Le rationalisme cartésien exalte donc la raison au-dessus de l'expérience, qu'il juge souvent trompeuse (*Ibid*). Toutefois, Descartes ne rejette pas entièrement les émotions, il affirme plutôt que « ceux mêmes qui ont les plus faibles âmes pourraient acquérir un empire très absolu sur toutes leurs passions, si on employait assez d'industrie à les dresser et à les conduire » (Descartes, 1649, cité par Petiot & Visioli, p.22). Nous retrouvons alors, à nouveau, la nécessité de maîtriser ses émotions.

Le siècle des Lumières marque une évolution dans la perception des émotions. Certains penseurs réhabilitent la dimension émotionnelle de l'individu, en reconnaissant aux émotions un rôle essentiel dans la réalisation du bien individuel et collectif (Menin, 2022). Ils s'intéressent à la dimension dynamique des émotions et insistent sur la nécessité de les inscrire dans l'expérience concrète. Rousseau, par exemple, met en avant l'importance de la sensibilité et son rôle dans la construction de l'identité humaine, en opposition à la vision cartésienne. Bernardin de Saint-Pierre (1818) appuie la position de Rousseau : « Je substitue donc à l'argument de Descartes celui-ci, qui me paraît et plus simple et plus général : Je sens, donc j'existe. » (*Ibid*, cité par Menin, 2022, p.22). De même, Diderot accorde une place centrale aux émotions dans sa conception de l'homme. Selon lui, elles constituent le principal moteur de l'action humaine (Mark & Vasnetsov, 2023).

Un tournant majeur est amorcé à la fin du XXe siècle grâce aux travaux du neuropsychologue Damásio. Dans *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions* (1994), Damásio déconstruit ce perpétuel dualisme entre la raison et les émotions en montrant qu'elles sont indissociables de la prise de décision rationnelle. Pour cela, il s'appuie notamment sur le cas de Phineas Gage, un homme ayant survécu à un grave accident en 1848. En effet, une barre de fer a traversé son crâne, endommageant une partie importante de son cerveau : le cortex préfrontal ventromédian. Bien que ses capacités cognitives soient restées intactes : « He walked firmly, used his hands with dexterity, and had no

noticeable difficulty with speech or language.² » (p.8) il est devenu une autre personne, à tel point que ses proches ne le reconnaissent plus : « Gage's body may be alive and well, but there is a new spirit animating it.³ » (p.7). Il semble avoir perdu toutes règles de bienséance, il est devenu impulsif et irresponsable, incapable d'occuper un emploi, de prendre des décisions adaptées et même de planifier son avenir. Damásio explique ce phénomène grâce au concept des « somatic markers » (p.165), des signaux émotionnels et corporels associés à des expériences passées, qui orientent inconsciemment nos décisions en distinguant les options aux conséquences négatives et celles qui nous sont bénéfiques. Ainsi, la perte de cette capacité chez Gage a démontré que les émotions sont indispensables pour guider efficacement nos choix et que la prise de décision rationnelle est profondément enracinée dans l'expérience émotionnelle. Selon Damasio, l'erreur de Descartes réside donc dans « the abyssal separation between body and mind.⁴ » (p.249). En réalité, les émotions sont indispensables pour naviguer dans la complexité de la vie. Ainsi, les travaux de Damásio sont le point de départ d'un changement dans la prise en compte des émotions, ouvrant la voie à d'autres travaux de recherche.

À travers les époques, les émotions ont progressivement émergé comme un objet d'étude légitime. L'évolution du regard porté sur les émotions témoigne d'un changement profond dans la compréhension de leur rôle au sein des sociétés. Longtemps reléguées à une dimension secondaire, elles sont aujourd'hui reconnues comme un élément central du fonctionnement humain. Afin d'ancrer cette réflexion dans une approche plus conceptuelle, il est désormais essentiel de préciser ce que recouvre la notion d'émotion. La section suivante se propose donc d'examiner ce concept en profondeur et de le distinguer d'autres phénomènes affectifs.

1.2 Définition de la notion d'émotion

Si, comme Junier (2022) l'affirme, les émotions constituent un élément essentiel du fonctionnement humain, elles n'en restent pas moins complexes à

² Notre traduction : « Il marchait d'un pas ferme, utilisait ses mains avec dextérité et n'avait aucune difficulté notable d'élocution ou de langage. »

³ Notre traduction : « Le corps de Gage est certes bien vivant, mais un nouvel esprit l'anime. »

⁴ Notre traduction : « La séparation abyssale entre le corps et l'esprit. »

définir. Cela s'explique notamment par la variété du lexique qui est associé aux émotions. « Dans nos cultures occidentales, plus de mille termes différents existent pour désigner les différentes émotions, même si nous n'en utilisons à peu près que le dixième. » (Dantzer, 2008 cité par Petiot & Visioli, 2022). Il existe donc une multitude de termes pour exprimer nos affects et ils sont souvent utilisés de manière interchangeable dans la langue courante. Il convient donc de différencier l'émotion de l'affect, du sentiment, de l'humeur ou encore du tempérament.

Tout d'abord, l'affect est un terme générique qui englobe l'ensemble des états émotionnels (Mikolajczak et al., 2023). Selon Luminet (2002, cité par *Ibid*), l'émotion se caractérise par sa brièveté et son intensité et est déclenchée par un stimulus ou un événement spécifique. Elle ne surgit donc pas de manière aléatoire, mais apparaît lorsque cet événement vient perturber, de manière plus ou moins abrupte, le déroulement habituel des choses. Cette idée s'appuie sur les travaux de Lazarus (1991, cité par Gobin et al., 2021), selon laquelle une émotion naît lorsque la réalisation d'un but est interrompue. Selon Gobin et al. (2021, cités par Guedat-Bittighoffer, 2024), l'émotion repose sur trois composantes. La première composante concerne les « réponses physiologiques » (p.126) qui se produisent dans l'organisme. Lorsqu'une personne ressent une émotion, son corps réagit. Ces réactions sont involontaires et préparent l'individu à réagir face à une situation donnée. La deuxième composante correspond aux « réponses comportementales et expressives » (p.126). Une émotion ne reste pas invisible : elle se manifeste par des signaux physiques et comportementaux. Ces manifestations peuvent être verbales ou non verbales. Enfin, la troisième composante est de nature « cognitivo-expérientielle » (p.127). Elle correspond à la prise de conscience de l'émotion et à son interprétation par l'individu. Lorsqu'une personne ressent une émotion, elle ne se contente pas d'en subir les effets physiologiques ou comportementaux, elle l'évalue, l'analyse et l'intègre à son vécu. Cette composante est essentielle, car elle permet d'associer une émotion à un contexte précis, de la mémoriser et de l'utiliser comme référence pour les expériences futures (*Ibid*). Le sentiment, quant à lui, prendrait place dans la troisième composante de l'émotion. Il découle donc directement de l'émotion, mais il ne s'accompagne pas nécessairement de manifestations physiologiques

ou comportementales. Le sentiment est une expérience plus cognitive et introspective, qui se traduit par une réflexion sur l'état émotionnel ressenti (Gobin et al., 2021). Cette distinction est reprise par Petiot et Visioli (2022), qui affirment que « les émotions englobent les sentiments » (p.40). Un sentiment est donc une composante de l'émotion, mais qui s'inscrit dans une perspective plus durable et consciente. Damásio (1995, cité par *Ibid*) illustre cette idée en décrivant les sentiments comme des « fenêtres émotionnelles intermittentes ouvertes par la conscience » (p.40). À mesure que ces représentations se complexifient, elles deviennent des outils d'interprétation des états internes et des relations avec l'environnement. Contrairement aux émotions, l'humeur est un état affectif plus diffus (Frijda, 1996 cité par Petiot & Visioli, 2022). Elle n'est pas directement provoquée par un événement précis, elle fonctionne plutôt comme un arrière-plan émotionnel, influençant la manière dont une personne perçoit et réagit aux événements de sa journée. L'humeur est également persistante et dure plus longtemps qu'une émotion (Mikolajczak et al., 2023). Gobin et al. (2021) expliquent cette différence en mettant en avant l'impact des émotions car elles sont coûteuses en énergie physique et mentale. En effet, les émotions, en raison de leur intensité et de leur rapidité, nécessitent une mobilisation importante des ressources. C'est pourquoi elles sont généralement de courte durée : « les émotions doivent être brèves pour ne pas épuiser les ressources de l'individu » (p.23). Enfin, si les émotions et les humeurs sont des états transitoires, le tempérament représente une prédisposition affective durable propre à chaque individu. Selon Mikolajczak et al. (2023) :

Le tempérament réfère à la toile de fond, l'état émotionnel de base de l'individu, sa prédisposition naturelle à éprouver tel ou tel type d'émotions et d'humeurs. (p.16)

Ainsi, le tempérament influence la fréquence et l'intensité des émotions et des humeurs qu'une personne éprouve au quotidien. Cette caractéristique est en partie innée, mais elle peut être modulée par des facteurs environnementaux et sociaux. Certaines personnes, par exemple, sont naturellement plus enclines à ressentir de l'anxiété, indépendamment des situations vécues.

Maintenant que nous avons établi une définition précise des émotions, en les différenciant de notions connexes, il apparaît essentiel de situer ce concept dans une perspective théorique et historique, afin de comprendre comment les

chercheurs ont tenté d'expliquer la genèse et le rôle des émotions à travers diverses approches.

1.3 Approches interdisciplinaires des émotions : quelques théories

L'étude des émotions a fait l'objet de nombreuses théories, issues de disciplines variées. Chaque approche a cherché à expliquer leur origine, leur fonction et leur mode de manifestation, donnant lieu à des modèles parfois complémentaires, parfois opposés. Ce panorama des théories des émotions permet de mieux saisir les évolutions de la recherche et d'identifier le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit notre étude.

1.3.1 La théorie de l'évolution de Darwin

Dans *L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux* (1872), Darwin défend l'idée que les émotions sont un héritage développé au fil du temps pour permettre l'adaptation et la survie des espèces (Junier, 2022). En effet, selon Darwin, elles permettent à l'individu de s'adapter aux exigences de son environnement. Par exemple, la peur déclenche une série de réactions physiologiques permettant soit la fuite, soit l'immobilisation en cas de danger. Darwin identifie six émotions primaires universelles : la joie, la surprise, la peur, le dégoût, la colère et la tristesse (*Ibid*). Il suggère que les expressions faciales et les réactions corporelles associées à ces émotions sont des comportements instinctifs, partagés par tous les êtres humains, quelle que soit leur culture, leur permettant ainsi d'interagir entre eux. Bien que cette vision ait eu un impact majeur sur la recherche, elle est régulièrement remise en question. Par exemple, Russel (1989, cité par Junier, 2022), un psychologue américain adhérent au courant socio-constructiviste, s'oppose à l'universalité des émotions. Il affirme que les émotions sont fortement influencées par les normes culturelles et sociales. Pour lui, la vision de Darwin est ethnocentrée car elle ne prend pas en compte le fait qu'il existe, dans certaines cultures, des termes intraduisibles dans notre langue pour définir des émotions complexes et spécifiques. De même, certaines émotions reconnues en Occident pourraient être absentes dans d'autres cultures : « le peuple des Esquimaux Utkas ne ressentirait, par exemple, pas de colère » (*Ibid*, p.6). Cela réfute donc l'idée que les émotions sont universelles et biologiquement prédéterminées.

1.3.2 La théorie de James-Lange

À la fin du XIX^e siècle, James (1884) et Lange (1885) proposent simultanément une théorie très similaire selon laquelle les émotions naissent des modifications physiologiques du corps en réponse à un stimulus (Sander & Scherer, 2019). Ainsi, contrairement à l'idée intuitive selon laquelle une émotion précède la réaction physiologique (ex. : « J'ai peur, donc mon cœur s'accélère »), ils proposent le raisonnement inverse :

James a illustré son point de vue par un exemple qui est devenu classique : nous sommes face à un ours dans la forêt, notre cœur s'accélère, nos genoux se mettent à trembler et c'est parce que nous percevons ces changements physiologiques que nous ressentons de la peur. (*Ibid*, p.4)

Selon cette théorie, lorsqu'un individu est confronté à une situation émotionnelle, son corps réagit d'abord de manière automatique. Ce n'est qu'ensuite que le cerveau interprète ces changements corporels et que l'émotion est ressentie. Ce modèle repose sur l'idée que chaque émotion correspondrait à un ensemble de modifications physiologiques spécifiques. Ainsi, la joie, la peur ou la colère provoqueraient des changements corporels distincts, permettant au cerveau d'identifier clairement l'émotion éprouvée. Si la théorie de James-Lange a permis d'intégrer le rôle du corps dans l'expérience émotionnelle, elle a également suscité des critiques, notamment de la part de Cannon (1927, cité par Christophe, 1998). Ce dernier souligne plusieurs limites à ce modèle. D'une part, les réactions physiologiques sont souvent similaires pour différentes émotions : une accélération du cœur peut être due à la peur, la colère ou même l'excitation, ce qui contredit l'idée que chaque émotion aurait une réponse corporelle unique. D'autre part, Cannon observe que « les viscères sont des structures relativement insensibles » et que « les changements viscéraux seraient trop lents pour être la source de sentiments émotionnels » (*Ibid*, p.15-22). Ces éléments stipulent donc que l'expérience émotionnelle est avant tout un processus cérébral, et non simplement une réaction du corps aux stimuli.

1.3.3 La théorie de l'évaluation d'Arnold

Contrairement à la théorie de James-Lange, Arnold (1950, citée par Junier, 2022) propose une approche cognitive des émotions. Selon elle, l'émotion ne découle pas directement d'un stimulus, mais d'une interprétation cognitive de ce dernier. Cette évaluation, appelée « appraisal », est suivie d'une

« activation physiologique, nommée arousal » (*Ibid*, p.22). Dans ce modèle, le cerveau joue un rôle actif en analysant les situations sur la base des expériences passées et des attentes de l'individu. Cette évaluation est donc subjective et influence la nature et l'intensité de l'émotion : deux personnes exposées à un même événement peuvent réagir différemment selon leur perception. Par exemple, un étudiant appelé à l'oral peut ressentir du stress ou de l'enthousiasme selon s'il perçoit cette situation comme une menace ou une opportunité. Arnold insiste sur le fait que l'évaluation cognitive est « un processus rapide, automatique, inconscient et instantané » (*Ibid*, p.23). Ce n'est qu'après cette étape que l'émotion se manifeste sous forme de réactions physiologiques et comportementales. Son approche a influencé les recherches ultérieures sur les tendances à l'action, développées notamment par Frijda (1986, cité par Christophe, 1998). Selon ce psychologue néerlandais, les tendances à l'action sont des dispositions internes activées automatiquement par l'évaluation émotionnelle, préparant l'organisme à modifier sa relation avec l'environnement sans initier immédiatement l'action (Philippot, 2011).

1.3.4 La théorie des émotions construites de Feldman Barrett

Plus récemment, Feldman Barrett, une neuropsychologue américaine, propose de considérer les émotions comme des constructions mentales élaborées par le cerveau en fonction de nos expériences incarnées et du contexte socioculturel dans lequel nous évoluons (Bertoux, 2020). Cette théorie s'appuie sur les récentes découvertes en neurosciences qui montrent que le cerveau ne fonctionne pas en simple réaction aux stimuli, mais qu'il prédit constamment ces événements en s'appuyant sur les expériences passées. (Guedat-Bittighoffer, 2024). Plutôt que d'attendre une stimulation pour produire une réponse émotionnelle, le cerveau anticipe donc ce qu'il va se passer et ajuste son activité en conséquence (Gendron & Feldman Barrett, 2018, citées par *Ibid*). Dans cette perspective :

La reconnaissance d'une émotion dépendrait ainsi de notre capacité à conceptualiser nos expériences émotionnelles passées et serait donc dépendante de nos connaissances lexico-sémantiques sur les émotions, utilisées pour donner du sens à une réaction physiologique ressentie ou observée. (Bertoux, 2020, p.327).

Ainsi, une personne ne ressent pas automatiquement une émotion : elle interprète ses sensations corporelles à l'aide de son langage et de sa culture. Cette approche remet en question l'universalité des émotions postulée par Darwin. Si certaines expressions émotionnelles peuvent être observées dans différentes cultures, leur signification et leur catégorisation varient. Gendron et Feldman Barrett (2018) soulignent ainsi que « la réalité sociale entourant l'émotion n'est pas la même dans toutes les cultures » (p.80), car chaque société développe ses propres façons de conceptualiser et de nommer les émotions. Dans le cadre de cette étude, nous adoptons la vision de Feldman Barrett. En effet, cette approche nous semble hautement pertinente dans le cadre de notre étude car « elle donne de l'importance au contexte, au langage et à la culture pour la compréhension et l'analyse des émotions » (Guedat-Bittighoffer, 2024, p.132) et permet donc « d'assumer la complexité de ce qu'est une émotion. » (Bertoux, 2020, p.328). Elle constitue ainsi un cadre adapté pour l'analyse des émotions dans le domaine de l'apprentissage des langues auprès d'un public pluriculturel, où la perception et l'expression des émotions sont influencées par les codes culturels et linguistiques propres à chaque apprenant.

Les différentes théories sur les émotions montrent combien ce phénomène est multifacette. Chaque théorie a permis d'apporter un éclairage complémentaire sur ce concept. L'évolution dans la compréhension des émotions a progressivement conduit les chercheurs à s'interroger sur leur influence dans des domaines spécifiques. En effet, comme l'affirme Sander (2015, cité par Guedat-Bittighoffer, 2024) : « La révolution affective a des conséquences dans de nombreuses disciplines, mais aussi dans divers domaines de la société. » (p.14). Ainsi, le domaine de l'enseignement, en tant que reflet de la société, n'a pas échappé à cette révolution. Aujourd'hui, les recherches en didactique des langues mettent en lumière l'impact des émotions sur les processus cognitifs des apprenants. Dès lors, il devient pertinent d'examiner comment les émotions constituent un levier essentiel pour favoriser l'apprentissage.

1.4 Les émotions dans l'apprentissage des langues : un impact cognitif

Longtemps, et parfois encore, l'école s'est montrée réticente à l'idée de prendre en compte les émotions, préférant privilégier les savoirs à enseigner. (Guedat-Bittighoffer, 2024). Pourtant, les émotions influencent profondément la manière dont les apprenants interagissent avec le savoir. Comme l'affirme Visioli (2022) :

Les travaux les plus récents soulignent au contraire à quel point le rapport savoir est aussi (voire surtout) affaire d'émotions. Les difficultés d'apprentissage ne reposent pas uniquement sur des problématiques de compréhension, mais aussi sur des résistances affectives. (p.18)

L'apprentissage est donc un processus complexe et dynamique profondément influencé par les émotions qui peuvent à la fois faciliter mais aussi entraver l'acquisition des connaissances (Denervaud et al., 2017). Il a été montré que les émotions modulent l'attention, la mémoire et la prise de décision, des fonctions essentielles dans l'apprentissage des langues (Immordino-Yang & Damasio, 2007). En effet, les informations qui suscitent une réponse émotionnelle sont souvent mémorisées plus efficacement que celles qui n'en suscitent pas (Lemaire, 2021). Ainsi, les « émotions changent ce à quoi nous faisons attention » (*Ibid*, p.45) car les informations à forte charge émotionnelle amènent les individus à les analyser de manière plus approfondie. Lorsque les émotions sont positives, comme l'enjoyment, elles favorisent la concentration, renforcent la mémorisation et stimulent l'engagement (Csikszentmihalyi, 2000, cité par Pekrun, 2006). En revanche, les émotions négatives, telles que l'anxiété, peuvent perturber la mémoire de travail, qui permet de conserver des informations pour une courte durée tout en réalisant une tâche simultanément, car elles augmentent la charge cognitive et diminuent ainsi les ressources disponibles pour le traitement des informations (Masmoudi & Naceur, 2010). Les émotions sont donc étroitement liées aux processus cognitifs. Une émotion ressentie en classe ne se limite pas à une simple réaction affective : elle influence activement la manière dont l'apprenant perçoit et traite l'information. Selon Pekrun (2006), les émotions d'accomplissement, liées aux activités de réussite ou aux résultats obtenus, jouent un rôle clé dans la motivation et la persévérance des apprenants. Ces émotions sont influencées par les objectifs des apprenants (Elliot, 1999, cité par *Ibid*). Ainsi, les objectifs centrés sur la

maîtrise favorisent des émotions positives tandis que les objectifs axés sur la performance peuvent engendrer des émotions positives ou négatives selon s'ils sont orientés vers la réussite ou l'évitement de l'échec. En outre, les émotions influencent la motivation des apprenants en modulant leur intérêt pour l'apprentissage. Les émotions positives activatrices, comme le plaisir d'apprendre, stimulent à la fois la motivation intrinsèque et extrinsèque, tandis que les émotions négatives désactivatrices, telle que l'ennui, sont préjudiciables à l'engagement. Certaines émotions négatives, comme l'anxiété, peuvent néanmoins avoir des effets ambivalents : si elles réduisent l'intérêt et la motivation intrinsèque, elles peuvent parallèlement renforcer la motivation extrinsèque en incitant l'apprenant à fournir des efforts pour éviter l'échec. Enfin, la régulation des émotions joue un rôle essentiel dans la gestion de ces influences sur l'apprentissage. Toujours selon Pekrun, la régulation des émotions peut se faire à plusieurs niveaux : « recognition and understanding of one's own emotions, managing these emotions by inducing, modulating, or preventing them, and using emotions for action and goal attainment.⁵ » (Matthews et al., 2002, cité par *Ibid*, p.327). L'acquisition et le développement de ces stratégies se construisent tout au long du parcours scolaire, influencées par les succès et les échecs accumulés qui modulent les attentes des apprenants et leurs émotions associées.

Ainsi, les émotions ne sont pas de simples réactions annexes au processus d'apprentissage : elles façonnent directement la manière dont les connaissances sont perçues, mémorisées et mobilisées. Il convient désormais de s'intéresser à certaines émotions spécifiques qui jouent un rôle clé dans l'apprentissage des langues. Parmi elles, l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière apparaissent comme des facteurs particulièrement déterminants dans le processus d'acquisition.

⁵ Notre traduction : « la reconnaissance et la compréhension de ses propres émotions, la gestion de ces émotions en les induisant, en les modulant ou en les empêchant, et l'utilisation des émotions pour agir et atteindre des objectifs »

1.5 Des émotions spécifiques : l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière

L'apprentissage d'une langue seconde (LS) ou d'une langue étrangère (LE)⁶ est une expérience émotionnellement engageante. En effet, cet apprentissage représente « un réel défi pour l'apprenant, qui se retrouve dans une position de vulnérabilité » (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023, p.282). Parmi les émotions qui influencent ce processus, l'anxiété langagière, l'enjoyment et l'ennui occupent une place centrale (*Ibid*). Ainsi, il convient d'examiner ces trois émotions en les définissant précisément afin de mieux comprendre leur impact sur l'apprentissage.

L'anxiété langagière est « une réaction émotionnelle négative d'inquiétude se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde » (MacIntyre, 1999, cité par Łuszczynska, 2016, p.76). Cette anxiété est particulièrement liée à la peur du jugement et à la crainte de l'échec, des éléments qui peuvent inhiber la prise de parole et altérer l'acquisition de la langue cible (Horwitz, 2010). Horwitz et al. (1986) identifient trois composantes principales de l'anxiété langagière. Tout d'abord, il y a l'appréhension de communiquer qui se manifeste par une peur intense de parler, notamment devant un public. Cet exercice, fortement déstabilisant, l'est davantage lorsqu'il s'agit de s'exprimer dans une autre langue, où la difficulté repose non seulement sur la prise de parole, mais aussi sur « [the] difficulty understanding others and making oneself understood.⁷ » (p.127). De même, la crainte liée à l'évaluation des performances, omniprésente dans le cadre scolaire, est également une caractéristique essentielle de l'anxiété langagière. Poussés par la peur de l'échec, les apprenants anxieux vont souvent se montrer très exigeants envers leurs performances, si bien que la moindre erreur renforce leur sentiment

⁶ La langue seconde (LS) désigne une langue acquise dans un contexte d'immersion (ex. : pour un étudiant français qui étudie au Japon, le japonais devient sa langue seconde). En revanche, une langue étrangère (LE) n'est pas utilisée dans l'environnement immédiat de l'apprenant, elle est généralement apprise dans un contexte académique (ex. : pour un étudiant français qui apprend le japonais au lycée, le japonais est une langue étrangère car elle n'a pas de statut officiel dans son pays). (Prescod & Robert, 2014)

⁷ Notre traduction : « [la] difficulté de comprendre les autres et de se faire comprendre »

d'incompétence et alimente leur anxiété. Enfin, la peur de l'évaluation négative désigne l'appréhension d'être jugé par autrui, l'évitement des situations évaluatives et l'anticipation d'un regard critique sur ses performances. Horwitz et al. (1986) insistent sur le fait que « [this fear] is not limited to test-taking situations; rather, it may occur in any social, evaluative situation such as interviewing for a job or speaking in foreign language class.⁸ » (p.128). Dans ce cas précis, l'apprenant redoute le jugement de l'enseignant et de ses pairs. Les effets de l'anxiété langagière sont bien documentés : elle peut limiter la prise de risque et créer un cercle vicieux où la frustration provoque l'évitement de la langue et renforce la difficulté à progresser (MacIntyre & Gregersen, 2012). Toutefois, dans certains cas, une anxiété modérée peut également être un facteur de motivation :

Tandis que certains étudiants présentent des comportements d'évitement lorsqu'ils décident, par angoisse, de sécher des cours ou de remettre leur travail scolaire à plus tard, d'autres étudiants, préoccupés par la qualité de leurs performances scolaires, semblent se servir de leur anxiété pour intensifier leurs efforts en vue de la réussite. (Brewer, 2010, cité par Łuszczynska, 2017, p.130)

L'anxiété pourrait ainsi devenir un levier à l'apprentissage, stimulant les apprenants à fournir un effort accru.

Pendant longtemps, les recherches sur l'apprentissage des langues se sont concentrées sur les émotions négatives. Pourtant, des études plus récentes ont mis en lumière l'importance des émotions positives, en particulier l'enjoyment (Dewaele & MacIntyre, 2014). Ce terme peut être défini comme un état émotionnel complexe qui émerge lorsque les besoins psychologiques de l'apprenant sont satisfaits (*Ibid*), permettant ainsi l'accomplissement de quelque chose de nouveau ou d'inattendu (Dewaele & MacIntyre, 2016). Dans le contexte de l'apprentissage des langues, l'enjoyment repose sur deux dimensions essentielles : le développement de relations interpersonnelles et la progression vers un objectif (Dewaele & MacIntyre, 2014). Ainsi, l'enjoyment renforce la motivation et stimule le dépassement de soi. C'est un sentiment de

⁸ Notre traduction : « [cette peur] ne se limite pas aux situations d'examen ; au contraire, elle peut se produire dans n'importe quelle situation sociale ou évaluative, comme un entretien d'embauche ou un cours de langue étrangère »

plaisir intense qui implique un engagement cognitif dans l'apprentissage. Contrairement à l'anxiété, qui tend à freiner l'engagement, l'enjoyment favorise donc la prise de parole, l'ouverture aux interactions et la persévérance face aux défis. Cependant, ces deux émotions ne sont pas strictement opposées : un apprenant peut ressentir simultanément du stress et du plaisir dans un contexte linguistique exigeant, par exemple lorsqu'il réussit à s'exprimer malgré une appréhension initiale (Piniel & Albert, 2018). Enfin, il est important de noter que le terme « enjoyment » n'a pas d'équivalent conceptuel en français, ce qui explique pourquoi il est conservé dans la littérature scientifique (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023). Ce terme doit également être différencié du « flow », un concept introduit par Csíkszentmihályi (1990, cité par Słowik-Krogulec & Mystkowska-Wiertelak, 2024), qui désigne un état d'immersion totale, où l'apprenant est tellement absorbé dans une tâche qu'il en oublie le temps et l'effort. Le flow se distingue donc par son degré d'intensité. Nous pouvons ressentir de l'enjoyment sans être en état de flow, mais l'état de flow inclut toujours un enjoyment intense.

Pour finir, l'ennui joue également un rôle crucial dans l'expérience d'apprentissage des apprenants. D'après Dewaele et Li (2021), l'ennui peut se définir de cette manière :

Boredom can be defined as an unpleasant affective or psychological state that is associated with low physical and cognitive arousal, specific time perceptions (e.g. dragging or standing still) and action tendencies to disengage from what is going on around.⁹ (p.6)

L'ennui ne se réduit pas à un manque passager d'intérêt, il peut être un symptôme d'un désengagement émotionnel profond vis-à-vis de la langue cible (*Ibid*). En contexte d'apprentissage, l'ennui peut survenir lorsque le niveau de compétence de l'apprenant dépasse largement le défi proposé. Selon Csikszentmihalyi (1975, cité par Dewaele & MacIntyre, 2014), ce déséquilibre peut même mener à l'apathie et au désintérêt, empêchant ainsi l'engagement actif dans la tâche. Cela signifie que pour maintenir la motivation et favoriser l'enjoyment, les activités doivent présenter un niveau de défi suffisant pour

⁹ Notre traduction : « L'ennui peut être défini comme un état affectif ou psychologique désagréable associé à une faible stimulation physique et cognitive, à des perceptions temporelles spécifiques (par exemple, une perception d'immobilité) et à des tendances à se désintéresser de ce qui se passe autour de soi. »

stimuler l'apprenant sans le décourager. Cette idée rappelle le principe de la Zone de Développement Proximal (ZPD) développé par Vygotsky (1934/1997). La ZPD représente l'espace entre ce qu'un apprenant peut accomplir seul et ce qu'il peut atteindre avec un soutien approprié des pairs. Ainsi, si une tâche est trop facile, l'apprenant risque de s'ennuyer et de perdre son engagement. À l'inverse, si la tâche est trop difficile, elle peut générer de la frustration et de l'anxiété (Csikszentmihalyi, 1975 cité par Dewaele & MacIntyre, 2014).

Ainsi, l'anxiété langagière, l'enjoyment et l'ennui sont trois émotions fondamentales dans l'apprentissage des langues. Bien que distinctes, elles interagissent et modulent la motivation, la performance et la perception des apprenants face à la langue cible. Toutefois, ces émotions ne se manifestent pas de manière uniforme chez tous les apprenants. Leur intensité et leur impact varient en fonction de nombreux facteurs, notamment l'âge, le contexte d'apprentissage et les expériences personnelles. Dans cette perspective, il est essentiel d'examiner comment ces dynamiques émotionnelles s'expriment chez un public spécifique : celui des adolescents migrants francophones, dont le parcours linguistique et éducatif est marqué par des enjeux particuliers.

2. LES ADOLESCENTS MIGRANTS FRANCOPHONES

2.1 L'adolescence : définition, identité et estime de soi

D'après l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2014), l'adolescence désigne la période qui suit celle de l'enfance et précède l'âge adulte, elle s'étend donc approximativement de l'âge de 10 à 19 ans. Du point de vue des neurosciences, l'adolescence s'étend jusqu'à la maturation complète du cerveau, c'est-à-dire jusqu'à 25 ans (Bales, 2022). L'adolescence est généralement associée à la puberté. Pourtant, Dadoorian (2007) distingue ces deux notions. En effet, si l'adolescence s'accompagne de la puberté, elle s'en distingue par sa dimension psychique et sociale (ex. construction de l'identité), tandis que la puberté relève du corps et des transformations biologiques (ex. changements hormonaux). L'adolescence est donc une période déstabilisante, marquée par des changements à la fois physiologiques et psychiques, que l'adolescent peut vivre « d'une façon conflictuelle. » (*Ibid*, p.40) car il ne sait pas comment y faire face. C'est également une période charnière qui marque la

première transition, voire la fracture, entre deux périodes de vie distinctes. Quentel (2023) caractérise l'adolescence comme « la sortie de l'enfance » (p.35). Il explique que c'est un processus auquel chaque individu se confronte et qui exige de lui qu'il rompt avec son statut d'enfant pour en adopter un autre, ce qui provoque chez lui « une forme de division d'avec soi-même. » (p.41). Cette transition entraîne une remise en question de soi et un sentiment de confusion car l'adolescent doit abandonner l'enfant qu'il était tout en construisant une nouvelle identité :

L'adolescent meurt donc à l'enfance en lui ; il doit faire le deuil de cette longue période durant laquelle il n'était qu'un enfant. L'enfance en lui ne s'éteint pas pour autant ; elle est toujours présente. Elle demeure en lui, ce qui ouvre le champ d'un paradoxe, d'une contradiction ou encore d'un conflit à l'intérieur de lui-même. (p.39)

C'est à ce moment-là que l'individu se confronte à des questions existentielles sur qui il est et ce qu'il aspire à devenir. Ainsi, « la problématique à laquelle vient se confronter dans nos sociétés l'adolescent est avant tout identitaire. » (p.42) car c'est à ce moment-là qu'il cherche à se définir.

2.1.1 L'adolescent en quête d'identité

Selon Erikson (1968, cité par Cannard, 2019), l'adolescence se caractérise par un conflit entre « identité versus confusion des rôles » (p.194), ce qui signifie que l'adolescent doit apprendre à se différencier des autres, à intégrer ses expériences et à « construire un sentiment identitaire stable » et singulier (p.194). Cependant, cette quête d'identité ne se fait pas sans difficultés. L'adolescent oscille entre son besoin de s'adapter aux normes sociales et son désir d'authenticité. Comme l'explique Cannard (2019), « l'adolescent a besoin constamment de s'accommoder aux exigences de la société (des parents, de l'école, mais aussi et surtout des pairs) tout en cherchant à maintenir son intégrité » (p.195). Dans ce contexte, l'adolescent se retrouve alors confronté à deux aspects de l'identité qu'Erikson (1968, cité par *Ibid*) résume ainsi :

L'identité personnelle qui renvoie à la différenciation, l'originalité, l'unicité de l'individu. Cela reflète l'histoire singulière, propre à chacun.

L'identité sociale qui renvoie à la similitude, à ce qui nous permet de vivre ensemble autour de normes sociales communes, aux groupes d'appartenance et aux « Nous » possibles. (p.194)

Ce tiraillement entre le désir d'individualité et le besoin d'appartenance peut engendrer une confusion profonde : « le jeune se débat dans un malaise diffus, impossible à cerner. Il ne sait pas ce qu'il cherche, qui lui paraît à la fois si proche et inaccessible » (Le Breton, 2007, cité par Cannard, 2019, p.195). C'est précisément cette tension qui peut provoquer des divergences internes dans la perception de soi. En effet, l'adolescent se retrouve souvent à osciller entre plusieurs représentations de lui-même : le soi idéal, qui incarne la personne qu'il aimerait devenir ; le soi actuel, correspondant à ce qu'il est réellement ; et le soi prescrit, qui reflète ce qu'il pense devoir être pour répondre aux attentes sociales (Higgins et al., 1987, cités par Lamia & Esparbès-Pistre, 2004). Lorsque ces différents soi(s) entrent en contradiction, cela peut générer chez l'individu « des émotions négatives telles que l'anxiété, la honte et l'insatisfaction » (*Ibid*, p.96). Plus cet écart est important, plus l'estime de soi peut être fragilisée. Par exemple, une personne qui rêve de devenir comédien (soi idéal) mais qui se retrouve contraint à suivre une carrière jugée plus raisonnable par son entourage (soi qui devrait être) peut se sentir en détresse face à cette incompatibilité.

Ainsi, la construction identitaire à l'adolescence implique un équilibre délicat entre l'affirmation de soi et l'adaptation aux attentes sociales. En effet, le sentiment de ne pas atteindre ses propres objectifs peut fragiliser la perception que l'adolescent a de lui-même. Dans ce contexte, l'estime de soi devient un enjeu central : elle constitue à la fois un indicateur et un vecteur de stabilité identitaire. C'est pourquoi il paraît essentiel de s'interroger sur la manière dont l'estime de soi se construit et évolue au cours de cette période charnière.

2.1.2 L'adolescence et l'estime de soi

L'estime de soi est définie comme « l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est-à-dire son degré de satisfaction de lui-même » (Harter, 1998, citée par Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p.89). Harter (1998) et Marsh (1986, cités par *Ibid*) expliquent que l'estime de soi tend à diminuer au

début de l'adolescence en raison de la crise identitaire et des changements importants que provoque cette période. L'estime de soi est particulièrement instable à l'adolescence car le jeune cherche à construire une image positive de lui-même : « il peut alors passer de la surestimation à la dévalorisation complète, par le processus de comparaison sociale » (*Ibid*, p.139).

De nombreux facteurs influencent l'estime de soi, notamment les réussites et les échecs scolaires. Si, d'une part, « les élèves qui évaluent positivement leurs compétences scolaires sont d'autant plus susceptibles de réaliser des efforts scolaires » (*Ibid*, p.139), d'autre part, un sentiment d'échec peut engendrer un repli sur soi et un profond mal-être. Comme l'expliquent Lamia et Esparbès-Pistre (2004), « quand il y a discordance entre les réalisations et les aspirations et les valeurs personnelles, le sujet peut se juger inférieur » (p.90). Ce phénomène est accentué par le regard des autres : « Le même effet peut se produire lorsque le regard que les autres portent sur l'individu correspond à un jugement de désapprobation, voire de rejet » (*Ibid*, p.90). Ainsi, l'estime de soi est également, voire surtout, influencée par les relations sociales. Coopersmith (1967, cité par *Ibid*) souligne le rôle fondamental de la famille et de l'entourage dans la construction de l'adolescent. En effet, il se construit à travers le regard d'autrui, notamment celui de ses pairs, qui prennent une place centrale dans sa vie. Comme l'explique Bardou & Oubrayrie-Roussel (2014), « au cours de l'adolescence, nous observons une diversification des personnes significatives : désormais, même si l'influence parentale demeure prégnante, le groupe de pairs et certains adultes (dont les enseignants) participent de plus en plus à l'évaluation que fait le sujet de lui-même » (p.138). Ces « personnes significatives » désignent celles dont l'opinion a une importance particulière aux yeux de l'adolescent, c'est-à-dire celles qu'il estime suffisamment pour que leur avis influence l'image qu'il se fait de lui-même.

L'estime de soi peut avoir des conséquences importantes sur le bien-être de l'adolescent. Une estime de soi satisfaisante aide à s'épanouir et à s'affirmer en tant qu'individu. En effet, « ceux qui ont une estime de soi élevée, plus confiants dans leurs opinions et dans leurs décisions, sont capables de poursuivre des buts personnels et de se singulariser » (Lamia & Esparbès-Pistre, 2004, p.90). Ils sont également plus enclins à gérer les situations de stress et

à s'intégrer socialement, en adoptant un rôle actif au sein des groupes sociaux auxquels ils appartiennent (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014). En revanche, une estime de soi fragile est souvent associée à des troubles anxieux et à un sentiment de stress face auquel l'individu se sent impuissant (Beck et al., 2001, cités par *Ibid*) mais elle peut également favoriser le décrochage scolaire (Muha, 1991, cité *Ibid*). En effet, l'estime de soi représente un facteur motivationnel déterminant (Lamia & Esparbès-Pistre, 2004), pouvant ainsi influencer les réalisations personnelles et les choix de parcours, scolaires et professionnels, de l'individu. Heureusement, l'estime de soi est évolutive, elle « peut varier chez la même personne, d'un moment à un autre. » (*Ibid*, p.92). Il semblerait qu'avec l'âge, les adolescents développent progressivement une meilleure estime d'eux-mêmes. Cette évolution se justifie par le développement de nouvelles aptitudes, l'enrichissement de leurs connaissances et un gain d'autonomie, qui leur permettent de se sentir plus confiants (Harter, 1998, citée par Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014). L'estime de soi dépend également des domaines que l'individu juge importants dans sa vie. Selon Harter (1986, citée par *Ibid*), il n'existerait donc pas qu'une seule et même image globale de soi, mais plutôt plusieurs perceptions de soi. Par exemple, une personne peut avoir une bonne estime de ses performances sportives, mais avoir une faible estime d'elle-même dans le domaine académique si elle se sent en difficulté à l'école. L'estime de soi est donc fluctuante, évoluant en fonction des priorités individuelles de l'individu et des expériences vécues dans chaque sphères de sa vie.

Ainsi, l'adolescence constitue une période d'intenses changements au cours de laquelle l'estime de soi joue un rôle crucial dans l'adaptation et la construction de l'identité. Un faible niveau d'estime de soi peut entraîner des difficultés d'intégration sociale et d'apprentissage, tandis qu'une estime de soi élevée favorise le bien-être et l'engagement scolaire. Si cette construction identitaire peut déjà être source de vulnérabilité, elle devient d'autant plus complexe lorsqu'elle s'accompagne d'un parcours migratoire et d'un déracinement. Il est donc essentiel d'examiner les spécificités des adolescents migrants, et plus particulièrement des Mineurs Non-Accompagnés (MNA), pour mieux comprendre leur parcours et les enjeux auxquels ils sont confrontés.

2.2 Spécificités du parcours migratoire des Mineurs Non-Accompagnés : entre épreuves et (re)construction de soi

2.2.1 Les Mineurs Non-Accompagnés : définition et données

Le terme MNA désigne un jeune de moins de 18 ans, de nationalité étrangère, qui se trouve sur le territoire français sans représentant légal (Radjack et al., 2014). Depuis 2002, ces jeunes étaient désignés sous l'appellation de Mineurs Isolés Étrangers (MIE) (Woestelandt, et al, 2016), un terme qui a été officiellement remplacé par celui de MNA en 2016 (Ngameni et al., 2019). Sur le plan juridique, ces mineurs sont considérés comme des « mineurs en danger » (Radjack et al., 2014, p.531) en raison de l'absence d'un adulte référent en mesure d'assurer leur protection. Cette situation d'isolement, combinée à leur minorité, les place dans une situation de vulnérabilité nécessitant des mesures de protection spécifiques (MMNA, 2024). Ils relèvent ainsi de la protection de l'enfance, bénéficiant des mêmes droits que tout autre enfant en situation de danger, et doivent être pris en charge par les services de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) (Radjack et al., 2014). Cependant, leur situation demeure précaire en raison « des logiques contradictoires des politiques de protection de l'enfance et des politiques de contrôle d'immigration » (Woestelandt et al., 2016, p.41), les exposant à des situations de grande incertitude que nous développerons plus en détails ultérieurement.

Les MNA ne forment pas un groupe homogène, mais ils partagent de nombreux défis communs liés à leur statut et aux épreuves qu'ils ont traversées. Comme le soulignent Radjack et al. (2017), « ils doivent grandir loin de chez eux, sans le support familial et social nécessaire pour faire face au stress inhérent à la migration. » (p.45). D'un point de vue sociologique, Étiemble (2002, cité par par *Ibid*) distingue sept types de parcours migratoires :

- Les « exilés » fuient une région en guerre ou des persécutions, souvent en perspective d'une demande d'asile.
- Les « mandatés » sont envoyés en Europe par leur famille afin de travailler, de poursuivre des études, d'envoyer de l'argent au pays.
- Les mineurs fugueurs sont en rupture avec leur famille ou leur institution de placement en raison de relations conflictuelles ou de mauvais traitements.

- Les mineurs errants pouvaient déjà se trouver en situation d'errance dans leur pays d'origine.
- Les mineurs « rejoignants » sont envoyés avec le projet de retrouver un parent ou un membre de la famille élargie.
- Le mineur aspirant est engagé dans une forme de quête plus personnelle, une tentative d'émancipation du milieu familial et de la société d'origine. (p.44)

Toutefois, ces catégories ne doivent pas être considérées comme rigides, car même si certains jeunes partagent des motifs de départ similaires (ex. fuir un pays en guerre), leur parcours demeure unique et les épreuves qu'ils rencontrent peuvent différer. Comme l'explique Woestelandt et al. (2016), « la migration est un acte complexe aux déterminations multiples qui ne peut se réduire à des catégories. Il faut savoir rester prudent et ne pas tomber dans une logique classificatoire » (p.37). De plus, la migration pour ces jeunes est rarement un choix conscient ou planifié. Un grand nombre d'entre eux partent sans projet défini, poussés par des conditions de vie insoutenables et influencés par des représentations idéalisées de la migration, alimentées par les récits de « la diaspora et les médias » (Mananga, 2010 cité par *Ibid*, p.36) mais également par le récit de précédents migrants qui « omettent de façon consciente ou non la réalité parfois difficile de leurs conditions de vie, souvent par honte d'afficher leur échec dans la quête d'une vie meilleure et par fierté face à la famille restée au pays. » (*Ibid*, p.36). Ces dernières années, la France a observé une hausse importante du nombre de MNA. En effet, selon la Mission Mineurs Non-Accompagnés (MMNA, 2024), 19 370 ordonnances et jugements de placement pour MNA ont été enregistrés en 2023, soit une augmentation de 31% par rapport à l'année précédente. Cette croissance exerce une forte pression sur les dispositifs de protection de l'enfance, mettant à mal la capacité d'accueil des départements (*Ibid*). Par ailleurs, la migration des MNA s'inscrit dans un contexte plus large de crise humanitaire :

8 565 personnes migrantes ont péri ou ont disparu en mer Méditerranée en 2023. Il s'agit de l'année la plus meurtrière depuis la création du projet « Migrants disparus » de l'Organisation internationale pour les migrations en 2014. (*Ibid*, p.4)

Ces chiffres alarmants témoignent des risques encourus par les MNA. La traversée de la Méditerranée représente une épreuve marquée par la violence, l'exploitation et la précarité, laissant des séquelles durables sur ces jeunes déjà fragilisés. Il apparaît donc nécessaire d'examiner les effets psychologiques et traumatiques de leur parcours migratoire, qui constitue une épreuve marquante dans leur trajectoire de vie.

2.2.2 Un parcours migratoire traumatique

Le parcours migratoire des MNA est marqué par une succession de ruptures et d'épreuves traumatiques qui impactent profondément leur développement psychique et leur équilibre émotionnel. Selon Leconte (2017), le traumatisme psychique se caractérise par un « sentiment d'effroi », « un stress intense » et une « effraction psychique » (p.84) qui plonge l'individu dans un état de sidération. Face à un événement d'une violence extrême, la psyché se retrouve démunie, incapable de traiter l'expérience et de « l'intégrer dans la continuité de la personne » (p.84). Cette rupture brutale entraîne « une dissociation entre les émotions, les pensées et les perceptions » (p.84). Bien que chaque parcours migratoire soit unique, « les situations traumatiques sont quasiment le lot de tous » (*Ibid*, p.81). En effet, « les MNA, quelle que soit leur culture, ont en commun pour la majorité d'entre eux d'avoir vécu sur le plan émotionnel des événements violents et dangereux pendant leur parcours migratoire. » (Guedat-Bittighoffer, 2024, p.131). La migration s'inscrit dans un processus en trois étapes – pré-migratoire, per-migratoire et post-migratoire – chacune comportant son lot de dangers et de traumatismes (Woestelandt et al., 2016).

- La phase pré-migratoire :

Le départ du pays d'origine constitue une première épreuve, souvent vécue comme une rupture brutale avec le cadre familial et culturel. Cette séparation provoque un sentiment de déracinement profond, qui peut s'apparenter à un véritable processus de deuil (*Ibid*). Leconte (2017) explique que ce travail de deuil est d'autant plus complexe car le jeune est perçu comme « disparu » par ses proches restés au pays :

Selon Freud, la spécificité la plus marquante du deuil de l'exil résulte d'un paradoxe : si l'exilé est bien sujet de la perte de la terre natale, il est,

aussi, objet perdu pour les siens. De ce fait, contrairement à la situation courante du deuil, il se trouve ainsi mis à la place imaginaire du mort. Et cela d'autant plus que le contact est coupé plusieurs mois durant ce trajet d'exil si dangereux. (p.86)

- La phase per-migratoire :

Le voyage vers l'Europe, souvent long et éprouvant, expose les MNA à des violences extrêmes. Ils sont fréquemment témoins et/ou victimes d'abus physiques, psychologiques et/ou sexuels, subissent la faim, l'épuisement, bravent le froid et/ou le chaud, et doivent sans cesse lutter pour leur survie (Derluyn & Broekaert, 2007, cités par Woestelandt et al., 2016). Le périple migratoire s'accompagne de la peur omniprésente de la mort : beaucoup de jeunes voient leurs compagnons disparaître en mer ou périr sur la route (Leconte, 2017). De plus, ces adolescents font souvent confiance à des adultes censés les protéger (ex : passeurs, policiers ou autres figures d'autorité) mais se retrouvent trahis, exploités ou maltraités (Palazzi & Idir, 2021). Le sentiment d'abandon et de trahison qu'ils éprouvent fragilise encore davantage leur équilibre psychique, renforçant le sentiment de solitude et de méfiance vis-à-vis des autres.

- La phase post-migratoire :

L'arrivée en France représente un tournant majeur, marqué par un mélange d'espoir et de désillusion. Si la fin du voyage peut apporter un certain soulagement, la confrontation à une nouvelle réalité administrative et sociale peut être source d'une grande détresse :

Ils réalisent qu'ils doivent combattre de nouvelles difficultés au quotidien, de nouvelles expériences potentiellement source de stress tels l'apprentissage d'une nouvelle langue, de nouvelles règles sociales, la confrontation au racisme, à la discrimination, réalité alors bien loin du pays rêvé ou fantasmé. (Woestelandt et al., 2016, p.41).

En effet, selon Nathan (2001, cité par Leconte, 2017), « le sujet perd son cadre culturel externe de référence (la culture et les représentations du pays), tout en gardant le même en référence intérieure (les représentations de l'individu) » (p.83), ce qui crée un décalage majeur avec la réalité du pays d'accueil. Ce phénomène de rupture entraîne alors « une perte des repères identitaires et un isolement social » (Woestelandt et al., 2016, p.40). De plus, le processus de

demande de protection exige souvent des MNA qu'ils relatent en détail les événements traumatiques qu'ils ont vécus, un exercice douloureux qui ravive leurs souffrances passées (*Ibid*).

Le parcours migratoire constitue donc une épreuve qui laisse des marques profondes sur le psychisme des MNA. Des études portant sur la santé mentale de ces jeunes indiquent « une proportion inquiétante de l'état ou du trouble de stress posttraumatique, de l'anxiété, de la dépression, de la pathologie borderline et des psychoses aiguës transitoires » (Derluyn & Broekaert, 2007 ; Derlyun et al., 2009, cités par Ngameni et al., 2019, p.620). Malgré leur arrivée en France, leur parcours reste semé d'embûches, notamment en raison des difficultés administratives, des conditions de vie et de la reconnaissance de leur statut.

2.2.3 Arrivée en France : un parcours semé d'embûches

En effet, l'arrivée sur le territoire français ne marque malheureusement pas la fin des difficultés rencontrées par les MNA. Après un parcours migratoire souvent traumatique, ces jeunes sont immédiatement confrontés à de multiples défis : « isolement, précarité, méconnaissance de la langue et des dispositifs de protection » (Woestelandt et al., 2016, p.37) en sont des exemples.

Dès leur arrivée, ces jeunes doivent prouver leur minorité et leur isolement pour être pris en charge par l'État français et bénéficier de l'ASE. « Il revient au conseil départemental, chargé de la protection de l'enfance, de procéder à l'évaluation de [leur] situation. » (Médecin Sans Frontières, 2021, p.3). Ce processus, essentiel pour leur avenir, est souvent marqué par la méfiance et la suspicion. Comme l'explique Bricaud (2006, cité par Radjack et al., 2014), ces jeunes sont soumis à « l'épreuve du soupçon », c'est-à-dire une « présomption de culpabilité » qui leur impose « de justifier en permanence la véracité » de leur parcours migratoire (p.535). De plus, selon Perrot (2017, citée par Mendonça Dias et Rigoni, 2020), avant la reconnaissance officielle de leur statut, ils sont « mijeurs » (p.54), c'est-à-dire qu'ils ne sont considérés ni comme majeurs ni comme mineurs, ce qui les laisse dans une situation juridique incertaine. L'évaluation de la minorité repose sur « l'appréciation des entretiens durant lesquels les jeunes exposent leur histoire » (*Ibid*, p.54) ainsi qu'une « expertise médicolégale » (Woestelandt et al., 2016, p.38). En effet, en l'absence

de documents d'identité fiables et lisibles, des tests médicaux, dont des tests osseux, sont parfois pratiqués malgré une marge d'erreur importante et des critiques éthiques (*Ibid*). Selon Radjack et al. (2017), « cette méthode ne permet pas de distinction nette entre seize et dix-huit ans, [car] les repères anatomiques de l'atlas ont été étalonnés sur une population caucasienne... » (p.47). Or, cette marge d'erreur peut se révéler être fatidique pour un jeune âgé de 16 ou 17 ans car, s'il est reconnu majeur, il « sera en situation irrégulière et menacé d'expulsion du territoire » (Woestelandt et al., 2016, p.37). Il est possible, pour un jeune qui n'est pas reconnu mineur, « de contester la décision du département en saisissant le juge des enfants. [...] Il entame alors une procédure judiciaire qui dure entre deux et vingt-quatre mois. » (MSF, 2021, p.3). Cependant, pour un jeune proche de la majorité souhaitant faire appel, les délais de procédure constituent un réel enjeu. En effet, « c'est une véritable course contre la montre qui s'engage avant [ses] 18 ans » (Palazzi & Idir, 2021, p.82), car si la décision tarde à être rendue et qu'il atteint la majorité entre-temps, il risque de se retrouver à la rue du jour au lendemain, privé de toute protection. Cette période d'incertitude, qui peut durer plusieurs mois, maintient ces jeunes dans une grande précarité : « si certains adolescents arrivent à affronter tous ces obstacles, beaucoup peinent à se projeter dans l'avenir. » (*Ibid*, p.82).

L'hébergement constitue une difficulté supplémentaire. En principe, dans l'attente de l'évaluation de leur minorité, ces jeunes bénéficient d'une Ordonnance de Placement Provisoire (OPP) et sont placés dans une structure d'accueil de l'ASE (Woestelandt et al., 2016). Cependant, en raison de l'augmentation du nombre de MNA, les dispositifs sont saturés et les capacités d'accueil insuffisantes. Selon la MMNA (2024) :

La hausse du nombre de MNA met en tension les dispositifs de mise à l'abri et d'accueil des départements, confrontés à des enjeux matériels et humains (places disponibles, professionnels disponibles, budget). Ainsi, pour la première fois depuis plusieurs années, quelques départements ont cessé de garantir l'inconditionnalité de la mise à l'abri, voire ont refusé de prendre en charge des mineurs qui leur étaient pourtant confiés par l'autorité judiciaire (p.53).

Ce manque de capacités d'accueil, conjugué à la lenteur des procédures judiciaires, place les jeunes dans une situation de grande vulnérabilité, les laissant parfois des mois dans des conditions précaires avant qu'une décision ne soit prise quant à leur prise en charge (Woestelandt et al., 2016). Il arrive donc que des jeunes se retrouvent à la rue et doivent faire appel au 115, le numéro d'hébergement d'urgence du Samu, normalement destiné aux personnes sans-abri¹⁰. * Cette incertitude constante quant à leur logement nuit gravement à leur équilibre psychologique et à leur capacité à se projeter dans un avenir stable. Certains finissent par fuguer (Woestelandt et al., 2016) ou se retrouvent en situation de grande vulnérabilité, exposés aux violences et à l'insécurité (MSF, 2021). Cette situation peut aggraver les traumatismes vécus lors du parcours migratoire et contribue à l'apparition de nouveaux symptômes : « humeur triste, anxiété, troubles du sommeil et de la concentration, sentiment d'impossibilité à faire face, à faire des projets ou à continuer dans la situation actuelle. » (*Ibid*, p.4).

En plus de tous ces obstacles, les MNA doivent également faire face à un autre enjeu de taille : l'accès à l'éducation. Si celle-ci constitue un droit fondamental, sa mise en œuvre reste souvent inégalitaire. Dès lors, il convient de s'interroger sur les modalités de scolarisation proposées à ces jeunes ainsi que sur les limites auxquelles elles se heurtent.

2.2.4 Scolarisation des Mineurs Non-Accompagnés : entre droit fondamental et réalité institutionnelle

L'accès à l'éducation constitue un nouveau défi pour les MNA. Pour être scolarisés, ils doivent d'abord passer un bilan de positionnement. Cela permet de déterminer leur niveau scolaire antérieur pour les rediriger ensuite vers une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) ou un dispositif FLS adapté à leurs besoins pédagogiques (Mendonça Dias, 2016). D'après la circulaire de 2012, « cet accueil est mené sous la coordination du service académique compétent, le CASNAV » (*Ibid*, p.52). Bien que l'obligation scolaire

¹⁰ Lors de stages effectués auprès de jeunes ayant le statut de MNA, nous en avons rencontré plusieurs qui, faute de place dans les dispositifs d'accueil, devaient appeler ce service chaque soir dans l'espoir d'obtenir un hébergement temporaire.

s'applique aux mineurs de moins de 16 ans, « la prise en charge scolaire des MNA repose sur une bonne articulation entre les services départementaux et ceux de l'Éducation nationale » (Mendonça Dias & Rigoni, 2020, p.57). Toutefois, cette coordination est loin d'être homogène à l'échelle nationale. Selon les départements, les jeunes peuvent faire face à des délais importants avant d'être affectés dans un établissement scolaire. Quant aux jeunes de plus de 16 ans, non soumis à l'obligation scolaire, ils peuvent être écartés du système éducatif. Le manque de cours spécifiques en français, les délais d'affectation et l'orientation vers des filières peu attractives constituent des obstacles qui découragent certains d'entre eux (Mendonça Dias, 2016). Cette situation les oblige même parfois à « trouver des détours pour parvenir à des objectifs professionnels revus à la baisse » (*Ibid*, p.53). Certains MNA peuvent également être affectés dans des établissements situés loin de leur lieu d'hébergement, ce qui peut compromettre leur assiduité scolaire. Ils se retrouvent parfois contraints à faire « de longs trajets dans des moyens de transport publics et coûteux, parfois paradoxaux » (*Ibid*, p.55). Ces réalités logistiques constituent un frein supplémentaire à leur réussite éducative. En outre, les places disponibles dans les dispositifs sont limitées et de nombreux jeunes se retrouvent en liste d'attente, ce qui retarde leur intégration. Pendant cette période d'attente, ils doivent souvent se tourner vers des associations qui leur proposent un accompagnement éducatif sur la base du volontariat (Mendonça Dias & Rigoni, 2020). Cette situation a un impact direct sur leur avenir : l'absence de formation compromet leur insertion professionnelle et renforce leur sentiment d'isolement. Pourtant, comme le souligne Mendonça Dias (2016), une formation diplômante et professionnalisante est cruciale pour les MNA. En effet, à sa majorité, si un MNA souhaite demander un titre de séjour, pouvoir justifier d'une scolarisation régulière et assidue constitue un atout majeur et renforce la solidité de son dossier. De même, l'accès à une formation scolaire leur permet d'apprendre le français, ce qui est essentiel pour leur intégration dans la société et leur permet de gagner en autonomie, en particulier pour ceux qui sont allophones.

Ainsi, en dépit de leur volonté de s'insérer et de s'investir dans leur parcours scolaire, les MNA se heurtent à des obstacles qui compromettent leur accès à l'éducation. De plus, n'oublions pas que ces jeunes doivent également

faire face à une réalité bien différente de celle des autres adolescents de leur âge : l'isolement. En l'absence de figure parentale, ils assument seuls l'ensemble des tâches quotidiennes, telles que faire les courses, cuisiner, gérer leur budget ou encore effectuer des démarches administratives. Ce quotidien, particulièrement exigeant, ajoute une charge mentale supplémentaire et ne leur permet pas toujours d'être disponibles pour apprendre efficacement. Malgré la complexité de leur situation, l'accompagnement dont ils bénéficient reste souvent insuffisant. Comme le rappellent Palazzi et Idir (2021), les éducateurs manquent de temps et de moyens, ce qui ne leur permet pas toujours de soutenir ces jeunes comme ils le souhaiteraient. Dans ce contexte, il est légitime de s'interroger sur les effets que ces conditions ont sur leur développement identitaire, que nous avons identifié plus tôt comme une étape essentielle de l'adolescence.

2.2.5 Construction identitaire en contexte de migration

Si l'adolescence est une période charnière dans la construction de l'identité, pour les MNA, cette construction est d'autant plus complexe qu'elle se déroule dans un contexte d'exil, de rupture et d'incertitude. D'après Assayag et al. (2020), ces jeunes « traversent un enjeu commun à tous les adolescents : le passage à l'âge adulte [mais] ils ont la particularité d'ajouter à cette crise celle de la migration. » (p.346). Eloignés de leur cadre culturel initial, les MNA se confrontent à la perte de leur « enveloppe psychique » et de leurs « repères identificatoires et symboliques » (Nechifor-Marhadour, 2011, p.23), un socle essentiel dans la construction de soi, les laissant ainsi face à un environnement inconnu qu'ils doivent décoder seuls. Cette situation génère souvent un conflit entre leur culture d'origine et la culture d'accueil. Camilleri et Malewska-Peyre (1997 cités par Cannard, 2019) décrivent ce tiraillement entre « le besoin pragmatique d'adaptation à la culture dominante et le besoin ontologique de loyauté vis-à-vis de soi-même » (p.197). Le risque est alors de créer un clivage identitaire, où le jeune peut soit se couper de ses origines, soit refuser d'intégrer la culture du pays d'accueil, rendant son insertion sociale plus difficile. Ce processus d'adaptation est décrit par Berry (1997, cité par Assayag et al., 2020) à travers quatre modalités : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Pour les MNA, l'adaptation repose souvent sur un métissage identitaire, où ils doivent concilier leur passé avec leur nouvelle réalité (Baubet

& Moro, 2013, cités par *Ibid*), une démarche complexe qui devrait être appuyée par un professionnel. Cependant, plusieurs obstacles entravent cette prise en charge. D'une part, la méfiance des MNA envers les institutions. Comme l'indique Radjack et al. (2014) : « il s'avère souvent difficile d'inciter ces jeunes à consulter des professionnels du soin psychique, quand ils disent avoir surtout besoin d'oublier, être dans une logique de survie et accorder la priorité aux besoins matériels. » (p.536). De plus, dans certains pays, consulter un psychologue est perçu comme une honte ou un aveu de faiblesse (Palazzi & Idir, 2021). D'autre part, des obstacles institutionnels persistent :

Certaines structures se montrent réticentes à la prise en charge [des MNA] pour des questions de coût (traduction), par charge de travail (lourdeur administrative), ou encore par crainte que l'absence de projet d'hébergement à la sortie ne pérennise l'hospitalisation. (Radjack et al., 2014, p.536).

Ainsi, la construction identitaire des MNA se joue dans un entre-deux fragile, marqué par diverses ruptures et une nécessité d'adaptation exigeante. Ce processus se trouve parfois entravé par un manque d'accompagnement adapté, des freins culturels et une priorité axée sur l'urgence matérielle. Pour accompagner ces jeunes, il est essentiel de prendre en compte la globalité de leur expérience et de leurs émotions. Palazzi et Idir (2021) insistent sur l'importance de proposer à ces jeunes un lieu sécurisant dans lequel ils peuvent s'exprimer et parler de leurs traumatismes sans crainte d'être stigmatisés.

Cette première partie nous a permis de mettre en évidence le rôle central des émotions dans l'apprentissage, tout en soulignant les spécificités de notre public cible, les MNA. À travers ce cadre théorique, nous avons posé les bases permettant de comprendre les enjeux de notre étude. Désormais, nous poursuivons ce mémoire en détaillant la méthodologie de recherche que nous avons choisie pour mener à bien notre enquête sur le terrain.

PARTIE 2 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

1. L'IDENTITE DE NOTRE RECHERCHE

Cette deuxième partie vise à expliciter le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit notre recherche. Nous commencerons par exposer la problématique qui guide notre travail ainsi que nos hypothèses de recherche formulées à partir du cadre théorique. Nous présenterons ensuite notre démarche de recherche, en discutant des apports et des limites des approches qualitatives et quantitatives, pour justifier notre choix d'une démarche mixte. La suite de cette partie sera consacrée à la présentation du terrain de recherche ainsi qu'à la description du public participant à notre étude. Enfin, nous détaillerons les outils de recueil de données que nous avons mobilisés pour notre recherche. Ainsi, l'ensemble de cette partie vise à rendre compte de la façon dont notre enquête a été pensée, construite et mise en œuvre sur le terrain.

1.1 La problématique et les hypothèses de recherche

L'apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire est une expérience profondément émotionnelle (Guedat-bittighoffer, 2024). Pour de jeunes adolescents migrants, l'acquisition de cette langue représente bien plus qu'un simple objectif scolaire. C'est une condition essentielle pour s'intégrer dans la société d'accueil et se projeter plus sereinement dans l'avenir, que ce soit sur le plan personnel ou professionnel. Cet apprentissage s'accompagne également d'autres défis : s'adapter à un nouvel environnement scolaire, décoder de nouveaux repères culturels et poursuivre sa construction identitaire malgré un parcours de vie complexe. Dans ces conditions, les émotions vécues en classe, qu'elles soient positives ou négatives, influencent directement l'expérience d'apprentissage des apprenants : elles façonnent la relation au savoir, influencent l'estime de soi, modulent l'engagement et jouent un rôle dans la qualité des liens établis avec les autres. Parmi ces émotions, l'anxiété langagière, l'enjoyment et l'ennui reviennent de manière récurrente en salle de classe (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023). C'est pour cette raison qu'elles sont au cœur de notre étude. Notre problématique de recherche est donc la suivante : quelles émotions émergent dans les cours de FLS auprès de cinq apprenants francophones du dispositif MLDS au sein du lycée Chevrolier, à Angers ? À travers une étude de cas longitudinale, nous cherchons à mieux

comprendre comment le contexte d'apprentissage et les dynamiques relationnelles influencent l'expérience émotionnelle de ces jeunes.

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique, nous avons formulé trois hypothèses de recherche, chacune centrée sur l'une des émotions auxquelles nous nous intéressons :

- Hypothèse 1 (H1) : L'anxiété langagière en classe de FLS

Compte tenu de la vulnérabilité psycho-affective des adolescents migrants (Moro, 2017, citée par Rabier, 2020) en raison des épreuves vécues durant leur parcours migratoire et de la précarité à laquelle ils font face depuis leur arrivée en France, et en considérant que l'apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire peut être une source d'anxiété importante (Arnold, 2006, citée par Guedat-Bittighoffer et al., 2021), il est probable que les apprenants éprouvent de l'anxiété langagière en classe, en particulier lors des prises de parole.

Cette insécurité pourrait être renforcée par un sentiment d'insuffisance, une faible estime de soi et une forte exigence personnelle. Nous postulons donc que l'anxiété langagière est une émotion fréquemment ressentie par les apprenants migrants en classe de FLS.

- Hypothèse 2 (H2) : L'enjoyment en classe de FLS

Puisque les émotions positives favorisent le développement des ressources intellectuelles, psychologiques et sociales des apprenants (MacIntyre et Gregersen, 2012, cités par Dewaele et al., 2024), il conviendrait de créer un climat de classe sécurisant et d'encourager les interactions positives en classe à travers des activités de coopération (Dewaele & MacIntyre, 2014) afin de favoriser un cadre propice à l'émergence de l'enjoyment.

Dans ce contexte, les apprenants seraient plus enclins à s'engager dans les tâches, à prendre confiance en leurs capacités, à persévérer et à participer activement en classe. Nous postulons donc que l'enjoyment, en tant qu'émotion positive, faciliterait l'apprentissage en stimulant l'engagement et la motivation des apprenants et renforcerait leur estime personnelle.

- Hypothèse 3 (H3) : L'ennui en classe de FLS

Étant donné que l'ennui est une émotion fréquemment ressentie en contexte scolaire (Li et al., 2021 ; Pawlak et al., 2024, cités par Dewaele et al., 2024) et qu'il peut entraver l'apprentissage en réduisant la motivation et l'engagement des apprenants (Dörnyei, 2020, cité par Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023), il conviendrait de diversifier les modalités d'apprentissage et de mieux cibler les besoins spécifiques des apprenants.

En effet, nous pensons que, pour les jeunes apprenants migrants, l'ennui pourrait être renforcé par un décalage entre leurs attentes et les contenus pédagogiques proposés, ou encore par la monotonie des séances. Lorsque les apprentissages ne font pas sens pour eux, ils risqueraient de se désengager.

Désormais que nous avons précisé notre problématique et formulé nos hypothèses, nous allons présenter, dans la section suivante, notre démarche de recherche.

1.2 La démarche de recherche

Le choix d'une démarche de recherche constitue une étape déterminante. Elle conditionne non seulement la nature des données recueillies, mais également la manière de les interpréter et d'apporter des réponses pertinentes à la problématique posée. Dans le cadre de notre étude, et parmi les différentes orientations méthodologiques envisageables, deux approches se distinguent : la démarche qualitative et la démarche quantitative. Chacune présente des caractéristiques spécifiques et des apports significatifs, mais également des limites qu'il convient d'avoir à l'esprit. Bien qu'elles soient traditionnellement opposées, ces deux approches peuvent se révéler être complémentaires (Karsenti & Demers, 2018). En effet, adopter une démarche mixte permet de combiner leurs forces respectives, dans le but d'accéder à une compréhension plus fine et plus nuancée du phénomène étudié.

1.2.1 Une démarche qualitative

La démarche qualitative s'inscrit dans une logique compréhensive : elle vise à « proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés » (Blanchet, 2011, p.16). Plutôt que de généraliser un phénomène, elle cherche à l'explorer en profondeur. Ainsi, le recueil de données se fait de manière souple et peu directive, afin d'« accéder au plus près aux opinions ou représentations des acteurs eux-mêmes telles qu'ils les expriment. » (Livian, 2015). Le chercheur

ne se contente pas de regarder les faits de l'extérieur, mais tente d'entrer dans la logique des acteurs, en tenant compte du contexte. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2010, cités par *Ibid*), un phénomène n'a de signification qu'en lien avec son contexte et c'est à travers les relations, les comparaisons et les mises en perspective que le sens émerge. Cette démarche est particulièrement pertinente pour explorer des phénomènes complexes et sensibles comme celui des émotions. Dans notre recherche, cette approche se manifeste notamment à travers nos observations libres, sans grille préétablie, permettant d'appréhender le quotidien des apprenants dans leur environnement immédiat. Ce temps d'observation a aussi permis d'instaurer un lien de confiance avec ces jeunes particulièrement vulnérables, souvent méfiants à l'égard des adultes, en raison de leur statut migratoire et de leurs expériences passées. Cette précaution, conjuguée à un échantillon de participants volontairement réduit (cinq apprenants), renforce l'ancrage qualitatif de notre démarche. De plus, nos entretiens semi-directifs offrent la possibilité aux apprenants de s'exprimer plus librement sur leur vécu émotionnel en classe.

1.2.2 Une démarche quantitative

La démarche quantitative, quant à elle, privilégie une posture objectivante. Elle vise à mesurer et expliquer certains phénomènes en s'appuyant sur des outils standardisés, conçus pour produire des données comparables. Cette approche repose donc sur l'idée que des réalités sociales peuvent être traduites en variables mesurables et soumises à des analyses statistiques minutieuses. Cela suppose de travailler à partir d'un échantillon suffisamment large, afin que les résultats ne soient pas limités à quelques cas isolés. Ainsi, « la collecte de données se fait de manière directive (questionnaire fermé) de façon à ce qu'elles soient facilement mesurées et fassent l'objet d'une analyse statistique. » (*Ibid*, p.38). La démarche quantitative a l'avantage d'offrir une certaine rigueur méthodologique. Elle permet de structurer les résultats, sous forme de tableaux ou de graphiques par exemple, renforçant ainsi la clarté de l'analyse et facilitant leur interprétation. Dans notre recherche, nous avons mobilisé cette approche à plusieurs reprises. D'une part, nos observations structurées, accompagnées d'une grille d'observation et d'une échelle de fréquence, nous ont permis de quantifier certains comportements non verbaux des apprenants, en associant chacun de ces comportements à un indicateur

émotionnel précis. Cette démarche a permis de rendre visible des aspects du vécu émotionnel souvent inaccessibles par le seul biais du discours. D'autre part, l'utilisation d'un questionnaire basé sur une échelle de Likert nous a offert un autre type de mesure : en recueillant les degrés d'accord des apprenants sur divers énoncés relatifs à l'enjoyment, à l'ennui et à l'anxiété langagière, nous avons pu explorer statistiquement la présence de ces émotions dans la salle de classe.

1.2.3 Les apports d'une démarche mixte

Les approches que nous venons d'exposer présentent chacune des apports, mais également certaines limites. D'une part, la démarche qualitative permet une compréhension fine et contextualisée des phénomènes mais repose néanmoins sur une forte part de subjectivité liée à l'interprétation du chercheur et sa visée n'est pas généralisante. D'autre part, l'approche quantitative offre la possibilité de dégager des tendances générales mais elle tend à simplifier des réalités complexes en les réduisant à des variables, ce qui ne permet pas toujours de saisir les subtilités du vécu émotionnel. Face à ce constat, la démarche mixte apparaît comme une alternative pertinente. Elle permet de croiser les regards, en combinant les forces des deux approches, là où l'une peut compenser les limites de l'autre. Comme le souligne Denzin (1989, cité par Groulx, 1997) : « les faiblesses d'une méthode sont souvent la force d'une autre » (p.7). Dans cette logique, la recherche mixte ne se résume pas à juxtaposer des données qualitatives et quantitatives : elle vise à créer un dialogue méthodologique cohérent, capable d'enrichir la compréhension du phénomène étudié. Elle permet ainsi, selon Livian (2015), de « croiser les approches et d'apporter des regards différents sur un même phénomène social » (p. 41). Dans le cadre de notre recherche, cette articulation méthodologique répond à une double exigence : celle de la profondeur interprétative propre à la démarche qualitative, et celle de l'objectivation des tendances rendue possible par l'approche quantitative. Certains outils mobilisés dans notre recueil de données intègrent déjà ces deux approches. Notre questionnaire, par exemple, combine des questions fermées ainsi que deux questions ouvertes, permettant aux apprenants de nuancer ou de compléter leurs réponses. De même, notre grille d'observation repose à la fois sur des éléments descriptifs, qualitatifs, et sur des éléments quantifiables. Cette triangulation méthodologique permet de prendre

en compte la complexité du vécu émotionnel des apprenants, en mobilisant des données complémentaires qui se renforcent mutuellement.

En somme, la combinaison des démarches qualitative et quantitative ne relève pas d'un simple effet de style, mais bien d'une nécessité épistémologique : comprendre les émotions en contexte migratoire exige d'entendre les voix des apprenants tout en situant leur parole dans un ensemble plus large, afin de mieux cerner les dynamiques à l'œuvre dans l'apprentissage du FLS. Notre démarche de recherche étant définie, nous allons désormais présenter notre terrain de recherche ainsi que le public ciblé par notre étude.

1.3 Le terrain et le public de notre recherche

Nous avons effectué nos recherches au sein du dispositif Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS), situé au lycée Chevrollier, à Angers. Le choix de la MLDS comme terrain de recherche s'est imposé naturellement au regard de notre intérêt pour le public de jeunes migrants, et plus particulièrement pour les adolescents âgés entre 16 à 18 ans. Notre démarche repose à la fois sur une préoccupation éthique et sur une volonté d'engagement envers ce public en situation de grande vulnérabilité. Nous sommes profondément sensible aux réalités complexes que vivent ces jeunes : souvent exposés à des parcours migratoires difficiles, confrontés à l'instabilité administrative et à l'incertitude quant à leur avenir, ils ne bénéficient pas toujours de l'accompagnement ou de la reconnaissance qu'ils méritent. Dans les discours médiatiques dominants, la question migratoire est trop souvent abordée de manière négative, en occultant la richesse, la résilience et les aspirations de ceux qui en sont directement concernés. À travers cette recherche, nous souhaitons au contraire redonner une voix à ces jeunes, en portant notre attention à leur vécu scolaire et émotionnel. Nous croyons que le meilleur moyen de comprendre une réalité est d'aller à la rencontre de ceux qui la vivent. Nous avons également choisi de concentrer notre étude sur des adolescents proches de la majorité, conscients que l'accès aux droits et aux dispositifs de protection diminue à l'approche de ce cap. À cet âge charnière, les risques de marginalisation scolaire et sociale sont particulièrement élevés. C'est donc dans une logique à la fois scientifique et humaine que nous avons choisi d'investir la MLDS : un espace où ces jeunes trouvent, pour un temps, un appui dans leur parcours d'intégration et d'émancipation. Dans cette partie,

nous présenterons ce dispositif ainsi que les apprenants suivis dans le cadre de notre étude. Les informations que nous détenons concernant la MLDS proviennent essentiellement du mémoire de recherche de Ionela Godefroy (2015), enseignante et coordinatrice au sein du dispositif.

1.3.1 La MLDS

Avant de présenter la MLDS, il convient de rappeler brièvement les modalités d'affectation des jeunes de plus de 16 ans, telles qu'elles sont pratiquées dans le département de Maine-et-Loire. Chaque mois, la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) organise une commission présidée par l'Inspectrice de l'Éducation Nationale chargée de l'Information et de l'Orientation (IEN-IO). A cette occasion, les référents du CASNAV49, les chefs d'établissement ainsi que les coordinateurs des différents dispositifs étudient les dossiers des jeunes afin de les affecter dans un établissement scolaire et, si besoin est, dans un dispositif FLS adapté à leurs besoins. Pour guider sa prise de décision, la commission s'appuie sur les résultats que l'apprenant a obtenu lors du bilan de positionnement ainsi que sur l'entretien réalisé au Centre d'Information et d'Orientation (CIO) par un psychologue de l'éducation nationale. Quatre options d'affectation sont alors envisagées :

- Si l'apprenant n'a jamais été scolarisé auparavant, ou l'a été de manière discontinue, et qu'il ne sait ni lire ni écrire (ou seulement de manière débutante dans sa langue d'origine), il est alors orienté vers le dispositif MAST (Mesure d'Accompagnement Scolaire Temporaire).
- Si l'apprenant présente une scolarité antérieure limitée, il est orienté vers le dispositif MLDS. Comme le précise Godefroy (2015) :

En général, les jeunes adressés à la MLDS sont : peu scolarisés auparavant (entre 2 à 5 années d'études, scolarité souvent interrompue) ou bien scolarisés de manière régulière mais ayant obtenu des résultats assez faibles aux tests de positionnement [...]. (p.16).

- Si l'apprenant dispose d'un parcours scolaire antérieur régulier et obtient de bons résultats aux tests, il peut intégrer une classe ordinaire en lycée général, avec quelques heures de soutien en FLS par semaine.

- Enfin, un apprenant ayant des habitudes scolaires et un projet professionnel peut être affecté en lycée professionnel, accompagné également d'un soutien ponctuel en FLS.

Maintenant que le profil d'apprenants accueillis au sein de la MLDS a été précisé, il convient d'en présenter le fonctionnement général. La MLDS, anciennement connue sous le nom de Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale (MGIEN), « est une structure de l'Éducation Nationale créée en 1989 par Lionel Jospin à travers la loi n°89-486 du 10 juillet 1989 » (*Ibid*, p.18). Elle fut créée dans le but de lutter contre l'exclusion sociale et professionnelle des jeunes sortis du système scolaire. Elle s'adresse donc principalement aux adolescents en situation de décrochage et leur propose un accompagnement vers une reprise de parcours scolaire ou professionnel et l'obtention d'une qualification. Au sein du lycée Chevrolier à Angers, deux actions principales sont mises en œuvre dans le cadre du Pôle d'Insertion de l'Académie de Nantes (PIAN) : une action s'adressant aux jeunes issus de pays francophones ou déscolarisés et une action spécifique consacrée au public allophone. La MLDS est une structure relativement fermée, dans la mesure où les apprenants ne bénéficient pas d'une inclusion en classe ordinaire. Ce cloisonnement a un impact direct sur la variété des enseignements qui leur sont proposés. En effet, la majorité des heures d'enseignement est consacrée au FLS et seulement quelques heures aux mathématiques (1h30 à 2h par semaine). Les autres disciplines scolaires, telles que l'histoire-géographie, les sciences ou les langues étrangères, sont absentes du programme. Pourtant, Godefroy (2015) constate que « la plupart des élèves, peu scolarisés auparavant, auraient besoin d'acquérir des bases dans les matières générales » (p.20), mais que l'absence d'autres disciplines s'explique par des raisons budgétaires. Les moyens octroyés au dispositif permettent le recrutement de professeurs vacataires en FLS, mais sont insuffisants pour élargir l'équipe pédagogique à d'autres disciplines. Malgré ces limites, certaines initiatives viennent élargir, dans une certaine mesure, le champ des apprentissages. Par exemple, les apprenants réalisent deux périodes de stage, en décembre puis en mars, auxquelles peuvent s'ajouter ponctuellement des mini-stages d'une journée tout au long de l'année. Ces expériences professionnelles visent à affiner leur projet d'orientation tout en les familiarisant avec le monde du travail. Par ailleurs, les

enseignants les accompagnent dans la préparation du Diplôme d'Étude en Langue Française (DELF), leur offrant ainsi la possibilité d'obtenir une certification valorisante. Ces actions, bien que ponctuelles, participent à la remobilisation des jeunes et à leur engagement dans une dynamique d'apprentissage. Le dispositif fonctionne également selon un calendrier plutôt souple car l'arrivée des apprenants se fait de manière échelonnée tout au long de l'année. Un premier groupe d'apprenants est constitué à l'automne, un second en janvier, puis des intégrations individuelles peuvent se faire en cours d'année, selon les affectations décidées en commission et les places restantes au sein du dispositif. Cette organisation permet d'adapter l'accueil aux réalités du terrain mais rend également le travail pédagogique plus complexe. D'autant plus que « la prise en charge d'un jeune dans un dispositif spécifique ne doit pas dépasser 12 mois » (*Ibid*, p.20). Les enseignants disposent donc d'un temps limité, de trois à neuf mois selon la date d'arrivée des apprenants, pour atteindre deux objectifs fondamentaux : « répondre aux besoins langagiers urgents » et « accompagner les élèves dans la construction d'un projet d'orientation professionnelle » (*Ibid*, 2015, p.21).

En somme, la MLDS constitue un terrain d'étude particulièrement riche. Elle s'inscrit à la croisée de plusieurs enjeux éducatifs : elle vise à répondre à l'urgence linguistique tout en accompagnant les apprenants vers un projet de formation. Nous tenons également à préciser que les conditions dans lesquelles travaillent les enseignantes de la MLDS sont particulièrement contraignantes : restrictions budgétaires, délais de scolarisation limités, objectifs imposés peu réalistes, ou encore l'isolement du dispositif dans l'établissement d'accueil n'en sont que quelques exemples. Ces facteurs fragilisent leurs marges d'action et pèsent sur leur travail. C'est une réalité qu'il est nécessaire de prendre en compte. Le choix de notre terrain de recherche ne relève pas du hasard, mais d'une volonté d'explorer les conditions d'apprentissage d'un public jeune, souvent invisibilisé, et pourtant porteur du désir de construire un avenir.

1.3.2 Les apprenants suivis par notre étude

Au début de notre recherche au sein de la MLDS, un seul groupe francophone existait. Il était composé de 13 apprenants, majoritairement des garçons puisque seulement deux filles étaient présentes. C'est au sein de ce groupe que nous avons effectué notre première étape de recueil de données et

que nous avons proposé aux apprenants de participer à notre étude. Huit apprenants se sont initialement portés volontaires. Ces jeunes étant tous mineurs, il a fallu obtenir une autorisation de la part de leurs tuteurs légaux¹¹ avant de poursuivre notre recueil de données. Toutefois, au fil du temps, seuls cinq d'entre eux ont pu être suivis dans le cadre de notre recherche. Ce changement s'explique par des réalités de terrain fréquents : l'un des apprenants a quitté le dispositif pour intégrer une formation professionnelle, un autre s'est désisté en raison d'une perte de motivation, et un troisième a dû être écarté du protocole en raison d'absences répétées. Ces ajustements illustrent les contraintes auxquelles une recherche de terrain doit savoir s'adapter.

En janvier, avec l'arrivée de nouveaux apprenants, la configuration de la MLDS a évolué. Deux nouveaux groupes ont été créés : un groupe francophone et un groupe allophone. Jusqu'alors, le groupe francophone initial, c'est-à-dire celui que nous avons connu au début de notre recherche, était marqué par une forte hétérogénéité de niveaux : certains élèves avaient été scolarisés en français dans leur pays d'origine, tandis que d'autres, principalement issus de pays du Maghreb, n'avaient acquis qu'une maîtrise limitée de la langue française. Ainsi, à l'arrivée de nouveaux apprenants dans le dispositif, les apprenants du groupe francophone initial ont été répartis dans différents groupes. Les enseignantes ont fait le choix de constituer deux groupes plus homogènes afin de mieux répondre aux besoins pédagogiques des jeunes : le groupe 4 (G4) rassemble les apprenants plus à l'aise en français et le groupe 2 (G2) accueille ceux présentant davantage de difficultés linguistiques¹². Ce choix pédagogique est motivé par la volonté de réduire l'écart de niveaux au sein des classes. En effet, dans la configuration précédente, les élèves plus avancés avaient parfois le sentiment d'être ralentis dans leur progression, tandis que les élèves en difficulté avaient tendance à s'effacer en classe. En constituant des groupes plus homogènes, l'équipe pédagogique souhaitait ainsi favoriser une dynamique de progression adaptée au rythme de chacun, d'autant plus que la durée maximale de scolarisation dans le dispositif est, rappelons-le, limitée à

¹¹ Nous invitons le lecteur à se reporter à [l'Annexe 1](#) « Autorisation parentale de participation à l'étude », qui se trouve à la page 106.

¹² Les groupes 1 et 3 accueillent les apprenants allophones.

neuf mois pour les élèves présents depuis le début de l'année scolaire. La pédagogie différenciée, bien qu'efficace, reste difficile à mettre en œuvre dans un contexte où la contrainte temporelle est importante. Finalement, parmi les cinq apprenants suivis par notre étude, trois ont été intégrés au G4 et deux ont rejoint le G2. Il est important de préciser que nous avons fait le choix de ne pas intégrer les nouveaux apprenants arrivés en janvier dans notre protocole de recherche. Cette décision s'inscrit dans une volonté de maintenir une cohérence dans notre démarche : avec les apprenants du groupe francophone initial, nous avons eu l'opportunité de passer plusieurs heures à leur côté (9h au total). Ces temps partagés avaient permis d'établir progressivement une relation de confiance, condition essentielle pour garantir la qualité et la sincérité des données recueillies. À l'inverse, avec les nouveaux arrivants, le temps qui nous était imparti ne nous aurait pas permis de reconstruire ce lien préalable, pourtant indispensable pour éviter toute instrumentalisation ou sentiment d'insécurité. Cette contrainte temporelle nous a donc conduit, par souci de cohérence méthodologique et par respect pour les apprenants, à concentrer notre étude exclusivement sur les apprenants du groupe francophone initial.

Afin de garantir l'anonymat des apprenants suivis par notre étude, nous avons porté une attention particulière au choix de leur dénomination. Nous avons délibérément écarté l'usage de simples codes alphanumériques, tels que des combinaisons de lettres et de chiffres, que nous jugeons déshumanisantes. Réduire des individus à des numéros serait en contradiction avec la démarche de respect et de reconnaissance que nous souhaitons instaurer dans notre recherche. De même, nous n'avons pas souhaité leur attribuer de nouveaux prénoms fictifs. Le prénom est une part intime de l'identité : il porte souvent, dans de nombreuses cultures, une charge symbolique forte, témoignant d'espoirs, de valeurs ou de croyances transmis par les familles. Durant leur parcours migratoire, ces jeunes ont déjà été dépossédés de nombreux repères essentiels. Dans ce contexte, il nous semblait délicat de substituer leur prénom à un autre, même fictif. Ainsi, nous avons plutôt choisi d'attribuer à chaque apprenant un nom de planète. Ce choix symbolique traduit l'idée que chaque être humain occupe une place unique dans l'univers, avec sa trajectoire propre, son énergie singulière et sa capacité à rayonner. Ainsi, loin d'effacer leur singularité, cette métaphore vise à reconnaître leur existence dans toute sa

dignité, en affirmant qu'ils sont, chacun à leur manière, des êtres à part entière de notre monde. Maintenant que nous avons précisé ce point, important à nos yeux, nous allons présenter les cinq apprenants suivis dans le cadre de notre étude :

Tableau 1 : présentation des apprenants suivis par notre étude

Dénomination	Masculin/ Féminin	Situation	Pays d'origine	Date d'arrivée en France	Date de scolarisation à la MLDS	Groupe classe
Saturne	M	MNA	Tunisie	Aout 2023	Octobre 2024	G2
Neptune	M	MNA	Tunisie	Aout 2023	Octobre 2024	G2
Jupiter	M	En famille	Il est né au Libéria mais il a grandi en Guinée-Conakry	Eté 2024	Octobre 2024	G4
Vénus	M	MNA	Mali	Eté 2024	Octobre 2024	G4
Mercure	M	MNA	Guinée-Conakry	Novembre 2023	Octobre 2024	G4

Précisons que Mercure nous a confié que l'attente précédant sa scolarisation a été source d'un grand stress pour lui. Il voyait chaque matin d'autres jeunes se rendre à l'école, tandis que lui craignait de ne pas pouvoir y accéder avant sa majorité. De plus, notons également que tous ces jeunes ont intégré la MLDS lorsqu'ils avaient 16 ou 17 ans.

Après avoir situé notre terrain d'enquête et dressé le portrait des apprenants impliqués dans notre étude, il nous semble désormais essentiel de

détailler les outils méthodologiques que nous avons choisis pour appréhender la complexité du vécu scolaire et émotionnel de ces jeunes.

2. LE RECUEIL DE DONNEES

2.1 Les outils de recherche pour effectuer le recueil de données

Afin de répondre à notre problématique de recherche, nous avons utilisé plusieurs outils pour collecter des données. Dans cette section, nous présenterons successivement ces différents outils :

- Des observations non-structurées, menées en début de recherche pour nous familiariser avec le terrain.
- Un questionnaire centré sur l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière ainsi que des observations structurées, qui nous ont permis de relever de façon tangible l'émergence de ces émotions en situation d'apprentissage.
- Et enfin, des entretiens semi-dirigés, conçus pour approfondir la compréhension du vécu émotionnel des apprenants en classe de FLS.

La période durant laquelle nous avons effectué notre recueil s'étend entre le 18 novembre 2024 et le 11 mars 2025¹³. Tout au long du processus, nous avons tenu à rassurer les apprenants en garantissant l'anonymisation de leurs réponses et des informations collectées.

2.1.1 Les observations participantes non-structurées

Dans un premier temps, nous avons effectué des observations dans le but de nous familiariser avec le terrain, de découvrir l'environnement pédagogique dans lequel évoluent les apprenants, et surtout d'instaurer une relation de confiance avec eux. L'observation se révèle être un outil de recherche essentiel, notamment lorsqu'il s'agit de comprendre les dynamiques sociales et les comportements des individus dans leur contexte. Elle permet d'accéder à des données de première main, en temps réel. Comme le rappellent Chevalier et al. (2018) :

L'observation sollicite tous les sens du chercheur : elle consiste à récolter les pratiques concrètes d'acteurs situés dans des contextes précis, à aller comprendre soi-même, en propre, sur place le déroulement de la vie dans une organisation sans trop en perturber les activités ordinaires et à

¹³ Nous invitons le lecteur à se reporter à [l'Annexe 2](#) « Calendrier du recueil de données », qui se trouve à la page 107.

chercher la signification de ce qui se passe entre les acteurs concernés.
(p.95)

Concrètement, nous avons réalisé ces observations à trois reprises, chacune durant un cours d'étude de textes de deux heures et demie. Ce cours vise principalement à accompagner les apprenants dans la compréhension et l'analyse de textes littéraires. Parfois, en fin de séance, ils sont invités à lire un extrait du texte étudié devant la classe, afin de travailler leur diction et de s'exercer à prendre la parole en public. En complément, nous avons également été présente lors d'un moment d'échange informel, à l'occasion du goûter de Noël organisé par les enseignantes de la MLDS, ce qui nous a permis de renforcer nos liens avec les apprenants dans un cadre moins scolaire.

A cette étape de recherche, nous avons choisi d'avoir recours à une observation non-structurée, c'est-à-dire sans grille prédéfinie. Il s'agit ici d'accueillir l'imprévu, d'être attentive à ce qui se manifeste spontanément, en acceptant de ne pas tout cadrer dès le départ (Paillé & Mucchielli, 2016). Ce choix nous a permis d'observer les apprenants dans leur environnement sans contraindre notre regard par des catégories d'analyse prématurées, favorisant ainsi une première compréhension des interactions, des attitudes et du climat général de la classe. Concernant notre posture sur le terrain, cette observation peut être qualifiée de participante avec une faible implication participative (Blanchet & Chardenet, 2011). En effet, bien que nous ne prenions pas part activement aux activités pédagogiques, nous étions présente dans la classe, visible aux yeux des apprenants, et parfois engagée dans des échanges informels avec eux. Cette position intermédiaire rend floue la frontière entre observation participante et non participante, une distinction qui peut parfois être ambiguë. Néanmoins, comme Serra-Mallol (2012) le précise : « on pourrait considérer que toute observation est nécessairement participante, puisque l'observateur est toujours présent dans le milieu qu'il observe, et qu'il ne peut être ni invisible ni totalement inactif » (p.1). De même, Bioy et al. (2021) rappellent que la posture de l'observateur se situe sur un continuum d'implication, allant de l'extériorité totale à l'implication active :

On distingue l'observation non participante, où le chercheur se tient au maximum en position d'extériorité (distance maximale avec l'objet, glace sans tain, vidéo), l'observation participante où le chercheur s'immerge

dans le milieu qu'il étudie tout en occupant une position passive (Jaccoud, Mayer, 1997) et l'observation participante active (recherche-action) où l'observateur est impliqué dans la modification de la dynamique du fonctionnement étudié (Quivy, Marquet, Campenhoudt, 2017). (p.168)

Notre posture s'inscrit dans une forme de présence passive mais assumée, qui nous a permis d'observer sans intervenir, tout en étant intégrée à l'environnement. Ces temps d'observation ont donc permis de nous imprégner du terrain, d'observer les interactions entre les apprenants et avec les enseignantes, ainsi que de percevoir de premières manifestations émotionnelles en situation d'apprentissage, sans chercher à les quantifier.

Cette étape préalable de recherche répond également à une exigence éthique. Rappelons que les apprenants concernés par notre recherche sont de jeunes adolescents migrants, dont le parcours a souvent été marqué par des situations d'évaluation (tests de minorité, de positionnement, entretiens). Afin de ne pas réactiver ce sentiment, nous avons tenu à nous présenter de manière transparente, en expliquant clairement notre statut d'étudiante-chercheuse et nos intentions : comprendre leur vécu en classe, sans porter de jugement ni chercher à évaluer leur niveau de compétences. Il était primordial qu'ils ne nous associent pas à une figure professorale, ni à une instance d'autorité. Cette transparence a contribué à créer un climat de confiance propice à la suite de notre recherche. Comme le rappellent Blanchet et Gotman (2010), l'acceptation du chercheur par les personnes observées est une condition essentielle à toute enquête, en particulier lorsque l'on travaille auprès d'un public vulnérable. À l'issue de cette phase d'observation, nous avons présenté les prochaines étapes de notre projet en sollicitant la participation volontaire des apprenants pour prendre part à la suite de notre recueil. Cette transition s'est faite naturellement, dans un esprit de collaboration plus que d'une enquête dirigée, toujours guidée par l'idée de respecter la parole des apprenants et leur liberté de choix car nous partageons le point de vue de Blanchet et Chardenet (2011):

L'explicitation de la démarche est donc progressive mais réelle et l'anonymat garanti aux témoins renforce le respect qui leur est dû. Les témoins sont des *acteurs* et pas seulement des « informateurs », ne sont pas des « cobayes » mais de véritables producteurs de savoirs. (p.74)

En somme, ces observations ont constitué une étape essentielle dans notre démarche : elles ont permis non seulement d'accéder au terrain dans une posture respectueuse et ouverte, mais aussi d'ancrer le reste de notre recueil de données dans une relation de confiance mutuelle avec les apprenants, condition indispensable à la pertinence et à la richesse des données recueillies par la suite. Dans la continuité de notre recherche, nous avons poursuivi notre recueil de données à l'aide d'un questionnaire portant sur l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière, conjugué à des observations structurées.

2.1.2 Le questionnaire sur l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière et les observations participantes structurées

Le questionnaire est un outil de recherche souvent associé à une démarche quantitative du fait du caractère statistique de son exploitation. Boulan (2015) souligne son efficacité en rappelant que :

Élaborer un questionnaire consiste à formuler un ensemble de questions et de modalités de réponses et à les ordonner de telle façon que les réponses fournies permettent, après analyse des données, d'apporter un éclairage pertinent sur la problématique d'étude (p.6).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé un questionnaire créé par Guedat-Bittighoffer et Dewaele (2023) et composé de 25 items¹⁴. Le système de réponses repose sur une échelle de Likert composée de 5 points : en total désaccord / en désaccord / neutre / en accord / en accord total. Cette échelle permet de mesurer l'intensité de l'accord des apprenants avec chacune des affirmations proposées. Le questionnaire a été conçu par ces auteurs pour mesurer la présence de l'enjoyment, de l'ennui, et de l'anxiété langagière en classe de langue. Il s'agit d'un outil composite, issu de la combinaison de plusieurs travaux scientifiques antérieurs. La première partie du questionnaire évalue l'enjoyment. Cette émotion est mesurée à l'aide de neuf items issus de la version du questionnaire élaboré par Botes et al. (2021), lui-même basé sur le questionnaire original de Dewaele et MacIntyre (2014), qui contient 21 items. Le questionnaire de Guedat-Bittighoffer et Dewaele (2023) distingue trois aspects de l'enjoyment : l'enjoyment lié au professeur, qui renvoie à l'appréciation que l'apprenant se fait de son professeur ; l'enjoyment personnel,

¹⁴ Nous invitons le lecteur à se reporter à [l'Annexe 3](#) « Questionnaire sur l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière » de Guedat-Bittighoffer et Dewaele (2023), qui se trouve à la page 109.

qui correspond au plaisir personnel ressenti dans l'apprentissage ; l'enjoyment social, qui reflète le plaisir d'apprendre en interaction avec les autres. Chacune de ces dimensions est représentée par trois items, soit neuf au total. Le questionnaire comporte ensuite 8 items concernant l'ennui, issus des travaux de Li et al. (2021). Ils permettent de saisir à quel point les apprenants peuvent se sentir désengagés, distraits ou démotivés pendant le cours. Enfin, la dernière série de huit items porte sur l'anxiété langagière, c'est-à-dire la nervosité ou le stress que peuvent ressentir les apprenants lorsqu'ils utilisent la langue cible. Cette partie est basée sur une version abrégée de l'échelle d'anxiété en classe développée par Dewaele et MacIntyre (2014), et validée statistiquement par Botes et al. (2022). Cela permet d'évaluer notamment des « symptômes communs de l'anxiété, de la nervosité et du manque de confiance en soi. » (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023, p.290). Ce questionnaire est donc le fruit d'un croisement entre plusieurs outils existants, adaptés et réunis dans un même questionnaire. Cette version enrichie du questionnaire a l'avantage d'être statistiquement validée car elle a été utilisée dans divers travaux de recherche comme ceux de Voyneau (2024) et de Dupont-Tabel (2024), ce qui lui confère à la fois rigueur méthodologique et pertinence pour notre propre étude. Notons également la présence, à la fin du questionnaire, de deux questions ouvertes qui invitent les apprenants à décrire, avec leurs propres mots, une situation d'enjoyment et une situation d'anxiété vécue en classe. Ces questions offrent un espace d'expression libre, leur permettant de formuler des ressentis plus nuancés ou de partager des expériences personnelles qui ne seraient pas apparues dans les questions fermées. Elles permettent ainsi d'enrichir l'analyse par des données qualitatives, en donnant accès à la subjectivité des apprenants et à la complexité de leurs vécus émotionnels.

Nous avons choisi d'utiliser uniquement la version française du questionnaire puisqu'elle s'adapte à notre public d'apprenants francophones. Certains items ont tout de même nécessité des clarifications, comme l'expression idiomatique « Je suis dans la lune dans le cours de français » (item 12) ou le verbe « s'agiter » (item 16). Notre présence lors de la passation du questionnaire a permis de faciliter la compréhension et d'accompagner les apprenants si besoin. Nous avons également encouragé les deux apprenants arabophones du G2 à utiliser leur téléphone pour traduire leur réponse aux

questions ouvertes en fin de questionnaire, dans une logique inclusive, car l'objectif de notre démarche n'est pas d'évaluer leur compétence en français, mais de recueillir leur vécu émotionnel. Nous tenions à ce que les apprenants puissent s'exprimer, sans contrainte linguistique.

Afin d'enrichir les données recueillies par le biais du questionnaire, nous avons jugé pertinent de l'accompagner d'un dispositif d'observation. En effet, si nous nous étions contentés de faire passer le questionnaire à la fin d'un cours, nous n'aurions pas eu connaissance du déroulement de la séance, ni des éléments observables susceptibles d'éclairer ou de contextualiser les réponses des apprenants. C'est pourquoi nous avons choisi d'être présents à chaque séance précédant la passation du questionnaire. Nous avons alors opté pour une approche complémentaire : réaliser des observations participantes structurées, centrées sur la communication non verbale des apprenants. Ce choix s'inscrit dans une logique de triangulation méthodologique, l'objectif étant de repérer certains signaux émotionnels que les apprenants ne verbaliseraient pas nécessairement dans le questionnaire, que ce soit par pudeur, par difficulté à les identifier eux-mêmes, ou simplement parce que certaines émotions échappent à la conscience immédiate. En effet, Mikolajczak et al. (2023) insistent sur l'importance du message non verbal :

Contrairement à la communication verbale, l'émetteur n'est pas toujours conscient qu'il envoie un message non verbal. Lorsque nous émettons un message, nous avons tendance à nous focaliser sur les mots que nous employons et à oublier que notre discours s'accompagne de gestes, de mimiques, etc. Pourtant, ces signaux constituent de précieux indicateurs. [...] Les éléments non verbaux sont particulièrement importants pour communiquer les émotions, spécifiquement lorsqu'il y a une divergence entre les mots et le langage corporel. (p.65)

Nous avons mené nos observations à six reprises, toujours dans le cadre d'un cours de langue. Il convient de noter que la première séance avait une visée exploratoire et faisait office de séance "test". En effet, cette première séance nous a permis de mettre à l'épreuve notre protocole d'observation et d'ajuster notre dispositif si nécessaire. Elle n'a donc pas été prise en compte dans l'analyse des données. Ainsi, chaque apprenant a été observé à cinq reprises, sauf en cas d'absence, en parallèle de sa participation au questionnaire.

La grille d'observation¹⁵ que nous avons construite repose sur quatre critères principaux : les expressions faciales, le regard, la posture, et la participation de l'apprenant. Cette dernière catégorie, bien qu'elle ne relève pas strictement du non verbal, nous a semblé être un indicateur pertinent du bien-être ou du malaise en classe : un engagement actif est souvent associé à une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage, alors qu'un retrait peut signaler un inconfort émotionnel ou un désintérêt. Chaque critère observé est associé à deux types d'indicateurs : des éléments descriptifs, comme une posture avachie, et des éléments quantifiables, tels que le nombre de bâillements ou de sourires. Afin de donner du sens à ces données chiffrées, nous avons mis en place une échelle de fréquence proportionnelle au temps d'observation. Par exemple, sur une période de 30 minutes d'observation, 1 ou 2 bâillements sont codés comme « rarement », 3 ou 4 comme « parfois », 5 ou 6 comme « souvent », et plus de 7 comme « très souvent ». Lors de notre observation test, nous avons constaté que l'observation simultanée de plusieurs élèves posait des difficultés en termes de concentration et de précision. Alors, sur les conseils de notre encadrante de mémoire, nous avons adopté le dispositif du carrousel d'activités, initié par Tupin (2001) et repris dans la thèse de Guedat-Bittighoffer (2014). Ce protocole consiste à observer chaque apprenant individuellement pendant une période définie, dans notre cas 30 minutes, afin d'assurer un recueil de données homogène et comparable d'une séance à l'autre. Les éléments que nous avons retenus pour constituer notre grille reposent sur les items du questionnaire (par exemple, le nombre de bâillement fait directement écho à l'item 11 : Je commence à bâiller dans le cours de français parce que je m'ennuie.), mais aussi sur les travaux de Mikolajczak et al. (2023). Ces auteurs rappellent que les expressions faciales, le regard, et la posture sont autant de signaux qui complètent ou révèlent les émotions ressenties. Ainsi, l'observation des expressions faciales permet une première lecture des émotions visibles, bien que parfois involontaires. Le regard est un bon indicateur de l'attention ou du retrait : un regard mobile, fuyant ou absent peut être interprété comme un signe d'ennui ou d'anxiété. Enfin, les postures et gestes corporels, premiers indices perceptibles dans la communication interpersonnelle (*Ibid*), fournissent des indices supplémentaires sur l'état

¹⁵ Nous invitons le lecteur à se reporter à [l'Annexe 4](#) « Grille d'observation », qui se trouve à la page 112.

interne des apprenants. Toutefois, il convient de rester prudent : ces comportements peuvent être ambigus, culturellement marqués, et ne pas toujours refléter fidèlement l'état émotionnel d'un individu (*Ibid*).

En combinant ces observations au questionnaire, nous avons pu croiser des données objectives et subjectives, verbales et non verbales, et ainsi approfondir notre compréhension des émotions vécues en classe de FLS. Ce dispositif d'observation s'est donc révélé complémentaire du questionnaire. Enfin, dans la continuité de notre recherche, nous avons souhaité approfondir davantage notre compréhension du vécu émotionnel des apprenants à travers un dernier outil de recueil de données : l'entretien semi-dirigé.

2.1.3 Les entretiens semi-dirigés

Nous avons achevé notre recueil de données en menant des entretiens auprès des cinq apprenants suivis par notre étude. L'entretien constitue un outil méthodologique à la fois pertinent et complémentaire dans un projet de recherche car il permet d'accéder à des données qualitatives riches et nuancées. Comme le soulignent Chevalier et Meyer (2018), « la réalité des individus n'est pas uniquement accessible par le chercheur (observation) ou par les individus eux-mêmes (questionnaires), mais par une interaction dynamique entre le chercheur et ses interlocuteurs » (p.111). Là où d'autres outils peuvent figer les discours ou ne capter qu'une facette de la réalité, l'entretien ouvre un espace de parole plus libre, propice à la co-construction du sens et à une compréhension plus fine des représentations, des affects ou des parcours individuels. Précisons que nos entretiens sont semi-dirigés. Ce type d'entretien, situé à mi-chemin entre l'entretien libre et l'entretien dirigé, repose sur un cadre souple, établi à partir de questions et de thématiques prédéfinis :

L'enquêteur pose des questions et laisse l'enquêté répondre en toute liberté. Le rôle de l'enquêteur dans ce type d'entretien est d'encourager l'informateur à parler et donner davantage d'informations sur la thématique de sa recherche. Les questions posées dans ce type d'entretien sont relativement ouvertes. L'enquêteur doit les recentrer afin de ne pas perdre de vue l'objectif qu'il s'est fixé. (Blanchet et Gotman, 2010, cités par Rabel, 2024, p.81)

Pour structurer nos entretiens, nous avons donc construit un « guide thématique formalisé » (Blanchet & Gotman, 2006, cités par Guedat-Bittighoffer, 2014). Le guide d'entretien est essentiel car il instaure un cadre permettant « de recentrer l'entretien si nécessaire » (Chevalier et Meyer, 2018, p.113) tout en conservant une certaine flexibilité qui permet à l'enquêteur « de s'ouvrir aux découvertes inattendues » (*Ibid*, p.114). Notre guide¹⁶ s'organise autour d'une question générale de recherche et, dans notre cas, de cinq thématiques :

- Le rapport à l'école et le parcours scolaire
- L'expérience émotionnelle en classe
- Le bien-être et l'intégration dans le groupe classe
- Les facteurs influençant les émotions en classe
- Et enfin, l'impact des émotions sur l'apprentissage.

Chaque thématique est introduite par une question générale qui guide l'apprenant et l'invite à s'exprimer librement sur un sujet large. Nous avons également envisagé plusieurs questions de relance, non dans l'optique d'être systématiquement posées, mais afin d'accompagner la réflexion de l'apprenant si cela s'avérait nécessaire. Enfin, nous avons prévu une question personnalisée pour chaque apprenant, en lien avec ses réponses au questionnaire. Ce dispositif correspond à la logique du principe de l'entonnoir : démarrer l'entretien par des questions larges, avant d'affiner la conversation à travers « des questions d'approfondissement et des relances de plus en plus précises pour l'amener progressivement vers le cœur [du] sujet. » (*Ibid*, p.115). Ainsi, nos questions respectent « un ordre préétabli qui correspond à une trame chronologique précise en lien avec les séquences thématiques retenues » (Guedat-Bittighoffer, 2014, p.304). L'objectif est de permettre un échange structuré mais souple, afin d'aborder notre sujet de recherche en profondeur et de revenir plus précisément sur certains aspects jugés importants.

Pour mener nos entretiens, nous avons adopté une posture compréhensive, inspirée de l'approche préconisée par Rogers (1968 ; 2018, cité par Chevalier & Meyer, 2018), où l'empathie, l'écoute active et l'absence de jugement permettent à la personne interrogée de s'exprimer librement. Le

¹⁶ Nous invitons le lecteur à se reporter à [l'Annexe 5](#) « Grille d'entretien semi-dirigé », qui se trouve à la page 114.

chercheur s'efface pour mieux accueillir la parole de l'autre, tout en maintenant un cap discret vers les objectifs de sa recherche. Cette posture, exigeante sur le plan personnel, suppose une disponibilité totale à l'autre et une attention constante à ce qui se dit et se vit pendant l'échange (*Ibid*). Nous avons d'ailleurs fait le choix de ne pas prendre de notes pendant les échanges, afin de rester pleinement attentive au discours de l'apprenant et de ne pas induire de pression inutile. Les entretiens ont tout de même été enregistrés, avec l'accord des participants, dans le but de pouvoir retranscrire fidèlement certains passages par la suite. Ainsi, nous avons réalisé cinq entretiens individuels. Leur durée varie entre 20 minutes pour le plus court et 33 minutes pour le plus long. Nous avons rappelé aux apprenants que toutes les données seraient anonymisées et qu'ils étaient libres d'interrompre l'entretien à tout moment. Chaque entretien se terminait par une ouverture à la parole libre, en demandant à l'apprenant s'il souhaitait ajouter quelque chose.

Ainsi, l'entretien semi-dirigé constitue un outil précieux pour recueillir des données riches, nuancées et ancrées dans la subjectivité de l'apprenant. Il vient compléter de façon qualitative les données issues du questionnaire et des observations. En somme, nous avons fait le choix de diversifier nos outils de recueil de données afin de garantir une vision plus complète et nuancée de notre objet d'étude. Chaque outil a permis d'apporter un éclairage particulier sur les émotions en contexte d'apprentissage, et leur articulation nous semble essentielle pour approcher la complexité de ce phénomène.

Dans la partie suivante, qui constitue la dernière étape de notre mémoire, nous présentons l'analyse des données recueillies et les principaux résultats de notre recherche.

PARTIE 3 : RESULTATS DE RECHERCHE ET ANALYSE DES DONNEES

Cette troisième partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats issus de notre enquête de terrain. Nous commencerons par l'étude des données recueillies à travers le questionnaire. Ces résultats feront d'abord l'objet d'un traitement quantitatif avant d'être approfondis par une analyse thématique des réponses aux questions ouvertes. Nous poursuivrons ensuite avec l'analyse des entretiens semi-dirigés afin de compléter nos résultats. Enfin, cette partie s'achèvera par une mise en relation des données recueillies avec nos hypothèses, puis par une réflexion sur les apports et les limites de notre recherche.

1. RESULTATS DU QUESTIONNAIRE SUR L'ENJOYMENT, L'ENNUI ET L'ANXIETE LANGAGIERE

1.1 Présentation des séances observées

Avant d'analyser les données issues des questionnaires, il nous semble important de les contextualiser en présentant le contenu des séances auxquelles nous avons assisté.

Tout d'abord, le lundi matin, nous observons le groupe G2 lors d'un cours de français de 1h20 dispensé par deux enseignantes, Ionela Godefroy et Fadimata Hatt :

Tableau 2 : Présentation condensée des séances observées – G2

Séance	Notions	Activités	Commentaires éventuels
S1	Adjectifs qualificatifs	- Leçon sur l'accord en genre (masculin / féminin). - Exercices d'application en autonomie et correction en classe entière.	Rien à signaler de particulier pour cette séance.
S2	Adjectifs qualificatifs	- Exercices d'application en autonomie et correction en classe entière.	Continuité de la séance précédente.

S3	Adjectifs qualificatifs	- Leçon sur l'accord en nombre (singulier / pluriel). - Exercices d'application en autonomie.	Incident en début de cours : des apprenants ont refusé d'enlever leur veste en classe → exclusion de 3 d'entre eux dont Saturne. Fin de séance écourtée car les enseignantes se sont entretenues avec les éducateurs des apprenants exclus.
S4	Préparation au DELF A2	- Exercices de compréhension orale en autonomie et correction en classe entière.	Activités proches des conditions d'examen → peu de place à l'expression orale et aux échanges.
S5	Préparation au DELF A2	- Exercices de compréhension écrite en autonomie et correction en classe entière.	Activités proches des conditions d'examen → peu de place à l'expression orale et aux échanges.

Puis, le mardi matin, nous observions le G4 durant un cours de français de 2h30 dispensé par une autre enseignante, Julie Maze :

Tableau 3 : Présentation condensée des séances observées – G4

Séance	Thématique	Activités	Commentaires éventuels
S1	Souvenirs d'enfance	- Dictée (rituel d'entrée dans la séance). - Compréhension écrite sur un extrait du texte <i>l'Enfant</i> de Jules Vallès.	Rien à signaler de particulier pour cette séance.
S2	La rédaction au passé	- Dictée (rituel). - Correction production écrite à partir d'un modèle, en autonomie.	Rien à signaler de particulier pour cette séance.

		- Lecture d'un texte à deux puis en classe entière. - Exercices de conjugaison.	
S3	Les punitions de l'enfance	- Dictée (rituel). - Compréhension orale à partir d'une vidéo, en autonomie (à l'écrit) puis discussion en classe entière. - Activité de débat en groupes.	Sujet de la vidéo (1971) : des enfants expliquent comment ils sont punis par leurs parents. Activité de débat : les apprenants sont répartis en deux groupes (pour/contre les punitions physiques dans l'éducation des enfants) et formulent leurs arguments ensemble. Le débat en classe entière n'a pas eu lieu durant la séance, faute de temps.
S4	Le dialogue	- Dictée (rituel). - Lecture de dialogues en classe entière. - Exercices sur la rédaction de dialogues en autonomie. - Rédaction d'un dialogue personnel en autonomie.	Rien à signaler de particulier pour cette séance.
S5	Préjugés et discriminations	- Dictée (rituel). - Répondre à des questions à l'écrit à partir d'images, en autonomie. - Mise en commun à l'oral, en classe entière. - Discussion collective autour des préjugés et discriminations.	Dernière activité propice à la prise de parole et à l'expression d'opinions personnelles.

Cette mise en perspective permet de mieux comprendre les conditions dans lesquelles les émotions des apprenants ont pu se manifester. Nous allons à

présent analyser les résultats du questionnaire, en commençant par l'aspect quantitatif.

1.2 L'aspect quantitatif du questionnaire

1.2.1 La transformation des données du questionnaire en données chiffrées

Afin de transformer les réponses du questionnaire en données chiffrées, nous avons décidé de suivre la méthode adoptée par Dupont-Tabel (2024). C'est-à-dire que nous avons répertorié toutes les réponses des apprenants dans un document Excel.

Dans un premier temps, nous avons créé un tableau pour chaque séance observée (5 séances par groupe) et pour chacun des deux groupes suivis, soit un total de dix tableaux. Rappelons que les réponses du questionnaire ont été recueillies par une échelle de Likert à 5 points, allant de 1 (Pas du tout d'accord) à 5 (Tout à fait d'accord). Nous avons donc attribué une valeur numérique à chaque réponse, en fonction du degré d'accord exprimé par les apprenants. Deux exceptions méritent toutefois d'être soulignées : les questions 21 et 22 sont des items inversés, c'est-à-dire qu'elles sont formulées positivement alors qu'elles appartiennent à la section mesurant l'anxiété langagière. Ainsi, une réponse positive à la question 20 (« Je peux sentir mon cœur battre quand je vais être appelé en cours de français. ») est un indicateur direct d'anxiété. En revanche, une réponse positive à la question 21 (« Je n'ai pas peur de faire des erreurs en cours de français. ») ou à la question 22 (« Je me sens confiant lorsque je parle en cours de français. ») témoigne plutôt d'une absence d'anxiété. Pour garantir la cohérence de nos résultats, nous avons donc inversé les valeurs attribuées à ces deux questions : une réponse « Tout à fait d'accord » est codée 1 et une réponse « Pas du tout d'accord » est codée 5. La saisie de ces données chiffrées nous a ensuite permis de calculer différentes moyennes. La section dédiée à l'enjoyment est particulière puisqu'elle contient quatre moyennes distinctes :

- Une moyenne générale (*Moyenne / apprenant enjoyment*),
- Une moyenne liée à l'appréciation de l'enseignant (*enjoyment professeur*), obtenue à partir des réponses aux trois premières questions,
- Une moyenne centrée sur la satisfaction personnelle (*enjoyment personnel*), calculée à partir des trois questions suivantes,

- Une moyenne relative à la dimension sociale (enjoyment social), fondée sur les trois dernières questions de cette section. (*Ibid*)

Chaque moyenne a été calculée en additionnant les valeurs des items appartenant à une même catégorie, puis en divisant le total par le nombre de questions correspondantes. Par exemple, pour l'enjoyment social, nous avons additionné les scores des trois questions concernées, avant de diviser la somme par trois. Nous avons appliqué le même principe pour calculer les moyennes générales de l'ennui et de l'anxiété langagière, permettant ainsi une première visualisation quantitative des données recueillies. Enfin, dans le but de rendre nos tableaux plus lisibles, nous avons repris le code couleur proposé par Dupont-Tabel (2024) : l'orange pour l'enjoyment, le gris pour l'ennui et le vert pour l'anxiété langagière. Cette distinction visuelle permet d'identifier clairement les trois émotions mesurées. Par ailleurs, chaque question du questionnaire est codée sous la forme « Q » suivie d'un numéro et de quelques mots clés pour en résumer le contenu (*Ibid*). Par exemple, la question 2 (« Les professeurs de français sont gentilles. »), est notée « Q2 » et résumée par l'expression « professeure gentille » dans notre tableau :

Tableau 4 : Exemple de tableau pour la transformation des données du questionnaire en données chiffrées – Partie enjoyment - Séance 1 - G4

Apprenant	Numéro de séance et groupe classe	Q1 Enjoyment professeure encourageante	Q2 Enjoyment professeur gentille	Q3 Enjoyment professeure prête 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	Moyenne / apprenant Enjoyment	Enjoyment Professeur	Enjoyment personnel	Enjoyment social
Jupiter	S1_G4	5	5	5	5	3	3	5	5	3	4,33	5,00	3,67	4,33
Vénus	S1_G4	3	4	4	5	3	3	4	2	1	3,22	3,67	3,67	2,33
Mercur	S1_G4	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4,67	5,00	4,33	4,67

Dans un second temps, nous avons élaboré, pour chaque groupe, des tableaux récapitulatifs permettant de visualiser les résultats moyens, à la fois individuels et collectifs, pour chaque émotion au fil des séances (*Ibid*). Ces tableaux incluent la moyenne individuelle globale (présentée dans la colonne de droite) ainsi que la moyenne collective de chaque séance (présentée dans la

ligne inférieure). Il est important de préciser que lorsqu'un apprenant était absent, la séance correspondante n'était pas prise en compte dans le calcul de sa moyenne (*Ibid*).

Tableau 5 : Exemple de tableau pour le calcul des moyennes individuelles et collectives sur l'ensemble des séances - Partie Enjoyment – G2

Apprenant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Moyenne Enjoyment
Saturne	3,89	4,33	0,00	3,11	0,00	3,78
Neptune	3,33	2,89	2,78	3,22	2,67	2,98
Groupe Moyenne	3,61	3,61	2,78	3,17	2,67	3,17

Ce tableau met en évidence l'évolution des moyennes de l'enjoyment, à la fois individuelles et collectives, des apprenants du G2 entre la première et la dernière séance. Il en va de même pour les tableaux relatifs à l'ennui et à l'anxiété langagière, ainsi qu'à ceux qui détaillent les différentes dimensions de l'enjoyment¹⁷ (*Ibid*). Toujours dans un souci de lisibilité, nous avons associé chaque type d'enjoyment à une couleur spécifique : le violet pour l'enjoyment professeur, le rouge pour l'enjoyment personnel, et le bleu pour l'enjoyment social.

Présenter les résultats de manière synthétique, sous forme de tableaux, est une étape essentielle : cela pose les bases de l'analyse que nous allons mener dans la section suivante.

1.2.2 L'analyse des données

Nous allons désormais proposer une lecture des données chiffrées issues des questionnaires. Les graphiques de cette section ont été élaborés à partir des tableaux de moyennes individuelles et collectives présentés précédemment.

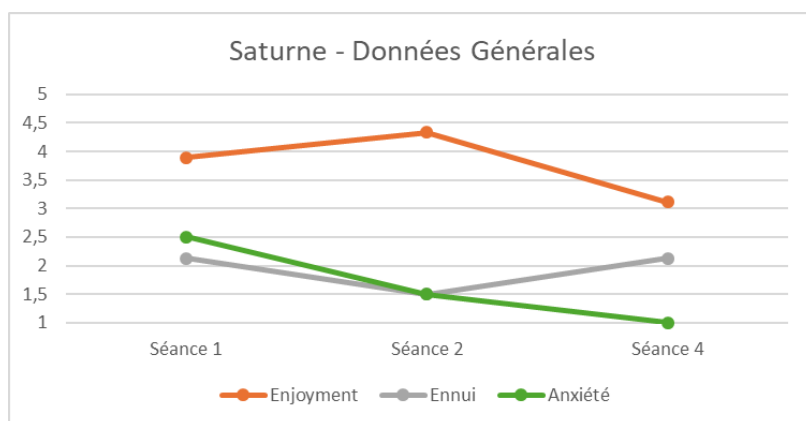
¹⁷ Pour voir l'ensemble de ces tableaux, nous invitons le lecteur à se reporter à [l'Annexe 6](#) « Tableaux relatifs au G2 - Moyennes individuelles et collectives sur l'ensemble des séances et pour chaque émotion », qui se trouve à la page 117. De même, nous invitons le lecteur à se reporter à [l'Annexe 7](#) « Tableaux relatifs au G4 - Moyennes individuelles et collectives sur l'ensemble des séances et pour chaque émotion », qui se trouve à la page 119.

Ils permettent de visualiser plus facilement les variations émotionnelles des apprenants au fil des séances. Notre analyse porte dans un premier temps sur les graphiques individuels, puis sur les données générales de groupe. Notons qu'une courbe est qualifiée de stable lorsqu'elle présente peu de variation d'une séance à l'autre, sans fluctuations marquées.

- **Les résultats individuels du groupe 2**

Lecture de graphique : les données générales de Saturne

Figure 1 : Moyennes générales de l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière au fil des séances – Saturne (G2)



Saturne a été absent lors des séances 3 et 5. Son graphique présente une tendance plutôt stable et modérée pour l'ensemble des émotions :

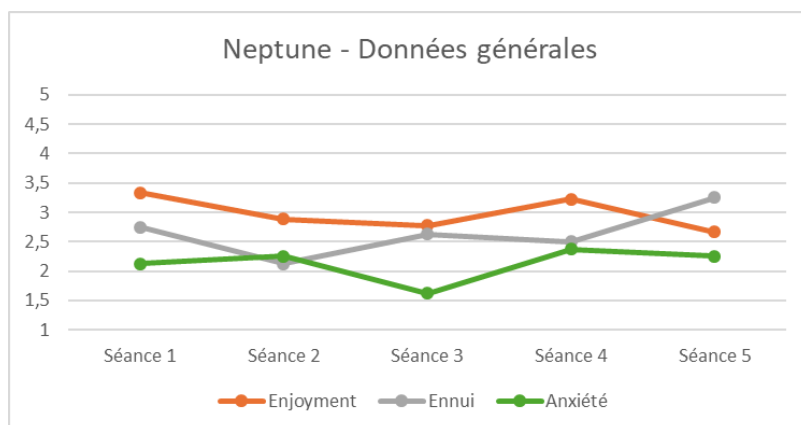
- Concernant **l'ennui**, les données sont relativement faibles, allant d'une valeur minimum de **1,50** (séance 2) à une valeur maximale de **2,13** (séance 1 et séance 4). La moyenne générale s'élève à **1,92**.
- La courbe de **l'enjoyment** révèle une prédominance de cette émotion sur les deux autres. Elle atteint un pic à **4,33** en séance 2, puis une chute à **3,11** en séance 4. La moyenne générale est donc de **3,78**.
- Enfin, la courbe de **l'anxiété langagière** est la plus basse des trois. Elle démarre à **2,50** en séance 1 et atteint son point le plus bas à **1** en séance 4. La moyenne générale s'élève ainsi à **1,67**.

En résumé, l'enjoyment reste l'émotion la plus présente chez Saturne, suivi de l'ennui, puis de l'anxiété langagière. L'écart est notable entre l'enjoyment et les deux autres émotions. L'ennui et l'anxiété semblent donc peu présents dans son expérience d'apprentissage. D'après nos observations, Saturne est un apprenant globalement attentif et impliqué en classe. Il manifeste un réel intérêt pour les activités proposées, prend note des corrections et participe de manière

volontaire. Il interagit régulièrement avec ses camarades et les enseignantes, contribuant ainsi au bon déroulement des séances. Toutefois, son attitude paraît sensible à l'influence du groupe : lors de la troisième séance, il n'a pas respecté les consignes du règlement intérieur, ce qui n'est pas dans ses habitudes et a conduit à son exclusion.

Lecture de graphique : les données générales de Neptune

Figure 2 : Moyennes générales de l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière au fil des séances – Neptune (G2)



Neptune a été présent à l'ensemble des séances, ce qui permet une lecture plus complète de son expérience émotionnelle :

- La courbe de **l'ennui** est globalement modérée mais elle connaît une progression. Elle est à son plus bas en séance 2 (**2,13**), puis atteint son maximum en séance 5 avec **3,25**. La moyenne générale est de **2,65**.
- En ce qui concerne **l'enjoyment**, nous observons un léger déclin au fil des séances. La courbe commence à **3,33** en séance 1 (valeur la plus haute), passe sous la moyenne à partir de la séance 2 (2,89), et atteint son minimum à **2,67** en séance 5. La moyenne générale est de **2,98**.
- Enfin, **l'anxiété langagière** est relativement stable. Elle varie entre **1,63** en séance 3 (valeur la plus basse) et **2,38** en séance 4 (valeur la plus haute). Sa moyenne générale est de **2,13**, ce qui est assez bas mais pas insignifiant pour autant.

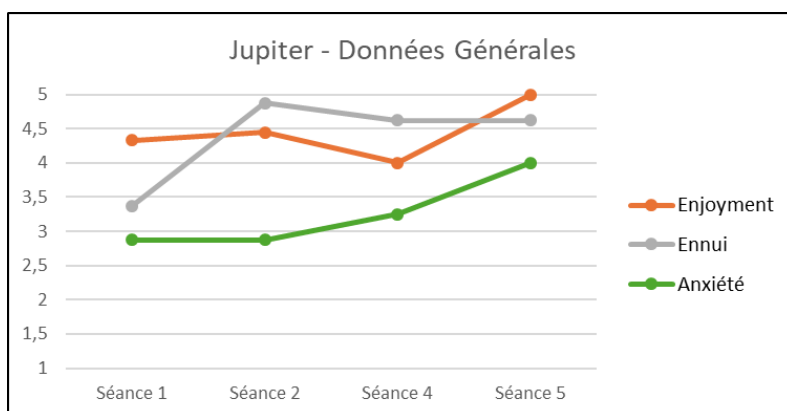
Chez Neptune, les trois émotions sont proches en termes de moyenne : enjoyment (2,98), ennui (2,65), anxiété (2,13). De manière générale, son profil émotionnel semble plutôt stable, avec une légère tendance au désengagement progressif, visible par la baisse de l'enjoyment et la montée de l'ennui. D'après les éléments relevés lors de nos observations, Neptune apparaît comme un

apprenant en retrait, dont l'implication varie selon les séances. S'il semble généralement attentif, il présente par moments des signes de distraction : son regard se perd dans le vide, sa posture est avachie et il griffonne sur son cahier. Sa participation est discrète, parfois hésitante, et il interagit rarement avec ses camarades. Durant les corrections en classe entière, il lui arrive parfois de parler à voix basse et d'attendre qu'un camarade réponde avant lui afin de répéter. Au cours de la quatrième séance, Neptune nous a semblé particulièrement stressé, vérifiant systématiquement ses réponses avec celles de son voisin. Ces éléments semblent témoigner d'un manque de confiance en soi.

• Les résultats individuels du groupe 4

Lecture de graphique : les données générales de Jupiter

Figure 3 : Moyennes générales de l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière au fil des séances –Jupiter (G4)



Jupiter a été absent lors de la séance 3. Son graphique montre des courbes émotionnelles relativement stables, avec une certaine proximité entre l'enjoyment et l'ennui :

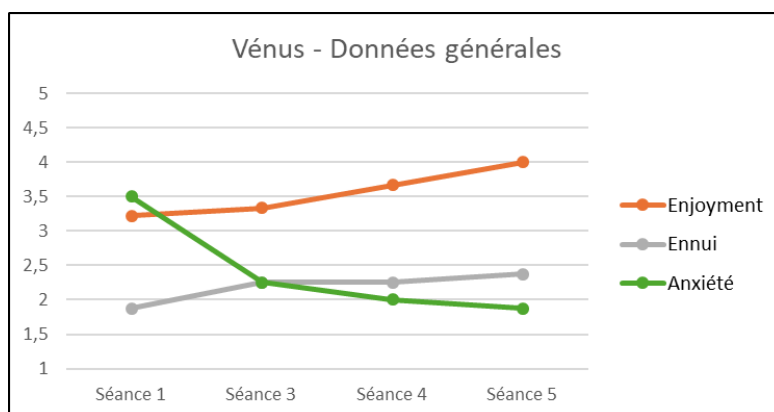
- La courbe de **l'ennui** varie entre **3,38** en séance 1 (valeur la plus basse) et **4,88** en séance 2 (valeur la plus haute), avec une moyenne générale de **4,38**. L'ennui est donc très présent, et parfois même dominant dans certaines séances.
- Pour **l'enjoyment**, les valeurs sont proches : de **4** en séance 4 (valeur la plus basse) à **5** en séance 5 (valeur la plus haute), avec une moyenne de **4,44**, légèrement supérieure à celle de l'ennui. On note que l'enjoyment et l'ennui semblent coexister fortement dans l'expérience d'apprentissage de Jupiter.

- La courbe de **l'anxiété**, quant à elle, reste en retrait. Elle va de **2,88** (séances 1 et 2) à **4** (séance 5), avec une moyenne générale de **3,25**. Bien qu'elle soit la plus faible des trois, elle reste tout de même significative.

Un point intéressant émerge dans la lecture du graphique de Jupiter : les moyennes générales de l'ennui et de l'enjoyment sont très proches (écart de seulement 0,06). Cela suggère que ces deux émotions peuvent cohabiter dans une même situation d'apprentissage. Quant à l'anxiété, elle reste en retrait mais sa valeur est non négligeable. Nos observations mettent en lumière un profil ambivalent chez Jupiter. Il montre de l'intérêt pour le contenu du cours mais se laisse facilement distraire. Même s'il participe régulièrement en classe, il peut également se montrer dissipé et avoir des comportements perturbateurs : il rit pendant les explications de l'enseignante, lance des bouts de papier en direction de la poubelle, s'agite sur sa chaise et change fréquemment de position. Il cherche régulièrement à faire rire ses voisins de table, comme pour attirer leur attention. Ces moments de dispersion contrastent avec d'autres phases où il est plus attentif. Cette alternance entre implication et distraction illustre bien la cohabitation possible de l'enjoyment et de l'ennui, telle qu'elle se reflète dans la proximité des moyennes observées ci-dessus.

Lecture de graphique : les données générales de Vénus

Figure 4 : Moyennes générales de l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière au fil des séances – Vénus (G4)



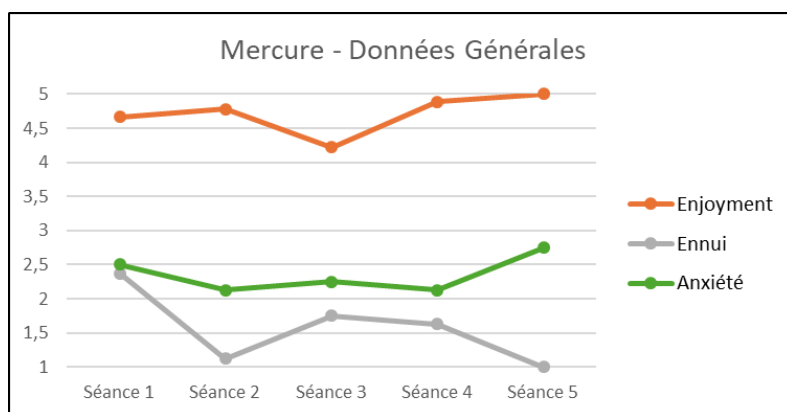
Vénus a été absent lors de la séance 2. Son graphique montre une démarcation nette entre les émotions :

- L'**ennui** est très peu présent : de **1,88** en séance 1 (valeur la plus basse) à **2,38** (valeur la plus haute) en séance 5, pour une moyenne générale de **2,19**. Il s'agit donc d'une émotion peu ressentie.
- Les données relatives à l'**enjoyment** sont plutôt élevées : de **3,22** en séance 1 à **4** en séance 5, avec une moyenne générale de **3,56**. C'est l'émotion la plus prédominante de son expérience d'apprentissage.
- La courbe de l'**anxiété** suit une trajectoire descendante : elle passe de **3,50** en séance 1 (valeur la plus haute) à **1,88** en séance 5 (valeur la plus basse), avec une moyenne générale de **2,41**. On peut y lire un apaisement progressif de l'anxiété au fil des séances.

Chez Vénus, l'enjoyment domine, suivi par l'anxiété, puis par l'ennui. Cela reflète un profil émotionnel globalement positif. Nos observations vont également dans ce sens : Vénus est un apprenant enthousiaste et dynamique. Son attitude en classe est très positive : il sourit fréquemment, participe activement aux activités et interagit régulièrement avec l'enseignante et ses camarades. Son attention reste en permanence centrée sur le contenu du cours et sa posture, ouverte et détendue, traduit une certaine aisance en classe. Durant les activités, il reste concentré et impliqué, sans perdre son enthousiasme.

Lecture de graphique : les données générales de Mercure

Figure 5 : Moyennes générales de l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière au fil des séances – Mercure (G4)



De même que pour Neptune, Mercure a été présent à l'ensemble des séances, ce qui permet une lecture plus complète de son expérience émotionnelle :

- L'**enjoyment** est très élevé : de **4,22** (séance 3) à **5** (séance 5), avec une moyenne de **4,71**. Il s'agit de la valeur moyenne d'enjoyment la plus haute parmi tous les apprenants.
- L'**ennui**, à l'inverse, est très faible : il passe de **2,38** (séance 1) à **1** (séance 5), avec une moyenne générale de **1,58**.
- Quant à l'**anxiété**, elle varie peu, entre **2,13 et 2,75**, avec une moyenne générale de **2,35**.

Chez Mercure, la démarcation est très nette : l'enjoyment prédomine largement, l'ennui est quasiment absent, et l'anxiété reste basse. Cela traduit une expérience d'apprentissage globalement très positive, avec un engagement émotionnel fort. D'après nos observations, Mercure est un apprenant attentif et impliqué. Il écoute attentivement le cours, prend la parole avec mesure et participe activement aux activités. Il interagit avec le reste du groupe, sourit fréquemment et partage des moments de complicité avec ses camarades. Son comportement en classe est studieux. Toutefois, lors de la troisième séance, nous avons remarqué un changement dans son comportement : durant l'activité de débat, il s'est montré nettement plus renfermé, n'a pas pris la parole et est resté en retrait, alors qu'il s'investit habituellement dans les échanges de ce type. Ce repli inhabituel pourrait signaler une forme d'ennui ou un malaise ponctuel.

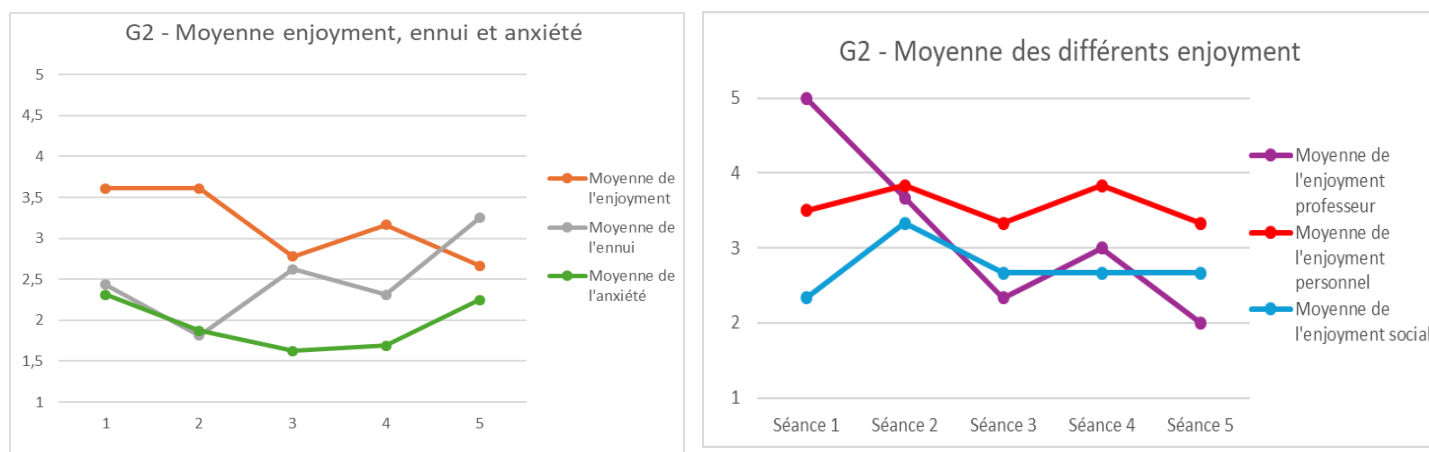
L'analyse des graphiques émotionnels permet d'établir une première lecture comparative entre les cinq apprenants. Tous ont ressenti, à des degrés divers, les trois émotions étudiées. Cela confirme d'ores-et-déjà leur présence effective dans un contexte d'apprentissage du FLS. Chez certains apprenants, comme Mercure ou Jupiter, l'enjoyment est très marqué, mais elle peut coexister avec des émotions plus négatives, comme le montre les résultats de Jupiter. D'autres, comme Saturne ou Neptune, présentent des profils émotionnels plus modérés, parfois même proches d'une forme de neutralité. Rappelons que nos observations structurées visaient à repérer d'éventuelles incohérences entre les réponses des apprenants aux questionnaires et leur comportement en classe. Dans l'ensemble, les données recueillies s'avèrent fidèles avec ce qui a été observé. Toutefois, il y a un léger écart entre les données de Neptune et nos observations. Ses réponses au questionnaire indiquent un ennui modéré alors que son comportement non verbal pouvait

suggérer un désintérêt plus marqué. Ce type de décalage n'implique pas nécessairement que l'un des deux registres (verbal ou non-verbal) serait plus fiable que l'autre. Il peut refléter une dissociation entre ce que l'on ressent, ce que l'on exprime et ce que l'on perçoit chez autrui. Il n'est pas certain que les analyses qualitatives à venir permettront d'éclaircir ce point mais elles offriront peut-être d'autres angles de compréhension.

Cette première lecture des données individuelles met en lumière la diversité des profils émotionnels. Elle permet d'esquisser des tendances générales, mais ne suffit pas à rendre compte de la dynamique collective. Pour affiner la compréhension du climat émotionnel global, il convient désormais de s'intéresser aux moyennes de groupe.

• Les résultats collectifs du G2

Figure 6 : Moyennes générales des émotions au fil des séances – G2



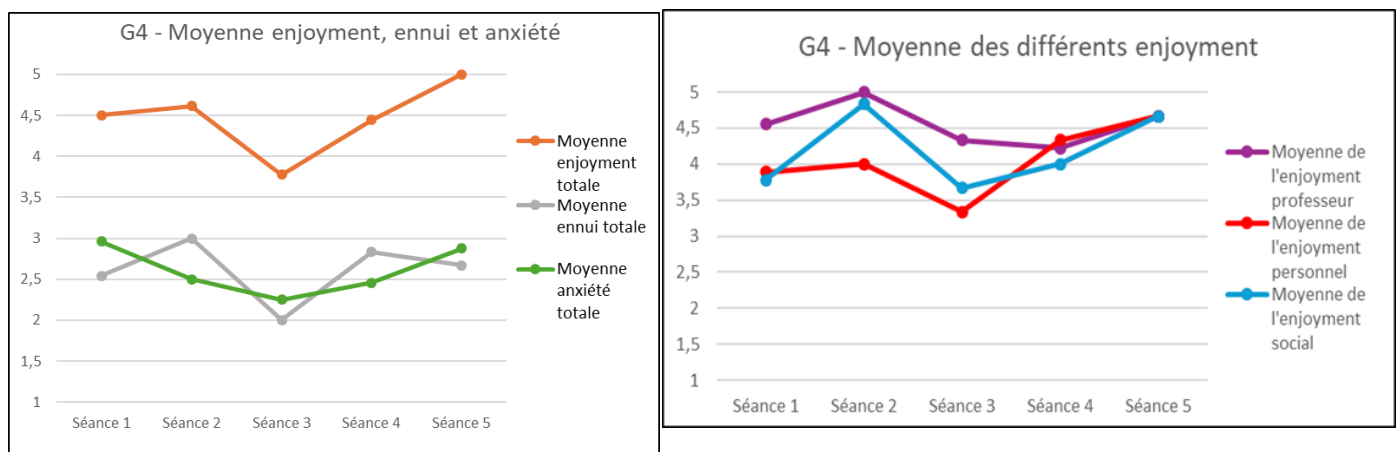
Les résultats chiffrés du groupe G2 font apparaître une évolution émotionnelle plutôt défavorable. L'enjoyment global, déjà modéré lors de la première séance, diminue significativement au fil des séances. Cette baisse est particulièrement marquée du côté de l'enjoyment lié au professeur, qui chute de 5,00 en première séance à 2,00 en dernière séance, ce qui traduit une certaine rupture dans la qualité de la relation pédagogique perçue. L'enjoyment personnel, bien que plus stable, oscille autour de valeurs moyennes (entre 3,33 et 3,83), sans jamais atteindre un niveau élevé. L'enjoyment social, quant à lui, représente globalement la courbe la plus basse (entre 2,33 et 3,33), ce qui témoigne d'un sentiment de déconnexion vis-à-vis du groupe. Ce désengagement se reflète également dans les résultats relatifs à l'ennui qui tend à augmenter légèrement, surpassant même l'enjoyment en dernière séance, tandis que l'anxiété reste

présente de manière relativement stable mais à un niveau plutôt faible. Cela suggère que les apprenants ne sont pas fortement stressés mais plutôt peu stimulés et progressivement démobilisés. Ces résultats peuvent être mis en lien avec le contenu des séances. Les deux premières séances, axées sur l'accord des adjectifs qualificatifs, obtiennent les scores d'enjoyment les plus élevés. L'introduction d'une nouvelle notion grammaticale peut en effet susciter l'intérêt des apprenants, notamment lorsqu'elle est perçue comme utile ou présentée de manière claire et structurée. La troisième séance, marquée par un incident disciplinaire, a pu accentuer une forme de tension diffuse, affectant la qualité de la relation avec les enseignantes. Enfin, les deux dernières séances, bien que potentiellement motivantes dans la perspective du DELF, étaient focalisées sur la compréhension, avec peu d'espace pour les interactions orales. Cette orientation peut expliquer une certaine forme de passivité, voire de lassitude.

Ainsi, la séquence a semblé manquer de variété au niveau des activités, de dynamisme et d'interactions sociales, trois facteurs généralement associés à l'enjoyment. L'augmentation de l'ennui et la chute de l'enjoyment apparaissent comme un indicateur de désengagement progressif.

• Les résultats collectifs du G4

Figure 7 : Moyennes générales des émotions au fil des séances – G4



À l'inverse, les résultats du groupe G4 dessinent une trajectoire émotionnelle nettement plus favorable. Les trois dimensions de l'enjoyment atteignent des niveaux globalement élevés. L'enjoyment lié au professeur reste constamment haute (entre 4,22 et 5,00), ce qui reflète une relation pédagogique jugée positive. L'enjoyment personnel progresse régulièrement, atteignant 4,67 en

séance 5, et l'enjoyment social connaît également une progression notable (de 3,78 à 4,67), témoignant d'un climat de groupe propice à la participation et aux interactions positives. Ces résultats s'accompagnent d'un ennui (de 2 à 3) et d'un niveau d'anxiété (de 2,25 à 2,96) bas et relativement stables. Ce profil émotionnel suggère que la majorité des apprenants du G4 ont vécu leur expérience d'apprentissage de manière engagée, stimulante et relativement sécurisante sur le plan langagier. Ce ressenti positif peut être mis en relation avec la diversité des supports et des activités proposées (compréhension écrite, conjugaison, vidéo, débat, etc.) qui ont sans doute permis de maintenir l'attention et la motivation des apprenants. De plus, la récurrence de rituels (comme la dictée en début de séance) a pu renforcer à la fois la confiance en soi et la sécurisation des apprenants. Enfin, le positionnement de l'enseignante, qui semble avoir accordé une place importante à l'expression personnelle et au travail collaboratif, a favorisé la cohésion du groupe et peut expliquer les scores élevés des différentes dimensions de l'enjoyment.

Ces analyses posent les bases d'une première interprétation. Toutefois, pour comprendre plus en profondeur l'origine et la dynamique de ces émotions, il est essentiel de s'appuyer sur les réponses qualitatives des apprenants aux deux questions ouvertes du questionnaire. Ces éléments constitueront la matière principale de notre prochaine section.

1.3 L'aspect qualitatif du questionnaire

Afin d'analyser les réponses des apprenants aux deux questions ouvertes qui clôturent le questionnaire, nous avons choisi d'utiliser la méthode d'analyse thématique (Guedat-Bittighoffer, 2014) qui permet de structurer, d'interpréter et de synthétiser des données qualitatives. Cette analyse s'est faite en deux temps :

- Tout d'abord, nous avons eu recours à une analyse thématique **verticale** (Blanchet & Gotman, 2006 ; Bardin, 2007, cités par *Ibid*) qui consiste à étudier séparément les réponses de chaque apprenant afin d'en faire une synthèse individuelle. Cette étape permet de prendre en compte la singularité du vécu émotionnel de chacun.
- Puis, nous avons effectué une analyse thématique **horizontale** inter-groupes (Blanchet et Gotman, 2006, cités par *Ibid*). C'est-à-dire que nous avons comparé les réponses des apprenants issus des différents groupes

afin d'en dégager des éléments communs et/ou divergents (*Ibid*). Autrement dit, à partir de vécus personnels, nous avons cherché à faire émerger des tendances plus générales.

Notre analyse repose sur deux thématiques principales, correspondant aux deux questions ouvertes du questionnaire. La question 26, rappelons-le, invite les apprenants à raconter un moment de la séance où ils se sont sentis bien, ce qui nous a permis d'identifier des situations génératrices d'enjoyment. La question 27, quant à elle, porte sur une situation stressante, nous renseignant ainsi sur les principales sources d'anxiété chez les apprenants. Afin de faciliter la lecture et l'analyse des réponses recueillies, nous avons choisi de les répertorier dans un tableau synthétique¹⁸. Cette mise en forme nous a permis de visualiser plus facilement les récurrences, les particularités individuelles ainsi que les éventuels écarts, et constitue un support essentiel à notre double analyse.

1.3.1 L'analyse thématique verticale

L'analyse thématique verticale a permis d'examiner les réponses de chaque apprenant de manière individuelle, afin de faire ressortir les spécificités de leur vécu émotionnel en classe :

- Neptune (G2) exprime de l'enjoyment principalement lorsqu'il réussit une tâche ou reçoit une validation : « Aujourd'hui, j'ai corrigé un texte dans l'école et ma réponse était correcte donc je me suis senti très heureux¹⁹ » (séance 2), « Aujourd'hui, mon professeur m'a donné une bonne note » (séance 4), « Aujourd'hui j'ai adoré cette cours parce que j'ai bien lu. Je me suis senti fier de bien lire en français » (séance 5). Cette émotion émerge donc lorsque ses compétences sont valorisées. L'anxiété, quant à elle, survient face à des éléments extérieurs : tensions dans la classe entre les apprenants et les enseignantes lors de la troisième séance et contraintes institutionnelles (changement d'emploi du temps, absence à un rendez-vous). Il évoque également la fatigue liée au jeûne du Ramadan, ce qui montre l'influence de facteurs personnels extrascolaires.

¹⁸ Nous invitons le lecteur à se reporter à [l'Annexe 8](#) « Réponses des apprenants aux questions ouvertes du questionnaire », qui se trouve à la page 121.

¹⁹ Les passages retranscrits dans cette partie sont fidèles aux formulations des apprenants : aucune correction linguistique n'a été apportée.

- Saturne (G2) associe l'enjoyment à la réussite scolaire (réponse correcte, bonne note) et à un sentiment général de bien-être en classe : « Je me sens toujours bien » (séance 1). L'anxiété apparaît uniquement lors d'un exercice écrit car il craint de ne pas comprendre ce qui est attendu de lui : « Le 1er jour, on fait un exercice écrit et je stress de pas comprendre bien » (séance 1 mais l'apprenant évoque en réalité son premier jour à la MLDS).
- Jupiter (G4) manifeste son enjoyment lorsqu'il est actif en classe (lecture, dictée, passage au tableau) ou lorsqu'il perçoit avoir bien réussi une tâche : « Je me sens bien au moment de la dictée parce que j'ai réussi bien » (séance 5). Son bien-être semble ainsi lié à son engagement dans l'activité et à la valorisation de ses compétences. Du côté de l'anxiété, elle est provoquée par des conflits interpersonnels (camarade perturbateur et enseignant mécontent). Nous observons donc une sensibilité à l'ambiance relationnelle au sein du groupe classe et au jugement porté par l'enseignante. Enfin, il évoque également, dans la dernière séance, avoir été distrait car il était plongé dans ses pensées, n'ayant pas de lien avec le cours : « Je me sens dans la lune aujourd'hui en classe et mon esprit est dans mon souvenir ». Cela laisse entrevoir une forme de désengagement cognitif.
- Vénus (G4) associe l'enjoyment à des situations de réussite, de valorisation par l'enseignante (exercices faits à la maison), ou encore à des moments d'amusement : « Franchement je me sentais bien dans le cours de français et surtout quand elle (enseignante) a mis la vidéo avec les enfants qui parlent de leur punition, c'est drôle. On parle tous de nos souvenirs » (séance 3). L'enjoyment semble donc liée au sentiment de compétence et à une ambiance de classe positive. L'anxiété, quant à elle, émerge dans des situations de tension : conflits avec des camarades et sentiment d'injustice lorsqu'il se sent accusé à tort : « Mon collègue m'embêtait et la professeur a dit qu'on arrête, j'étais pas content parce que c'était lui qui parle et moi je n'avais rien dit » (séance 4).
- Mercure (G4) semble associer l'enjoyment à des situations où il perçoit un progrès personnel ou une réussite concrète : lorsqu'il réalise une

dictée sans faute, comprend une nouvelle notion grammaticale, ou met en avant ses connaissances lexicales : « Oui, je me suis senti fier de moi lorsque madame Mazé a demandé d'expliquer c'est quoi "exclut" et je répons la bonne réponse » (séance 5). Ces moments déclenchent chez lui un sentiment de fierté, révélant un bien-être fortement dépendant de son auto-évaluation. Lorsqu'il estime ne rien avoir appris (séance 3), il ne parvient d'ailleurs pas à identifier de situation d'enjoyment, ce qui confirme ce lien étroit entre plaisir d'apprendre et sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, Mercure manifeste de l'anxiété lorsqu'il fait face à des difficultés scolaires. Ces situations sont vécues comme des échecs qui génèrent en lui du stress. Par ailleurs, son anxiété se manifeste dans certaines interactions avec l'enseignante, en particulier lorsqu'il a le sentiment de ne pas répondre à ce qui est attendu de lui ou d'avoir transgressé une règle implicite : « Lorsque madame Mazé écrit au tableau et qu'il y a une erreur alors je me lève et je corrige sans demander et elle m'a dit pourquoi je fais sans demander je me suis senti anxieux parce que j'avais l'impression qu'elle est fâchée » (séance 2). Il exprime alors une peur de décevoir, traduisant une forme de vulnérabilité affective dans la relation pédagogique, où la reconnaissance et la confiance de l'enseignante semblent jouer un rôle déterminant pour lui.

1.3.2 L'analyse thématique horizontale (inter-groupes)

En confrontant les réponses des différents apprenants, plusieurs tendances se dessinent quant aux facteurs générateurs d'enjoyment et d'anxiété. Ces comparaisons permettent d'identifier des éléments récurrents, mais aussi des nuances significatives selon les profils.

Les sources d'enjoyment :

- La majorité des réponses évoquant l'enjoyment renvoient à des situations où les apprenants ont été valorisés ou ont réussi une tâche. Cet enjoyment semble souvent lié aux retours de l'enseignante. Zawodniak et Kruk (2018) soulignent d'ailleurs l'importance des feedbacks en contexte d'apprentissage : « The consistent offering of feedback to students may give meaning and logic to their work, thus making it more

involving and worth continuing.²⁰ » (p.187). Mais au-delà de cette validation faite par l'enseignante, plusieurs apprenants expriment aussi une satisfaction personnelle lorsqu'ils sentent qu'ils progressent ou comprennent une nouvelle notion. L'enjoyment s'ancre ainsi autant dans le regard de l'autre que dans l'auto-évaluation de ses acquis, révélant un lien fort avec le sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment joue un rôle fondamental dans l'engagement et la persévérance des apprenants (Bandura, 2003 cité par Rondier, 2004). En effet, les émotions d'accomplissement, comme l'enjoyment, renforcent la motivation des apprenants, notamment lorsqu'elles sont liées à des objectifs centrés sur la maîtrise (Pekrun, 2006). De même, « les élèves qui évaluent positivement leurs compétences scolaires sont d'autant plus susceptibles de réaliser des efforts scolaires » (Bardou & Oubrayrie-Roussel, p.139). Cette dimension témoigne d'un engagement cognitif positif, où le plaisir résulte autant du cheminement que du résultat.

- L'enjoyment se manifeste également dans des moments d'interaction positive entre pairs. En effet, plusieurs apprenants rapportent des situations où la classe devient un espace de complicité et de rires partagés. Dans un contexte d'apprentissage, l'enjoyment est étroitement lié au développement de relations interpersonnelles et à la qualité des échanges en classe (Dewaele et MacIntyre, 2014). Ainsi, lorsque l'interaction se déroule dans un climat bienveillant et sans jugement, elle peut générer des émotions positives. Ces moments de légèreté contribuent à créer un espace d'apprentissage sécurisant et stimulant.
- Enfin, certaines réponses plus singulières montrent que l'enjoyment peut aussi émerger de résonances personnelles, indépendamment du cadre strictement scolaire. C'est le cas de Mercure, qui fait référence à un souvenir d'enfance réveillé par une activité en classe. De même, Vénus fait référence à un moment où le visionnage d'une vidéo a suscité des échanges spontanés entre les apprenants autour de leurs expériences passées. Cela montre que, lorsque le contenu d'une activité résonne avec l'histoire personnelle ou affective d'un apprenant, cela peut générer des

²⁰ Notre traduction : « Le fait de fournir régulièrement des retours aux élèves peut donner un sens et une logique à leur travail, le rendant ainsi plus intéressant et digne d'être poursuivi. »

émotions positives, car les émotions se construisent à partir de notre vécu, de notre mémoire et des significations que nous attribuons à ce que nous vivons (Bertoux, 2020). L'enjoyment semble alors nourri par une forme de résonance intime, où les apprenants trouvent un espace pour s'exprimer et parler d'eux.

Les sources d'anxiété :

- Une première tendance concerne la relation aux enseignantes. Plusieurs apprenants expriment une forme de stress liée à la colère présumée de ces dernières. Neptune, lors de la troisième séance, évoque une inquiétude liée au mécontentement des enseignantes. Ce jour-là, rappelons que trois apprenants ont été exclus du cours et que les enseignantes ont prévenu leur éducateur. L'atmosphère en classe était donc tendue et la possibilité d'une sanction a pu renforcer le stress de Neptune. La peur du mécontentement des enseignantes apparaît aussi chez d'autres apprenants, comme Vénus et Mercure, qui rapportent avoir ressenti du stress lorsqu'ils pensaient avoir déçu ou contrarié leur enseignante. Dans ce cas, il ne s'agit pas seulement d'une peur de la sanction mais parfois d'une inquiétude plus profonde : celle de trahir une relation de confiance ou de ne pas être à la hauteur des attentes. Cela montre que la pression ressentie ne réside pas uniquement dans l'erreur en tant que telle mais dans la crainte de l'évaluation négative et le regard porté par l'adulte (Horwitz et al., 1986). Ainsi, nous remarquons que l'anxiété exprimée par les apprenants naît parfois en réponse à la désapprobation de l'adulte, qu'elle soit réelle ou supposée, et qu'elle s'accompagne presque toujours d'un sentiment de peur.
- Une deuxième source fréquente d'anxiété est la peur de l'échec (Horwitz, 2010). Certains apprenants font état d'une anxiété de performance, liée à une forte attente envers eux-mêmes et à la volonté de réussir. La crainte de l'échec pousse parfois les apprenants à se montrer très exigeants envers leurs performances, ce qui peut alimenter un cercle vicieux de frustration et d'évitement (MacIntyre & Gregersen, 2012). Mercure évoque par exemple le stress éprouvé lors d'une dictée, par peur de faire des erreurs, tandis que Jupiter redoute de ne pas comprendre un exercice. Cette anxiété, bien que centrée sur les tâches scolaires, ne

reflète pas nécessairement une difficulté objective : elle naît souvent d'une pression intérieure et d'un besoin de validation, à la fois interne et externe.

- Enfin, une dernière tendance plus singulière concerne les tensions entre camarades. Plusieurs réponses, notamment celles de Jupiter et Vénus, évoquent des situations de conflit ou d'agacement vis-à-vis d'un camarade. Par ailleurs, ces réponses laissent entrevoir une certaine confusion dans l'identification des émotions : ce qui est exprimé comme du stress semble parfois relever davantage de la colère ou de l'irritation. Cette difficulté à nommer précisément ce qu'ils ressentent, ce qui est courant chez les adolescents, mérite une attention particulière lors de l'interprétation. De plus, rappelons que notre capacité à identifier une émotion dépend également des ressources lexicales et conceptuelles dont nous disposons (Bertoux, 2020). Chez ces adolescents en situation de fragilité langagière, cette capacité peut être limitée, ce qui contribue à une expression parfois floue ou contradictoire des états émotionnels.

Notre analyse thématique, menée à la fois de manière verticale et horizontale, nous a permis de mettre en lumière la diversité des vécus émotionnels des apprenants en classe de FLS mais également certaines tendances récurrentes. Ces données, bien qu'éclairantes, restent relativement brèves, en raison du format contraint du questionnaire. Elles offrent néanmoins un premier éclairage que nous compléterons dans la section suivante, à travers l'analyse de nos entretiens semi-dirigés, qui permettent d'explorer plus en détails le vécu émotionnel des apprenants.

2. RESULTATS DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGES

Afin d'analyser les données recueillies par le biais de nos entretiens semi-dirigés, nous avons à nouveau mobilisé la méthode d'analyse thématique. Cette fois-ci, nous avons seulement adopté une approche horizontale, permettant de croiser les discours des différents apprenants autour de thématiques communes. Les extraits présentés dans cette partie suivent les normes de transcription ICOR proposées par Guedat-Bittighoffer (2023), telles

qu'enseignées lors d'un cours de notre master²¹. Nous avons choisi de ne transcrire que les passages jugés pertinents pour notre analyse et ayant un lien avec nos thématiques²². Les entretiens se sont révélés particulièrement riches et nous ont permis d'aborder un large éventail de sujets avec les apprenants. Toutefois, en raison des contraintes de format imposées par cet exercice universitaire, nous avons dû opérer un choix dans l'exploitation des données. Nous avons ainsi retenu deux thématiques principales :

- La première thématique est consacrée à l'ennui en classe, une émotion que nous n'avions pas explorée dans les questions ouvertes du questionnaire. Il nous a donc semblé pertinent d'y accorder une attention particulière dans cette phase d'analyse.
- La seconde thématique porte sur le rôle du groupe dans l'expérience émotionnelle des apprenants, à travers deux dimensions : les effets du changement de groupe opéré en janvier et l'impact du groupe sur l'anxiété langagière. Il s'agira de montrer en quoi la composition du groupe et la qualité des relations entre pairs peuvent agir comme facteurs de bien-être ou, au contraire, générer du stress.

2.1 L'analyse des données

Thématique 1 : l'ennui en classe de FLS

L'ennui est une émotion qui a été évoquée par plusieurs apprenants au cours des entretiens, de manière plus ou moins développée selon les individus. Neptune, par exemple, déclare qu'il lui arrive de s'ennuyer lorsque le cours est trop long. Il n'évoque pas un rejet de la tâche en tant que telle mais semble plutôt éprouver des difficultés à maintenir son attention sur la durée, un phénomène fréquent chez les adolescents, qui peut être accentué ici par le caractère peu stimulant d'une activité (Dewaele et Li, 2021). Dans ce cas, l'ennui apparaît comme une émotion désactivatrice, susceptible de réduire l'engagement et la persévérance dans la tâche (Pekrun, 2006). Vénus, de son

²¹ Nous invitons le lecteur à se reporter à [l'Annexe 9](#) : « Normes de transcription ICOR », qui se trouve à la page 123. Source : Guedat-Bittighoffer, 2023, communication lors d'un cours intitulé « UE41 - Mobilités familiales, migrations et enjeux linguistiques (FLI/FLS) », dans le cadre du master « Didactique des langues » à l'Université d'Angers, durant la promotion 2023-2024.

²² Nous invitons le lecteur à se reporter à [l'Annexe 10](#) « Transcriptions extraits d'entretiens », qui se trouve à la page 124.

côté, explique que l'ennui survient principalement lorsqu'il est fatigué ou qu'il a mal dormi. Dans ces deux cas, l'ennui semble donc davantage lié à un état temporaire. En revanche, chez Jupiter, l'ennui occupe une place centrale dans son discours. Dès les premières minutes de l'entretien, il exprime sa déception face aux contenus dispensés à la MLDS : « [...] parce que quand je suis venu j'avais une seule but (.) d'avoir formation d'être avocat/ mais: l'étude qu'on me donne ici (.) ça peut pas m'emmener loin [...] ouais c'est pour ça chui PAS attentif avec le truc parce que je vois que les cours c'est pour juste: (..) parce que (.) dans tout ça on a BEAUcoup de cours de français\ mathématiques c'est une seule fois par semaine\ et je vois que:: c'est un peu:: (.) c'est pas comme ce que je espérais quoi\ » (5'21). À travers ce passage, nous comprenons que l'ennui exprimé par Jupiter ne relève pas simplement d'un manque d'intérêt mais d'une véritable désillusion face à l'offre de formation. Il semble confronté à un écart entre ses attentes initiales et la réalité du programme, ce qui l'amène à réajuster ses objectifs professionnels à la baisse (Mendonça Dias, 2016). Ce point rejoint ce que Csikszentmihalyi (1975, cité par Dewaele & MacIntyre, 2014) identifie comme une source fréquente d'ennui : un décalage entre les besoins perçus par l'apprenant et les contenus abordés en classe. Jupiter s'attendait à intégrer un parcours scolaire généraliste, offrant un éventail plus large de disciplines. La prédominance du français au détriment d'autres matières contribue à une impression de stagnation et alimente son désengagement. Ce sentiment est renforcé plus loin dans l'entretien : « [...] parce que moi je vois tout ce quoi on fait c'est juste de t'apprendre à parler en français\ (.) parce que si on regarde bien (.) tous les cours sont déjà préparés\ ce que tu as à faire c'est de mettre oui ou non (.) ou bien c'est de répondre les phrases avec le truc correspondant\ » (7'22). Cette description révèle également une certaine lassitude face à des tâches perçues comme mécaniques et peu engageantes intellectuellement. Ainsi, l'ennui apparaît lorsque les activités ne posent pas de réel défi pour l'apprenant (Vygotsky, 1934/1997). Cette impression de redondance est d'ailleurs particulièrement accentuée lorsqu'on aborde plus directement la question de l'ennui : « à chaque fois même débat même cours (.) et donc (.) ça m'ennuie vraiment parce que à chaque jour (..) exemple tu viens en vacances (.) TOUS les jours TOUTES les vacances c'est comme

ça\ vous avez fait quoi/ écrivez ça\ vous avez fait quoi/ ou bien on peut commencer UNE seule sujet jusqu'à: DEUX semaines(.) on est sur une seule chose\ [...] ouais\ à chaque fois y'a la répétition de choses\ et: maintenant tout le monde sait qu'on va faire aujourd'hui c'est de faire ce qu'on a déjà fait\ donc quand tu es en classe (.) et: tu t'obliges plus à regarder\ et: tu seras intéressé là où y'a les trucs nouveaux » (11'45). Nous voyons ici que l'ennui n'est pas simplement le fruit d'un désintérêt personnel mais bien d'une lassitude face à la répétitivité des contenus et des activités. L'apprenant exprime un véritable besoin de nouveauté et de stimulation (Dewaele & MacIntyre, 2016), qui conditionne son niveau d'attention et son implication en classe. Ce phénomène illustre ce que Larson & Richards (1991, cités par Zawodniak & Kruk, 2018) désignent comme un effet de sous-stimulation : lorsque les activités proposées sont perçues comme trop simples, prévisibles ou répétitives, elles ne suscitent plus de curiosité ni d'implication, entraînant un état d'ennui chez l'apprenant. D'autres jeunes partagent d'ailleurs le souhait de Jupiter concernant la diversification des contenus pédagogiques. Vénus, par exemple, regrette que certaines notions n'aient pas encore été abordées en classe (comme la conjugaison des verbes du troisième groupe) et Mercure dit qu'il aimerait pouvoir apprendre l'espagnol ou l'anglais. Ces témoignages suggèrent que l'ennui en classe peut être lié non seulement à la forme des activités mais aussi au sentiment d'un programme incomplet ou restreint, qui ne répond pas entièrement à leurs attentes ou à leurs envies d'apprentissage.

Thématique 2 : le rôle du groupe dans les expériences émotionnelles des apprenants

Les effets ambivalents du changement de groupe

Rappelons qu'à l'arrivée de nouveaux apprenants en janvier, les enseignantes ont fait le choix de réorganiser les classes afin de constituer des groupes de niveau plus homogènes. Ce changement, bien que pédagogiquement justifié, a été vécu différemment par les apprenants. Deux discours contrastés émergent à ce sujet.

D'un côté, Saturne et Neptune, désormais dans le groupe 2, expriment une nette insatisfaction. Saturne insiste sur le fait que l'ancien groupe, plus hétérogène, était davantage propice à l'apprentissage du français. Il mentionne

les bénéfices d'un environnement multilingue, qui le forçait à sortir de sa zone de confort linguistique et favorisait son exposition à la langue cible : « avant c'est mieux parce que:: on mieux mélangé (.) on est tous tunisiens là / [...] on parle que arabe\ pour moi: c'est plus facile pour rester dans la classe avec un autre pays pour parler français et tout pour apprendre le langue\ moi je parle arabe j'ai pas besoin que personne qui parle avec moi arabe\ » (10'01). Le regroupement d'apprenants issus d'un même pays, bien qu'ayant pu renforcer leur cohésion sociale, semble donc avoir réduit les opportunités d'interagir en français. En effet, la mixité linguistique favorise la nécessité d'utiliser la langue cible comme moyen de communication entre pairs car elle devient le seul code commun (Goulais, 2001). Neptune partage également ce ressenti, soulignant que « le niveau dans la classe\ c'est pas comme avant/ c'est pas bien maintenant\ » (12'57). Par ailleurs, il signale, durant l'entretien, un absentéisme important au sein du groupe 2. Cette remarque fait écho à nos propres observations : retards fréquents, absences répétées et nécessité pour les enseignantes de réexpliquer régulièrement les consignes ou de recadrer certains comportements. Ces éléments nuisent à la continuité pédagogique et amènent à s'interroger sur les effets d'un regroupement par niveau : s'il facilite la gestion pédagogique avec des profils plus avancés, il peut, pour les apprenants les plus en difficulté, conduire à une dynamique de décrochage ou à un sentiment de relégation. Ce phénomène rejoint les critiques adressées aux pratiques de nivellement en contexte scolaire, qui, en réduisant la mixité, limite la stimulation mutuelle et accentue les inégalités, restreignant ainsi les occasions d'entraide ou d'émulation (Duru-Bellat, 2003).

D'un autre côté, Jupiter et Mercure, intégrés dans le groupe 4, expriment une satisfaction à l'égard de ce changement. Jupiter, notamment, compare explicitement les deux groupes et porte un regard critique sur l'attitude de ses anciens camarades : « quand toi tu dors en classe (.) le lendemain on vient et on te demande de nous représenter ce qu'on a fait avant-hier et puis toi tu dormais ça va nous faire perdre du temps\ (17'59) ». Ce témoignage révèle le caractère intersubjectif de l'apprentissage en groupe où l'investissement de chacun influe sur les progrès de tous. En ce sens, le changement de groupe a permis à Jupiter d'intégrer un espace de travail plus

studieux : « depuis chui aller au groupe 4 je vois que tout le monde est concentré d'ailleurs\ tout le monde est attentif\ » (17'59). Là où Neptune et Saturne ressentent un relâchement général, Jupiter fait l'expérience d'une dynamique de groupe stimulante et d'une volonté collective de progresser. Mercure, de son côté, évoque la motivation suscitée par la présence de camarades ayant un bon niveau : « le groupe d'avant nous: on on avait du niveau plus que eux maintenant on on a eu des concurrents\ [...] je préfère cet nouveau groupe là\ parce que là: ça ça me motive aussi\ ça me donne envie de de réviser de faire mieux\ [...] avant les élèves on était avec on avait du niveau plus que eux\ là on était obligé de de suivre LEUR pas\ » (13'30). Mercure évoque ainsi une forme de compétition bénéfique, qui le pousse à progresser. Cette perception rejoint l'idée selon laquelle un défi modéré, s'il est perçu comme atteignable, peut renforcer à la fois l'engagement cognitif et l'enjoyment de l'apprenant (Pekrun, 2006 ; Vygotsky, 1934/1997). En se sentant tiré vers le haut, Mercure retrouve un sentiment de progression personnelle. Cette dynamique souligne les bénéfices que certains apprenants peuvent tirer d'un groupe homogène, à condition d'avoir déjà développé un certain degré de confiance en soi et d'autonomie.

Ces témoignages mettent en évidence une certaine discordance : le regroupement par niveau peut favoriser la réussite et l'engagement des apprenants avancés mais risque d'isoler ceux qui auraient le plus besoin d'un environnement hétérogène et stimulant.

Le groupe, entre facteur d'anxiété et espace sécurisant

Au-delà de son impact sur l'apprentissage, le groupe exerce une influence déterminante sur les émotions vécues en classe, notamment en ce qui concerne l'anxiété langagière. Plusieurs apprenants évoquent le stress de prendre la parole en début d'année scolaire, notamment lorsqu'ils ne connaissaient encore personne. Ce sentiment est directement lié à la peur du jugement d'autrui, ce que Horwitz et al. (1986) identifient comme l'un des piliers de l'anxiété langagière. C'est le cas de Jupiter, qui déclare avoir été fortement stressé par la peur du regard de ses pairs : « MOI: au début: j'avais beaucoup de stress tout le monde sait même\ euh: (.) au début parce que je connaissais personne\ et: j'étais entouré de gens inconnus\ on peut

dire ça\ et qu'est-ce que lui il va dire de moi/ qu'est-ce que lui va faire/ comme ça\ et: j'avais beaucoup des idées dans ma tête et donc: j'étais pas: contrôlable\ » (14'40). Il souligne que ce stress s'est progressivement atténué à mesure que les relations interpersonnelles se sont développées, ce qui lui a permis de se sentir en sécurité. En effet, dans les classes où règne la cohésion et l'entraide, les apprenants sont moins susceptibles de ressentir de l'anxiété (Li & al., 2022). Mercure partage une expérience similaire. Il décrit le manque de confiance initial, lié à la peur de faire des erreurs à l'oral : « moi au début j'étais un peu timide\ je connaissais pas comment ça marche ici (.) j'étais nouveau\ là ça me: posait des problèmes pour parler parce que même (.) quand ils posaient des questions (.) même si je savais (.) pour soulever ma main pour soulever le doigt c'était un problème\ » (16'15). La crainte du ridicule ou du regard des autres est également mentionnée dans une situation concrète où il a été corrigé en public par l'enseignante, entraînant le rire de ses camarades : « on était en classe (.) on m'avait donné: (.) une phrase je pense ou une lecture à lire (.) j'ai fait des fautes\ MAIS là aussi j'avais pas: bien lu le texte avant de parler\ ce jour-là je sais pas qu'est-ce qui m'est arrivé j'ai modifié ce qui est écrit après le professeur a dit NON non non c'est pas ça et les autres rigolé (.) ça m'a stressé\ » (18'30). Ces exemples illustrent la nécessité de créer un climat bienveillant où les erreurs sont perçues comme des étapes normales du processus d'apprentissage : « having a positive emotional atmosphere in a FL classroom is particularly crucial as learners' self-image is vulnerable [...] (Arnold, 2011) and fear of losing face in front of classmates and teacher can be daunting²³ » (Dewaele & al., 2017, p.680). La mise en place d'un cadre sécurisant, basé sur la bienveillance et la confiance, apparaît ainsi comme une condition essentielle pour réduire l'anxiété langagière. Cela rejoint d'ailleurs les propos de tous les apprenants, qui identifient clairement le fait de se sentir bien comme un facteur facilitant l'apprentissage. Ainsi, le groupe-classe s'impose comme un facteur déterminant dans l'expérience émotionnelle des apprenants, tant sur le plan affectif que sur celui de l'engagement.

²³ Citation d'origine (traduction libre) : « Il est particulièrement important de créer une atmosphère émotionnelle positive dans une classe de langue étrangère car l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes est fragile [...] (Arnold, 2011) et la peur de perdre la face devant leurs camarades de classe et leur enseignant peut être intimidante. »

En somme, l'analyse thématique des entretiens semi-dirigés nous a permis de compléter et d'affiner les résultats précédemment obtenus. Les propos recueillis ont mis en évidence l'importance d'un environnement pédagogique stimulant et sécurisant. Dans la partie suivante, nous allons désormais nous concentrer sur la vérification de nos hypothèses, en mettant en relation l'ensemble des données collectées avec les pistes de recherche formulées en amont.

3. LA VERIFICATION DES HYPOTHESES

Afin de répondre à la problématique posée dans ce mémoire, nous avons émis trois hypothèses de recherche portant respectivement sur l'anxiété langagière, l'enjoyment et l'ennui. Il s'agit ici de vérifier la validité de ces hypothèses à la lumière de l'ensemble des données récoltées sur notre terrain de recherche.

3.1 Hypothèse 1

Dans la première hypothèse (H1), nous supposons que l'anxiété langagière est une émotion fréquemment ressentie par les apprenants migrants en classe de FLS (Arnold, 2006, citée par Guedat-Bittighoffer et al., 2021). Cette insécurité pourrait être renforcée par un sentiment d'insuffisance, une faible estime de soi et une forte exigence personnelle.

Les résultats chiffrés du questionnaire révèlent un niveau d'anxiété langagière globalement faible. Quelques pics ponctuels apparaissent selon les séances mais les moyennes générales individuelles restent globalement basses. En élargissant l'analyse à l'échelle des groupes, la moyenne générale du G4 s'élève à 2,61 tandis que celle du G2 est de 1,95. Ces données suggèrent que, durant les séances observées, l'anxiété n'est ni dominante, ni ressentie de manière constante par les apprenants. Concernant les réponses à la question 27 du questionnaire, tous les apprenants ont été capables d'identifier des moments de stress vécus en classe. Néanmoins, ces moments ne sont pas systématiquement associés à des situations de prise de parole : certains apprenants décrivent plutôt une tension liée à la relation pédagogique ou à l'ambiance de la classe. Par ailleurs, certaines réponses mettent en évidence une forme d'anxiété de performance (Horwitz et al., 1986), les apprenants se montrant très exigeants envers eux-mêmes : il s'agit de réussir, de ne pas

décevoir, de prouver ses capacités. Ce constat semble confirmer la seconde partie de notre hypothèse concernant la forte pression personnelle que s'imposent ces jeunes (MacIntyre & Gregersen, 2012). Enfin, les entretiens apportent des éléments plus explicites concernant la présence de l'anxiété langagière en classe. Jupiter et Mercure mentionnent clairement une appréhension à l'idée de prendre la parole, motivée par la crainte du regard ou du jugement de leurs camarades (Horwitz et al., 1986). Si cette anxiété a eu tendance à s'estomper au fil du temps, à mesure qu'ils ont appris à mieux connaître le groupe (Li & al., 2022), leurs témoignages mettent en lumière l'importance de construire un environnement de classe sécurisant pour encourager la prise de parole (Arnold, 2011, citée par Dewaele & al., 2017).

Ainsi, l'ensemble des données montre que l'anxiété est bien présente dans l'expérience scolaire des apprenants suivis par notre étude, mais de manière ponctuelle et pas toujours centrée sur l'apprentissage de la langue en tant que telle. L'hypothèse selon laquelle l'anxiété langagière est fréquemment ressentie en classe de FLS est donc partiellement confirmée. En revanche, notre postulat sur la forte exigence personnelle et le besoin de reconnaissance de ces jeunes est, quant à lui, confirmé. Il serait pertinent, dans cette perspective, de réfléchir à des moyens de sécuriser davantage les apprenants sur le plan affectif et de soutenir le développement de leur confiance en eux.

3.2 Hypothèse 2

Dans la deuxième hypothèse (H2), nous supposons que l'enjoyment, en tant qu'émotion positive, faciliterait l'apprentissage en stimulant l'engagement et la motivation des apprenants (MacIntyre et Gregersen, 2012, cités par Dewaele et al., 2024), tout en renforçant leur estime personnelle.

Les données quantitatives du questionnaire montrent que l'enjoyment est l'émotion qui obtient les scores les plus élevés parmi les trois étudiées. Les moyennes générales individuelles sont les suivantes : Mercure (4,71), Jupiter (4,44), Saturne (3,78), Vénus (3,56) et Neptune (2,98). Ces résultats révèlent non seulement une présence significative de cette émotion mais également une différence entre les deux groupes. En effet, la moyenne collective du G4 s'élève à 4,47, contre 3,17 pour le G2. Les réponses aux questions ouvertes viennent étayer ces résultats. Tous les apprenants ont su identifier des moments

d'enjoyment vécus en classe. Cette émotion est très souvent associée à la performance (Pekrun, 2006) : réussir un exercice, recevoir une bonne note ou constater ses progrès suscitent une satisfaction chez ces jeunes. L'enjoyment semble ainsi étroitement lié au sentiment de compétence et à la reconnaissance des efforts fournis. Certains apprenants, notamment dans le G4, mentionnent également des activités qui les impliquent personnellement, comme celles leur permettant de parler d'eux-mêmes ou d'interagir avec les autres. Ce type d'activité semble générer un plaisir spécifique, lié à l'expression de soi (Bertoux, 2020) et à la cohésion du groupe (Dewaele et MacIntyre, 2014). Le fait que seuls les apprenants du G4 aient évoqué ces éléments pourrait indiquer une différence de climat de classe entre les deux groupes, ce qui renforcerait l'hypothèse selon laquelle un environnement bienveillant et collaboratif favorise l'émergence de l'enjoyment (Li & al., 2022). Enfin, les entretiens, bien qu'ils ne contiennent pas de question spécifiquement centrée sur cette émotion, apportent tout de même des éléments intéressants. Tous les apprenants interrogés identifient le bien-être en classe comme un facteur facilitant l'apprentissage (Dewaele & MacIntyre, 2014). Néanmoins, seul Mercure a été en mesure de citer un souvenir positif précis : un moment où il a été valorisé par ses enseignantes pour sa ponctualité, ce qui a suscité chez lui un sentiment de fierté. Ce type de reconnaissance semble donc renforcer l'estime personnelle des apprenants (Zawodniak & Kruk, 2018). Enfin, les entretiens révèlent à nouveau une dynamique de groupe différenciée. Si Mercure et Jupiter (G4) décrivent un environnement motivant et coopératif, Saturne et Neptune (G2) déplorent un climat de décrochage ambiant au sein de leur groupe. Ce contraste permet d'éclairer la disparité des scores entre les groupes et souligne une fois encore le rôle important du cadre pédagogique et relationnel dans l'émergence de l'enjoyment (Dewaele et MacIntyre, 2014).

Ainsi, les résultats collectés permettent de confirmer notre hypothèse : l'enjoyment apparaît comme une émotion étroitement liée à l'expérience d'apprentissage, favorisant l'engagement, la motivation et la valorisation de soi. Ils mettent également en lumière le rôle central de l'enseignant dans la création d'un environnement émotionnellement favorable, à travers ses feedbacks, le choix des activités et la dynamique de groupe instaurée.

3.3 Hypothèse 3

Dans la troisième hypothèse (H3), nous supposons que, pour les jeunes apprenants migrants, l'ennui pourrait être renforcé par un décalage entre leurs attentes et les contenus pédagogiques proposés (Csikszentmihalyi, 1975, cité par Dewaele & MacIntyre, 2014), ou encore par la monotonie des séances (Larson & Richards, 1991, cités par Zawodniak & Kruk, 2018). Lorsque les apprentissages ne font pas sens pour eux, nous envisageons qu'ils risqueraient de se désengager.

Les résultats chiffrés du questionnaire montrent que l'ennui est globalement peu présent mais qu'il n'est pas négligeable. À l'échelle des groupes, les moyennes générales restent modérées : 2,49 pour le G2 et 2,61 pour le G4. Ces chiffres peuvent laisser penser que l'ennui n'est pas une émotion dominante dans les cours observés. Toutefois, le profil de Jupiter se démarque dans les données individuelles : sa moyenne générale s'élève à 4,38 tandis que celles des autres apprenants ne dépassent pas la valeur de 3. Ce contraste suggère que l'ennui ne les touche pas tous de la même manière. Les entretiens confirment cette hétérogénéité. Jupiter exprime à plusieurs reprises un sentiment d'ennui profond et récurrent. Il fait part de sa déception face à l'organisation du cursus (Mendonça Dias, 2016) et regrette la répétitivité des cours et des activités proposées (Larson & Richards, 1991, cités par Zawodniak & Kruk, 2018). Il souligne son envie d'apprendre davantage et manifeste une frustration liée à l'absence de nouveauté ou de stimulation dans les séances (Dewaele & MacIntyre, 2016). Si certains de ses camarades du G4 rejoignent partiellement cette perspective, en exprimant eux aussi le souhait de découvrir plus de notions, le discours de Jupiter se distingue. Par ailleurs, Saturne et Neptune (G2), déplore le niveau de leur groupe, qu'ils estiment trop faible comparé au précédent. Ce décalage entre leurs attentes et la dynamique de la classe semble provoquer une lassitude, qui pourrait à terme favoriser une forme de désengagement (Pekrun, 2006). Pour autant, la majorité des apprenants interrogés semblent associer l'ennui à des facteurs plus ponctuels, tels que la fatigue ou la durée des séances, et ne décrivent pas cette émotion comme un frein majeur à leur apprentissage.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle l'ennui est renforcé par un manque de sens ou par la monotonie des contenus pédagogiques est partiellement

confirmée. Si cette émotion n'est ni généralisée ni constante pour tous les apprenants, elle s'avère néanmoins significative pour certains d'entre eux, en particulier Jupiter, dont le témoignage met en lumière les effets délétères que peut avoir un environnement d'apprentissage peu stimulant (Dewaele & MacIntyre, 2016). Ces éléments rappellent l'importance de proposer des activités diversifiées et adaptées, afin de maintenir l'intérêt et l'engagement des apprenants dans la durée.

Maintenant que nous avons vérifié nos hypothèses, nous allons clôturer cette troisième partie du mémoire en revenant sur les apports et les limites de notre recherche.

4. LES APPORTS ET LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE

Convaincue de l'importance que la littérature scientifique devrait accorder aux émotions des apprenants en classe, nous sommes ravie de pouvoir contribuer à ce champ en pleine expansion. Le principal apport de notre étude réside selon nous dans le public ciblé : les adolescents migrants et plus spécifiquement ceux âgés de 16 à 18 ans, peu représentés dans les travaux existants. Un autre point fort réside dans notre positionnement en tant qu'étudiante-chercheuse, extérieure à l'équipe enseignante. Ce statut nous a permis d'instaurer un rapport de proximité et de confiance avec les apprenants, favorisant la sincérité de leurs réponses et une certaine spontanéité dans nos échanges. Enfin, l'approche méthodologique adoptée dans notre recherche a permis une analyse croisée des données, à la fois quantitative et qualitative. Cela a renforcé la validité des résultats obtenus et apporté un éclairage nuancé sur les émotions vécues en classe de FLS.

La première limite tient à la faible présence d'activités consacrées à l'expression orale. Cela limite les opportunités d'observer la présence de l'anxiété langagière dans des contextes réellement propices à son émergence. Peut-être sommes-nous tombée sur des séances peu représentatives ou cela révèle peut-être une focalisation encore forte sur l'écrit, alors même que plusieurs auteurs soulignent l'importance de l'oral pour le public migrant (Adami, 2020). Par ailleurs, le temps imparti à cette recherche constitue une autre limite. L'étude des émotions, de nature complexe, gagnerait à être menée sur une plus longue période. Les absences de certains apprenants ont également

fragilisé la continuité des données : Neptune, par exemple, a été absent à deux reprises sur les cinq séances observées. Enfin, comme dans toute recherche de terrain, des imprévus logistiques sont à prendre en compte. Alors que nous avions prévu de travailler avec huit apprenants, seuls cinq ont finalement pu participer. De même, nous avons dû supprimer une séance de recueil en raison du remaniement des emplois du temps et des groupes. Ces ajustements, bien qu'inévitables, ont réduit l'ampleur du corpus initialement envisagé.

En dépit de ces limites, notre étude offre plusieurs pistes de réflexion pour de futures recherches portant sur les émotions en contexte d'apprentissage du FLS, en particulier auprès d'un public adolescent migrant. Elle montre l'importance de prendre en compte le vécu émotionnel de ces jeunes pour adapter les pratiques pédagogiques et répondre au mieux à leurs besoins. Elle invite également à réfléchir aux conditions qui permettent d'instaurer un climat de classe propice à l'épanouissement. Cela implique notamment d'accompagner les apprenants dans le développement de leur estime personnelle, de favoriser la cohésion du groupe et de construire avec eux un projet qui leur permet d'envisager l'avenir avec plus de sérénité. Enfin, les résultats obtenus à travers notre étude encouragent à reconsidérer la place accordée à l'oral dans les dispositifs de FLS.

CONCLUSION

Ce mémoire s'est attaché à interroger le rôle des émotions dans l'apprentissage du FLS en contexte scolaire, à travers une étude de cas centrée sur cinq adolescents migrants francophones, inscrits dans le dispositif MLDS. En focalisant l'analyse sur trois émotions spécifiques : l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière, cette recherche a permis de mieux comprendre le vécu émotionnel des apprenants en classe, ainsi que les facteurs contextuels et pédagogiques susceptibles d'influencer ce vécu. L'approche méthodologique adoptée, à la fois quantitative et qualitative, ainsi que la triangulation des données issues de questionnaires, d'observations et d'entretiens a permis de croiser les regards et de nuancer notre analyse. Les résultats mettent en évidence l'importance de l'environnement pédagogique, du positionnement enseignant et de la dynamique de groupe dans l'émergence des émotions, qu'elles soient positives ou négatives. Précisons d'ailleurs que les émotions négatives ne doivent pas être interprétées comme des échecs, mais comme des indicateurs précieux du vécu scolaire. Cette étude montre également que le vécu émotionnel varie d'un individu à l'autre, ce qui invite à éviter les généralisations et à privilégier une approche différenciée.

Si ce mémoire présente certaines limites inhérentes à toute recherche de terrain, il propose néanmoins des pistes concrètes pour mieux prendre en compte les émotions en contexte d'apprentissage du FLS. Il souligne la nécessité de former les enseignants à une approche plus sensible aux affects, mais aussi de créer des environnements d'apprentissage qui favorisent l'émergence d'émotions positives, en particulier pour un public vulnérable. Il insiste sur la nécessité d'un climat de classe sécurisant, d'une posture enseignante empathique, et invite également à développer des outils d'autoévaluation émotionnelle simples et adaptés, qui aideraient les apprenants à mieux identifier et réguler leurs émotions en classe. En définitif, cette recherche s'inscrit dans un mouvement scientifique qui reconnaît les émotions comme une composante à part entière du processus d'apprentissage. Penser l'enseignement du FLS, c'est aussi penser l'humain dans sa complexité, ses forces et ses vulnérabilités.

BIBLIOGRAPHIE

Adami, H. (2020). Enseigner le français aux adultes migrants. Hachette Français Langue Etrangère.

Assayag, B., Taïeb, O., Moro, M. et Baubet, T. (2020). Mineurs non accompagnés Filiation et affiliations d'un pays à l'autre. L'autre, Volume 21(3), 340-349. <https://doi.org/10.3917/lautr.063.0340>

Bales, E. (2022). *Cerveau et émotions à l'adolescence. Les neurosciences au service des compétences sociales et émotionnelles dans l'enseignement*. Ellipses.

Bardou, É. et Oubrayrie-Roussel, N. (2014). L'estime de soi Quelle valeur attribue-t-on à sa propre personne ? Comment se construit l'estime de soi ? <https://shs.cairn.info/l-estime-de-soi--9782848352886?lang=fr>.

Bertoux, M. (2020). La construction des émotions. Revue de neuropsychologie, Volume 12(4), 327-328. HAL Id : hal-03032114 <https://hal.science/hal-03032114v1>

Besnier, B., Moreau, P. et Renault, L. (2003). Les passions antiques et médiévales Théories et critiques des passions, I. <https://doi.org.buadistant.univ-angers.fr/10.3917/puf.bedou.2003.01>

Bioy, A., Castillo, M.-C., & Koenig, M. (dir.). (2021). Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.casti.2021.01>

Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées. <https://hal.science/hal-01436588>

Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). L'entretien : L'enquête et ses méthodes. Armand Colin.

Botes, E., van der Westhuizen, L., Dewaele, J.-M., MacIntyre, P.D., & Greiff, S. (2022). Validating the Short-Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale (S-FLCAS). *Applied Linguistics*, 43(5), 1006–1033

Boulan, H. (2015). Le questionnaire d'enquête : Les clés d'une étude marketing ou d'opinion réussie. Dunod.

Cannard, C. (2019). Le développement de l'adolescent L'adolescent à la recherche de son identité. (3e éd.). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/le-developpement-de-l-adolescent--9782807320383?lang=fr>.

Chevalier, F., Cloutier, M., & Mitev, N. (dir.). (2018). Les méthodes de recherche du DBA. EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01>

Christophe, V. (1998). *Les Émotions*. Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.50970>

Dadoorian, D. (2007). Grossesses adolescentes. <https://doi.org/10.3917/eres.dadoo.2007.01>

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. AVON BOOKS.

Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., & Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20-25. https://csps.ch/bausteine.net/f/51752/Denervaud_Franchini_Gentaz_Sander_170420.pdf

Dewaele, J., & MacIntyre, P.D. (2014). The two faces of Janus ? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>

Dewaele, J., & MacIntyre, P. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. The right and left feet of FL learning. Dans *Multilingual Matters eBooks*. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/15072/>

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2017). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research Language Teaching Research* 22 (6), pp. 676-697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>

Dewaele, J.-M., & Li, C. (2021). Enthousiasme des enseignants et engagement des élèves dans l'apprentissage socio-comportemental : le rôle médiateur du plaisir et de l'ennui des élèves dans les cours d'anglais langue étrangère en chinois. *Language Teaching Research*, 25 (6), 922-945. <https://doi.org/10.1177/13621688211014538>

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

Dupont-Tabel, L. (2024). *Développer l'enjoyment à l'aide des contes plurilingues : une recherche menée dans un collège en Grèce*. [Mémoire de master]. Université d'Angers.

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 182-206. <https://doi.org/10.3917/cdle.016.0182>.

Gobin, P., Baltazart, V., Simoës-Perlant, A. et Stefaniak, N. (2021). Émotions et apprentissages. <https://doi.org/10.3917/dunod.gobin.2021.01>

Groulx, L. (1997). Querelles autour des méthodes. *Socio-anthropologie*, 2. <https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie.30>

Godefroy, I. (2015). Construction d'un projet d'orientation professionnelle dans une démarche interculturelle. Étude des représentations de genre avec un public d'élèves allophones. [Mémoire de master]. Université d'Angers.

Goulais, L. (2001). L'environnement linguistique des élèves de la francisation et son influence sur le développement de leurs compétences en français. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 147-168. <https://doi.org/10.7202/000310ar>

Guedat-Bittighoffer, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension* [thèse de doctorat inédite]. Université de Nantes.

Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M., Humeau, C., & Nocus, I. (2021). Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire. *Recherches En Éducation*, 45. <https://doi.org/10.4000/ree.9513>

Guedat-Bittighoffer, D., & Dewaele, J. (2023). Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de Français Langue Etrangère. *LIA*, 14(2), 280-306. <https://doi.org/10.1075/lia.22025.gue>

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

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Horwitz, E. K. (2010). Angoisse liée à la langue étrangère et à la langue seconde. *Language Teaching*, 43 (2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Junier, H. (2022). Les émotions à l'aube de la vie Expressions de l'émotion au sein de l'échange parent - nouveau-né. <https://doi.org/10.3917/dunod.junie.2022.01>

Karsenti, T. et Demers, S. (2018). Chapitre 11 L'étude de cas. In *La Recherche en éducation* (pp. 289-316). Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.1515/9782760639331-013>

Lamia, A. et Esparbès-Pistre, S. (2004). Chapitre 6. Estime de soi et vulnérabilité. Dans Tap, P. et De Lourdes Vasconcelos, M. (dir.), *Précarité et vulnérabilité psychologique*. (p.89-104). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.tap.2004.01.0089>

Leconte, J. (2017). « Mon corps est là, mais pas moi. » Travail clinique autour de l'exil et du deuil traumatique. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n° 96(2), 81-92. <https://doi.org/10.3917/read.096.0081>

Lemaire, P. (2021). Émotion et cognition. <https://stm.cairn.info/emotion-et-cognition--9782807337527?lang=fr>.

Li, C., & Dewaele, J.-M. (2021). How classroom environment shapes emotions in L2 learning. *System*, 96, 102393.

Li, C., Dewaele, J., & Hu, Y. (2021). Foreign language learning boredom : Conceptualization and measurement. *Applied Linguistics Review*, 14(2), 223-249. <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0124>

Li, C., Dewaele, J.-M., Pawlak, M. & Kruk, M. (2022) Environnement de classe et volonté de communiquer en anglais : le rôle médiateur des émotions

ressenties par les étudiants universitaires en Chine. *Recherche en enseignement des langues*, ISSN 1362-1688. <https://doi.org/10.1177/13621688221111623>

Livian, Y. (2015). Initiation à la méthodologie de recherche en SHS. <https://shs.hal.science/halshs-01102083/document>

Łuszczynska, S. (2016). Corrélats de l'anxiété langagière. *Romanica Cracoviensia* 2, 75–96. <https://doi.org/10.4467/20843917RC.16.008.5929>

Łuszczynska, S. (2017). Impact de l'anxiété sur l'apprentissage des langues. *PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, XIII, 129–146. <http://dx.doi.org/10.16926/sn.2017.13.10>

MacIntyre, P. D., Gregersen, T. (2012). Affect : le rôle de l'anxiété liée au langage et d'autres émotions dans l'apprentissage des langues. Dans: Mercer, S., Ryan, S., Williams, M. (éd.) *Psychology for Language Learning* (103-118). Palgrave Macmillan, Londres. https://doi.org/10.1057/9781137032829_8

Masmoudi, S. et Naceur, A. (2010). Du percept à la décision Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation. <https://doi.org/10.3917/dbu.masmo.2010.01>

Mark, J. J. et Vasnetsov, V. M. (2023). L'Église au Moyen-Âge. *Encyclopédie De L'Histoire Du Monde*. <https://www.worldhistory.org/trans/fr/1-18341/leglise-au-moyen-age/>

Médecins Sans Frontières (2021). Mineurs non accompagnés : les lourdes conséquences des politiques de non-accueil en France sur la santé mentale. Communiqué de presse. <https://www.msf.fr/actualites/presentation-du-rapport-sur-la-sante-mentale-des-mineurs-non-accompagnes>

Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. *Cahiers de la LCD*, N° 2(2), 47-62. <https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01443476>

Mendonça Dias, C. et Rigoni, I. (2020). L'accompagnement solidaire des mineurs non accompagnés « francophones » sans solution scolaire. *Migrations Société*, N° 181(3), 53-69. <https://doi.org/10.3917/migra.181.0053> Menin, M. (éd.). (2022). *Metamorfosi dei lumi 11* (1-). Accademia University Press. <https://doi.org/10.4000/books.aaccademia.11779>

Mikolajczak, M. (Dir.), avec la collaboration de Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2023). *Les compétences émotionnelles*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2023.01>

Mission Nationale Mineurs Non-Accompagnés. (2024). Rapport annuel d'activité 2023. Ministère de la Justice. https://www.justice.gouv.fr/sites/default/files/2024-11/rapport_mmna_2023.pdf

Moreau, P. (2006). Les passions à l'âge classique. Tome II Théories et critiques des passions. <https://shs.cairn.info/les-passions-a-l-age-classique-tome-ii--9782130554004?lang=fr>.

Nechifor-Marhadour, E. (2011). Le cas d'adolescents isolés étrangers. *Le Journal des psychologues*, n° 290(7), 22-27. <https://doi.org/10.3917/jdp.290.0022>

Ngameni, E., Radjack, R., Kokou-Kpolou, K., Baubet, T. et Moro, M. (2019). Traumatismes migratoires chez les mineurs non accompagnés en Afrique. Analyse des facteurs de vulnérabilité et d'adaptation. *L'information psychiatrique*, Volume 95(8), 619-626. <https://stm.cairn.info/revue-l-information-psychiatrique-2019-8-page-619?lang=fr>.

Organisation mondiale de la santé. (2014). Health for the world's adolescents : A second chance in the second decade. OMS. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/112750/WHO_FWC_MCA_14.05_eng.pdf?sequence=1

Otha, E. (2020). *DESCARTES, FONDATEUR DU RATIONALISME MODERNE*. <https://theses.hal.science/AO-PHILOSOPHIE/hal-02931168v1>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>

Palazzi, S. et Idir, H. (2021). Les mineurs non accompagnés : des adolescents venus d'ailleurs, citoyens de demain. *Nouvelle revue de psychosociologie*, N° 31(1), 81-94. <https://doi.org/10.3917/nrp.031.0081>

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Petiot, O. et Visioli, J. (2022). Les émotions en contexte scolaire. <https://doi.org/10.3917/dbu.petio.2022.01>

Philippot, P. (2011). *Émotion et psychothérapie*. (2e éd.). Mardaga. <https://shs.cairn.info/emotion-et-psychotherapie--9782804700720?lang=fr>.

Piniel, K. et Albert, Á. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 127-147. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.6>

Prescod, P. et Robert, J. (2014). La langue seconde à la croisée des chemins. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 174(2), 139-146. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0139>

Quentel, J. (2023). La personne au principe du social Les leçons de l'adolescence. <https://shs.cairn.info/la-personne-au-principe-du-social-les-lecons-de-l-adolescence--9782073013002?lang=fr>.

Rabel, S. (2024). *APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN FLS. Le cas des adolescents (16-18 ans) non ou peu scolarisés antérieurement*. [Mémoire de master]. Université d'Angers.

Rabier, J. (2020). *Étude des variables conatives de la motivation dans l'Approche Neurolinguistique avec des adolescents migrants allophones*. [Mémoire de master]. Université d'Angers.

Radjack, R., Touhami, F., Minassian, S., Moro, M. et Hollande, F. (2017). Un destin commun et assumé : bien accueillir les mineurs isolés étrangers. *Laennec*, Tome 65(3), 42-55. <https://doi.org/10.3917/lae.173.0042>

Radjack, R., Guzman, G. et Moro, M. (2014). Enfants mineurs isolés. *Adolescence*, T. 32 n°3(3), 531-539. <https://doi.org/10.3917/ado.089.0531>

Reddy, W. (2018). L'incontournable intentionnalité des affects : l'histoire des émotions et les neurosciences actuelles. *Sensibilités*, N° 5(2), 84-97. <https://doi.org/10.3917/sensi.005.0084>

Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation Scolaire Et Professionnelle*, 33/3, 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>

Sander, D. et Scherer, K. (2019). Traité de psychologie des émotions. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2019.01>

Scherer, K. (2006). Évolution de la société: quel avenir pour les émotions? *Revue Européenne Des Sciences Sociales*, XLIV-134, 277-289. <https://doi.org/10.4000/ress.314>

Serra-Mallol, C. (2012). Observation participante. In Dictionnaire des cultures alimentaires. <https://hal.science/hal-02985112v1/document>

Słowik-Krogulec, A. et Mystkowska-Wiertelak, A. (2024). Task-specific flow in older adult EFL learners. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/385551823>

Visioli, J. (2022). Vers une « École des émotions » favorable à la résonance des élèves. *Administration & Éducation*, N° 176(4), 15-22. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0015>

Voyneau, H. (2024). *L'expression des émotions avec l'ANL chez les apprenants de français langue étrangère en contexte universitaire : Focus sur trois émotions, anxiété, enjoyment et ennui - une étude sur six apprenants FLE* [Mémoire de master]. Université d'Angers.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934)

Woestelandt, L., Radjack, R., Touhami, F. et Moro, M. (2016). L'incertitude menaçante qui pèse sur les mineurs isolés étrangers : conséquences psychologiques. *L'autre*, Volume 17(1), 35-43. <https://shs.cairn.info/revue-l-autre-2016-1-page-35?lang=fr>.

Zawodniak, J., & Kruk, M. (2018). Boredom in practical English language classes : Insights from interview data. Dans L. Szymański, J. Zawodniak, A. Łobodziec, & M. Smoluk, *Interdisciplinary views on the English language, literature and culture* (p.77-191). https://www.researchgate.net/profile/Mariusz-Kruk/publication/325661590_Boredom_in_practical_English_language_classes_Insights_from_interview_data/links/5b4c5abcaca272c6094753f4/Boredom-in-practical-English-language-classes-Insights-from-interview-data.pdf

ANNEXES

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Autorisation parentale vierge de participation à l'étude.....	106
Annexe 2 : Calendrier du recueil de données	107
Annexe 3 : Questionnaire sur l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière de Guedat-Bittighoffer et Dewaele (2023)	109
Annexe 4 : Grille d'observation.....	112
Annexe 5 : Grille d'entretien semi-dirigé.....	114
Annexe 6 : Tableaux relatifs au G2 - Moyennes individuelles et collectives sur l'ensemble des séances et pour chaque émotion.....	117
Annexe 7 : Tableaux relatifs au G4 - Moyennes individuelles et collectives sur l'ensemble des séances et pour chaque émotion.....	119
Annexe 8 : Réponses des apprenants aux questions ouvertes du questionnaire	121
Annexe 9 : Normes de transcription ICOR (Guedat-Bittighoffer, 2023, communication lors d'un cours)	123
Annexe 10 : Transcriptions extraits d'entretiens	124

Annexe 1 : Autorisation parentale vierge de participation à l'étude



Angers, le 04.12.2024

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon travail de recherche en Master « Didactique des langues » à l'Université d'Angers, j'aimerais solliciter la participation de **[NOM PRENOM]** pour mon recueil de données.

Afin de clarifier mon projet de recherche, sachez que j'ai débuté par observer plusieurs cours auquel **[Prénom]** assiste au sein de la MLDS. J'ai donc pu me présenter et lui expliquer mon projet, auquel **il/elle** a accepté de participer. Par la suite, et à condition de recevoir votre autorisation, je prévois de lui faire passer plusieurs questionnaires ainsi qu'un entretien conversationnel qui sera enregistré. Les questionnaires et l'entretien portent sur son expérience d'apprentissage au sein de la MLDS et de son bien-être en classe.

L'enregistrement de l'entretien n'a d'autres buts que de me permettre, en temps décalé, de revenir très précisément sur ce qu'**il/elle** m'aura dit, sans risque de « perte de mémoire ». Il reste donc d'usage strictement interne. En aucun cas, ces enregistrements ne sauraient servir à une autre exploitation, même pédagogique, à l'extérieur du groupe de recherche. Elles ne pourront, à plus forte raison, être communiquées sur internet. De plus, je vous assure l'anonymat le plus total en ce qui concerne les réponses de **[Prénom]**.

Je vous prie de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous pour me signifier si vous acceptez ma demande.

Je vous remercie en tous les cas de votre attention.

Cordialement

Texier Lauriane

Je soussigné(e), Madame, Monsieur,, responsable légal de, autorise Madame Texier Lauriane à effectuer son travail de recherche auprès de **ce dernier/cette dernière**.

A, le.....

Signature :

Annexe 2 : Calendrier du recueil de données

Calendrier du recueil de données	
Etape du recueil de données	Date
Observation non-structurée	<u>Le lundi 18 novembre de 14h à 16h30</u> Intitulé du cours : étude de textes Professeures : Mmes Hatt et Godefroy
	<u>Le mercredi 20 novembre de 14h à 16h30</u> Intitulé du cours : français Professeure : Mme Maze
Du lundi 2 au vendredi 13 décembre : apprenants en stage	
Observation non-structurée	<u>Le lundi 16 décembre de 14h à 16h30</u> Intitulé du cours : étude de textes Professeures : Mmes Hatt et Godefroy
Participation au goûter de Noël	<u>Le vendredi 20 décembre de 11h10 à 12h40</u> Temps d'échange informel avec les apprenants et les enseignantes de la MLDS
Observation structurée + Questionnaire sur l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière	Séance de test : lundi 6 janvier 2025 14h - 16h30 : observation de cours Intitulé du cours : étude de textes Professeures : Mmes Hatt et Godefroy 16h30 - 17h/17h30 : questionnaire
	Séance 1 avec le G2 : lundi 20 janvier 2025 10h40 - 12h : observation de cours Intitulé du cours : étude de textes Professeures : Mmes Hatt et Godefroy 12h - 12h30 : questionnaire (2 apprenants)
	Séance 1 avec le G4 : mardi 21 janvier 2025 10h - 12h30 : observation de cours Intitulé du cours : français Professeure : Mme Maze 12h30 - 13h : questionnaire (3 apprenants)
	Séance 2 avec le G2 : lundi 27 janvier 2025 10h40 - 12h : observation de cours Intitulé du cours : étude de textes Professeures : Mmes Hatt et Godefroy 12h - 12h30 : questionnaire (2 apprenants)
	Séance 2 avec le G4 : le mardi 28 janvier 2025 10h - 12h30 : observation de cours Intitulé du cours : français Professeure : Mme Maze 12h30 - 13h : questionnaire (3 apprenants)

	Séance 3 avec le G2 : lundi 3 février 2025 10h40 - 12h : observation de cours Intitulé du cours : étude de textes Professeures : Mmes Hatt et Godefroy 12h - 12h30 : questionnaire (2 apprenants)
	Séance 3 avec le G4 : mardi 4 février 2025 10h - 12h30 : observation de cours Intitulé du cours : français Professeure : Mme Maze 12h30 - 13h : questionnaire (3 apprenants)
	Séance 4 avec le G2 : lundi 24 février 2025 10h40 - 12h : observation de cours Intitulé du cours : étude de textes Professeures : Mmes Hatt et Godefroy 12h - 12h30 : questionnaire (2 apprenants)
	Séance 4 avec le G4 : mardi 25 février 2025 10h - 12h30 : observation de cours Intitulé du cours : français Professeure : Mme Maze 12h30 - 13h : questionnaire (3 apprenants)
	Séance 5 avec le G2 : lundi 3 mars 2025 10h40 - 12h : observation de cours Intitulé du cours : étude de textes Professeures : Mmes Hatt et Godefroy 12h - 12h30 : questionnaire (2 apprenants)
	Séance 5 avec le G4 : le mardi 4 mars 2025 10h - 12h30 : observation de cours Intitulé du cours : français Professeure : Mme Maze 12h30 - 13h : questionnaire (3 apprenants)
Entretiens semi-dirigés	Lundi 10 mars (2 apprenant) Mardi 11 mars (3 apprenants)

Annexe 3 : Questionnaire sur l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière de Guedat-Bittighoffer et Dewaele (2023)

Nom :

Prénom :

Attention, toutes les informations que vous allez indiquer ici seront confidentielles, et elles seront anonymées ensuite.

Réponds aux questions sur ta classe de français cette année en cochant la bonne réponse.

1. Les professeurs de français sont encourageantes.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
2. Les professeurs de français sont gentilles.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
3. Les professeurs de français m'aident beaucoup.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
4. J'aime ce cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
5. J'ai appris des choses intéressantes en classe de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
6. Je suis content de mes progrès en français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord

7. Nous sommes comme une équipe en cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
8. Nous rions beaucoup en classe de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
9. Nous avons nos propres blagues à nous en cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
10. Le cours de français m'ennuie.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
11. Je commence à bailler dans le cours de français parce que je m'ennuie.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
12. Je suis dans la lune dans le cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
13. Je ne suis que physiquement présent dans le cours de français, mon esprit est à l'extérieur du cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord

14. J'ai du mal à me concentrer dans le cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
15. Le temps passe lentement dans le cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
16. Je m'agite et je ne peux pas attendre la fin du cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
17. Je pense toujours que le temps du cours serait plus utile pour faire autre chose.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
18. Même si je suis bien préparé pour le cours de français, je me sens anxieux.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
19. J'ai toujours l'impression que les autres élèves parlent mieux français que moi.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
20. Je peux sentir mon cœur battre quand je vais être appelé en cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord

21. Je n'ai pas peur de faire des erreurs en cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
22. Je me sens confiant lorsque je parle en cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
23. Je deviens nerveux et tout se mélange dans ma tête lorsque je parle dans mon cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
24. Je commence à paniquer quand je dois parler sans préparation en cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord
25. Je ne suis pas à l'aise de proposer des réponses dans mon cours de français.	☐ Pas du tout d'accord	☐ Pas d'accord	☐ Je ne suis ni d'accord ni pas d'accord	☐ D'accord	☐ Tout à fait d'accord

Réponds à ces deux questions librement (ce que tu as écrit ici sera rendu anonyme et personne à l'intérieur de l'université ne lira tes réponses, c'est uniquement pour la chercheuse qui fait ce travail)

- Décris une situation en classe **de français** où tu t'es vraiment senti bien et explique ce que tu as ressenti à ce moment-là avec le plus de détails possibles.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Décris une situation en classe **de français** où tu t'es vraiment senti anxieux (stressé) et explique ce que tu as ressenti à ce moment-là avec le plus de détails possibles.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 4 : Grille d'observation

Échelle d'observation pour les indicateurs quantifiables	
0	Jamais
1-2	Rarement (environ une fois toutes les 15 minutes)
3-4	Parfois (environ une fois toutes les 7-10 minutes)
5-6	Souvent (environ une fois toutes les 5-6 minutes)
+ de 7	Très souvent (au moins une fois toutes les 4 minutes)

Jour de l'observation			
Résumé de la séance			
Planification de l'observation			
Apprenant observé	Période d'observation	Temps d'observation	

Grille d'observation				
Catégorie	Indicateurs	A1	A2	A3
Critère n°1 : les expressions faciales des apprenants				
Éléments descriptifs	L'apprenant a un visage détendu (indicateur associé à l'émotion : enjoyment)			
	L'apprenant a un visage neutre ou fermé (indicateur associé à l'émotion : ennui)			
	L'apprenant a un visage tendu (indicateur associé à l'émotion : anxiété langagière)			
Éléments quantifiables	L'apprenant sourit (indicateur associé à l'émotion : enjoyment)			
	L'apprenant partage des rires avec la classe/ses camarades. (indicateur associé à l'émotion : enjoyment)			
	L'apprenant baille (indicateur associé à l'émotion : ennui)			
	L'apprenant se mord et/ou se pince les lèvres. (indicateur associé à l'émotion : anxiété langagière)			

Critère n°2 : le regard des apprenants				
Éléments descriptifs	Le regard de l'apprenant se porte sur le contenu du cours. Il est attentif (indicateur associé à l'émotion : enjoyment)			
	L'apprenant a le regard dans le vide (indicateur associé à l'émotion : ennui)			
Éléments quantifiables	L'apprenant détourne le regard vers diverses distractions. Exemple : la fenêtre ou le téléphone. (indicateur associé à l'émotion : ennui)			
	L'apprenant évite le contact visuel avec l'enseignante lorsqu'elle pose une question à la classe. (indicateur associé à l'émotion : anxiété langagière)			
Critère n°3 : la posture des apprenants				
Éléments descriptifs	L'apprenant a une posture ouverte, détendue et/ou droite. (indicateur associé à l'émotion : enjoyment)			
	L'apprenant a une posture avachie (indicateur associé à l'émotion : ennui)			
	L'apprenant a une posture tendue, rigide et/ou recroquevillée. (indicateur associé à l'émotion : anxiété langagière)			
Éléments quantifiables	L'apprenant change de position. Il s'agite. (indicateur associé à l'émotion : ennui)			
Critère n°4 : la participation des apprenants				
Éléments descriptifs	L'apprenant participe aux activités (indicateur associé à l'émotion : enjoyment)			
	L'apprenant se montre désintéressé par les activités. (indicateur associé à l'émotion : ennui)			
	L'apprenant a une participation hésitante. (indicateur associé à l'émotion : anxiété langagière)			
Éléments quantifiables	L'apprenant lève la main pour participer. (indicateur associé à l'émotion : enjoyment)			
	L'apprenant secoue la tête ou fait un geste visible de refus lorsqu'il est sollicité à prendre la parole. (indicateur associé à l'émotion : anxiété langagière)			
Commentaire complémentaire individualisé :				

Annexe 5 : Grille d'entretien semi-dirigé

Question générale de recherche : <i>Comment les émotions ressenties en cours de FLS influencent-elles l'expérience d'apprentissage des apprenants francophones du dispositif MLDS ?</i>	
Thématique 1 : Rapport à l'école et parcours scolaire	
Question générale : Peux-tu me parler de ton parcours scolaire ?	Questions de relance : - <i>Etais-tu scolarisé dans ton pays d'origine ?</i> - <i>Depuis combien de temps es-tu en France ? Combien de temps as-tu attendu avant d'être scolarisé ?</i> - <i>Quelles étaient tes attentes concernant l'école ? Est-ce que la MLDS correspond à tes attentes ?</i> - <i>Est-ce qu'il y a des différences entre l'école en France et celle dans ton pays d'origine qui t'ont marqué ?</i> - <i>Te sens-tu bien accompagné dans ton parcours scolaire en France ?</i>
Thématique 2 : L'expérience émotionnelle en classe	
Question générale : <i>Peux-tu me parler des émotions que tu ressens en classe ?</i>	Questions de relance : - <i>Selon toi, est-ce que les émotions ont leur place à l'école ?</i> - <i>Est-ce qu'il a des moments en classe où tu ressens de l'ennui ? Qu'est-ce qui, selon toi, provoque cet ennui ?</i> - <i>Depuis que tu es à la MLDS, est-ce que tu te souviens d'un moment en particulier où tu t'es vraiment senti bien en classe ? Peux-tu me décrire ce moment en détails ?</i> - <i>Depuis que tu es à la MLDS, est-ce que tu te souviens d'un moment en particulier où tu as ressenti de l'anxiété/du stress en classe ? Peux-tu me décrire ce moment en détails ?</i> - <i>Est-ce qu'il y a des activités qui te mettent plus en confiance ou, au contraire, qui te stressent ?</i>

Thématique 3 : Le bien-être et l'intégration dans le groupe classe	
Question générale : Comment te sens-tu dans la classe avec les autres élèves ?	Questions de relance : - <i>En janvier, les groupes ont changé. Comment te sens-tu dans ce nouveau groupe ? Est-ce différent ?</i> - <i>Est-ce que tu as l'impression d'être bien intégré dans le groupe ?</i> - <i>Est-ce que tu aimes les activités en groupe ou tu préfères travailler seul ?</i> - <i>Est-ce que tu te sens à l'aise pour participer et parler en classe ?</i> - <i>Qu'est-ce qui pourrait améliorer ton bien-être en classe ?</i>
Thématique 4 : Facteurs influençant les émotions en classe	
Question générale : A ton avis, qu'est-ce qui influence tes émotions en classe?	Questions de relance : - <i>Est-ce que le professeur et sa façon d'enseigner jouent un rôle dans les émotions que tu ressens ?</i> - <i>Est-ce que la présence et l'attitude des autres élèves influencent tes émotions ?</i> - <i>Est-ce que ce que tu vis à l'extérieur de l'école influence tes émotions en classe ?</i> - <i>Est-ce que tu as parfois du mal à te concentrer en cours à cause de ce qu'il se passe en dehors de l'école ?</i> - <i>Est-ce que tu as des responsabilités ou des préoccupations en dehors de l'école qui rendent ton apprentissage plus difficile ?</i> - <i>Est-ce que tu es confiant ou, au contraire, stressé concernant ton avenir professionnel et scolaire ?</i>
Thématique 5 : Impact des émotions sur l'apprentissage	
Question générale : Penses-tu que tes émotions ont un impact sur ta manière d'apprendre?	Questions de relance : - <i>Quand tu es heureux en classe, as-tu l'impression de mieux apprendre ?</i> - <i>Est-ce que le stress ou l'anxiété t'empêchent parfois de participer ou de progresser ?</i>

	- <i>Que pourrait-on changer en classe pour améliorer ton expérience d'apprentissage ?</i>
Question personnalisée pour chaque apprenant (par rapport aux réponses du questionnaire)	• <i>Question pour Saturne :</i> <i>Quand tu as été exclu du cours la dernière fois, quelles émotions as-tu ressenties ?</i> • <i>Question pour Neptune :</i> <i>Dans les questionnaires, tu as dit que tu t'ennuyais parfois en cours de français et que le temps passait lentement. Qu'est-ce qui pourrait rendre les cours plus intéressants pour toi ?</i> • <i>Question pour Vénus :</i> <i>Dans les deux premiers questionnaires, tu as dit que tu avais l'impression que les autres parlaient mieux que toi en français mais, par la suite, tu as changé d'avis. Peux-tu me dire pourquoi ? Qu'est-ce qui t'a aidé à prendre confiance en tes capacités ?</i> • <i>Question pour Mercure :</i> <i>Dans les questionnaires, tu as dit que tu paniquais parfois quand tu devais parler sans préparation en cours de français, pourquoi ? Qu'est-ce qui provoque ce stress ?</i> • <i>Question pour Jupiter :</i> <i>Dans les questionnaires, tu as dit que tu étais parfois dans la lune en classe, à quoi penses-tu dans ces moments-là ?</i>

Annexe 6 : Tableaux relatifs au G2 - Moyennes individuelles et collectives sur l'ensemble des séances et pour chaque émotion

Apprenant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Moyenne <i>Enjoyment</i>
Saturne	3,89	4,33	0,00	3,11	0,00	3,78
Neptune	3,33	2,89	2,78	3,22	2,67	2,98
Groupe Moyenne	3,61	3,61	2,78	3,17	2,67	3,17
Apprenant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Moyenne Ennui
Saturne	2,13	1,50	0,00	2,13	0,00	1,92
Neptune	2,75	2,13	2,63	2,50	3,25	2,65
Groupe Moyenne	2,44	1,81	2,63	2,31	3,25	2,49
Apprenant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Moyenne Anxiété
Saturne	2,50	1,50	0,00	1,00	0,00	1,67
Neptune	2,13	2,25	1,63	2,38	2,25	2,13
Groupe Moyenne	2,31	1,88	1,63	1,69	2,25	1,95

Apprenant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Moyenne Enjoyment professeur
Saturne	5,00	4,00	0,00	3,00	0,00	4,00
Neptune	5,00	3,33	2,33	3,00	2,00	3,08
Groupe Moyenne	5,00	3,67	2,33	3,00	2,00	3,20
Apprenant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Moyenne Enjoyment personnel
Saturne	3,33	4,33	0,00	3,67	0,00	3,78
Neptune	3,67	3,33	3,33	4,00	3,33	3,53
Groupe Moyenne	3,50	3,83	3,33	3,83	3,33	3,57
Apprenant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Moyenne Enjoyment social
Saturne	3,33	4,67	0,00	2,67	0,00	3,56
Neptune	1,33	2,00	2,67	2,67	2,67	2,27
Groupe Moyenne	2,33	3,33	2,67	2,67	2,67	2,73

Annexe 7 : Tableaux relatifs au G4 - Moyennes individuelles et collectives sur l'ensemble des séances et pour chaque émotion

Apprenant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Moyenne <i>Enjoyment</i>
Jupiter	4,33	4,44	0,00	4,00	5,00	4,44
Vénus	3,22	0,00	3,33	3,67	4,00	3,56
Mercure	4,67	4,78	4,22	4,89	5,00	4,71
Groupe Moyenne	4,50	4,61	3,78	4,44	5,00	4,47

Apprenant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Moyenne Ennui
Jupiter	3,38	4,88	0,00	4,63	4,63	4,38
Vénus	1,88	0,00	2,25	2,25	2,38	2,19
Mercure	2,38	1,13	1,75	1,63	1,00	1,58
Groupe Moyenne	2,54	3,00	2,00	2,83	2,67	2,61

Apprenant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Moyenne Anxiété
Jupiter	2,88	2,88	0,00	3,25	4,00	3,25
Vénus	3,50	0,00	2,25	2,00	1,88	2,41
Mercure	2,50	2,13	2,25	2,13	2,75	2,35
Groupe Moyenne	2,96	2,50	2,25	2,46	2,88	2,61

Apprenant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Moyenne Enjoyment professeur
Jupiter	5,00	5,00	0,00	4,00	5,00	4,75
Vénus	3,67	0,00	3,67	3,67	4,00	3,75
Mercuré	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Groupe Moyenne	4,56	5,00	4,33	4,22	4,67	4,56
Apprenant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Moyenne Enjoyment personnel
Jupiter	3,67	3,33	0,00	4,00	5,00	4,00
Vénus	3,67	0,00	3,33	4,00	4,00	3,75
Mercuré	4,33	4,67	3,33	5,00	5,00	4,47
Groupe Moyenne	3,89	4,00	3,33	4,33	4,67	4,04
Apprenant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Moyenne Enjoyment social
Jupiter	4,33	5,00	0,00	4,00	5,00	4,58
Vénus	2,33	0,00	3,00	3,33	4,00	3,17
Mercuré	4,67	4,67	4,33	4,67	5,00	4,67
Groupe Moyenne	3,78	4,83	3,67	4,00	4,67	4,19

Annexe 8 : Réponses des apprenants aux questions ouvertes du questionnaire

Réponses Neptune		
Séances	Q26 : Situation enjoyment en classe	Q27 : Situation anxiété en classe
S1	X	Mon emploi du temps change maintenant et j'ai pas habitude
S2	Aujourd'hui, j'ai corrigé un texte dans l'école et ma réponse était correcte donc je me suis senti très heureux	X
S3	Je n'ai aucun problème avec la leçon d'aujourd'hui	Je n'ai pas aimé le comportement des élèves et des professeurs entre eux aujourd'hui. Au début je tresse un peu parce que les professeurs sont en colère et je ne veux pas de problèmes.
S4	Aujourd'hui, mon professeur m'a donné une bonne note	Aujourd'hui je ne me sentais pas à l'aise car la classe était froid
S5	Aujourd'hui j'ai adoré cette cours parce que j'ai bien lu. Je me suis senti fier de bien lire en français	Aujourd'hui je stress parce que je vais pas aller au rendez-vous cet après-midi et les professeurs ne sont (seront) pas contentes. Je suis fatigué parce que c'est le ramadan, c'est beaucoup.
Réponses Saturne		
Séances	Q26 : Situation enjoyment en classe	Q27 : Situation anxiété en classe
S1	Je me sens toujours bien	Le 1er jour, on fait un exercice écrit et je stress de pas comprendre bien
S2	Je me sens fière quand je trouve la bonne réponse au tableau	Aujourd'hui je passe bonne journée, je n'ai pas stressé
S3	ABS	ABS
S4	Je me sens content quand j'ai pris 23/25 points dans le devoir	X
S5	ABS	ABS
Réponses Jupiter		
Séances	Q26 : Situation enjoyment en classe	Q27 : Situation anxiété en classe
S1	Je me suis senti bien aujourd'hui parce que je suis allé au tableau	Parce que j'étais en colère contre mon camarade parce que il me dérange en classe
S2	Quand j'ai commencé la lecture, il y a un moment où je rigole un peu parce que la lecture me faisais trop rire	X
S3	ABS	ABS
S4	X	J'ai mal à la tête et je veux sortir pour une pause mais elle (professeure) est pas contente et dit que je dois pas sortir comme ça.
S5	Je me sens bien au moment de la dictée parce que j'ai réussi bien	Je me sens dans la lune aujourd'hui en classe et mon esprit est dans mon souvenir

Réponses Vénus		
Séances	Q26 : Situation enjoyment en classe	Q27 : Situation anxiété en classe
S1	Le moment qu'elle (enseignante) nous demande si on a fait nos exercices à la maison j'étais trop content parce que moi j'ai fait tous mes exercices alors j'étais très confiant pour répondre.	J'ai eu aucun stress aujourd'hui
S2	ABS	ABS
S3	Franchement je me sentais bien dans le cours de français et surtout quand elle (enseignante) a mis la vidéo avec les enfants qui parlent de leur punition, c'est drôle. On parle tous de nos souvenirs.	A la fin de cours je me suis stressé parce qu'il (un autre élève) est fâché alors qu'on lui a rien fait, il voulait pas rester en classe et il a fait ça pour que la professeur va dire que c'est nous qui la fait.
S4	Quand je suis allé au tableau, la Madame (enseignante) a corrigé et j'ai vu que j'ai tout trouvé, j'ai tellement senti bien	Mon collègue m'embêtait et la professeur a dit qu'on arrête, j'étais pas content parce que c'était lui qui parle et moi je n'avais rien dit
S5	Aujourd'hui j'ai bien rigolé parce qu'on a blagué avec mon camarade. Je lui montre mes deux doigts et il dit que c'est 0, directement moi je pense qu'il est fatigué parce qu'on fait le ramadan. Aussi j'ai rigolé parce que son ventre gargouillé.	X
Réponses Mercure		
Séances	Q26 : Situation enjoyment en classe	Q27 : Situation anxiété en classe
S1	Lorsque on a commencé de raconter des souvenirs ça m'a rappelé mon passé à l'enfance	J'ai été stressé pendant la dictée parce que je fais deux fautes d'orthographe, cela m'a beaucoup stressé
S2	Le moment où madame Mazé m'a demandé d'aller écrire une phrase de dictée qu'on a fait et j'écris sans faute je me suis senti fier de moi-même	Lorsque madame Mazé écrit au tableau et qu'il y a une erreur alors je me lève et je corrige sans demander et elle m'a dit pourquoi je fais sans demander je me suis senti anxieux parce que j'avais l'impression qu'elle est fâchée
S3	Pas du tout	Aujourd'hui j'ai pas appris de chose
S4	Lorsque madame Mazé nous a expliqué comment utiliser les guillemets je me suis senti fier de comprendre comment les utiliser parce que je savais pas comment le faire avant	Lorsque madame Maze m'a demandé si je pouvais aller au tableau pour corriger l'exercice je répondis non je me suis senti anxieux
S5	Oui, je me suis senti fier de moi lorsque madame Mazé a demandé d'expliquer c'est quoi "exclut" et je réponds la bonne réponse	Je me suis un peu stressé lorsque madame Maze nous a dit comme on travail en groupe de trouver un bon titre pour le texte et on arrive pas à trouver. Ça m'a beaucoup stressé j'avais peur de trahir sa confiance et de la décevoir

Annexe 9 : Normes de transcription ICOR (Guedat-Bittighoffer, 2023, communication lors d'un cours)

Phénomène	Convention	Exemples
Relation phonie-graphie	L'orthographe française est utilisée pour la représentation de la phonie des structures segmentales. Lorsque les caractéristiques phoniques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée.	voui
Allongement	Le son allongé est noté par des " : " en respectant l'orthographe (pas d'espace avant le " : "). Les " : " sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement.	ah:: ok tu veux ou: pas
Pause intra-tour	Les pauses sont notées par (.) et selon la durée par (..) ou (...).	euh:: non (.) non pas du tout
Montée et chute intonative	Les montées et chutes intonatives sont notées par " / " et " / " sans espace avant.	tu viens/ non\
Saillance perceptuelle	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière sont notés en majuscules.	je MANge

Annexe 10 : Transcriptions extraits d'entretiens

Transcriptions extraits d'entretien avec Saturne :

Thématique : le changement de groupe classe (10'00)

L : comment tu te sens (.) dans la classe/ avec les autres\
S : avec les autres /
L : oui\
S : normal\
L : ouais/ plutôt bien/ plutôt mal/
S : oui bien\ parce que je connais tous les autres avant l'école\
L : ah ouais/ c'est vrai/
S : oui\
L : ok\ et en janvier (.) les groupes ont changé\ t'sais avant il y avait:
S : oui/ plus mieux avant\
L : maintenant vous êtes le groupe DEUX et les autres sont dans le groupe QUATRE (.) euh:: est-ce que c'est différent/
S : oui c'est différent\
L : c'est mieux ou pas:/
S : avant c'est mieux\
L : avant c'était MIEUX/
S : oui\
L : pourquoi/
S : avant c'est mieux parce que:: on mieux mélangé (.) on est tous tunisiens là/
L : ok\ donc là maintenant vous êtes qu'entre tunisiens/
S : oui que des arabes (.) on parle que arabe\ pour moi: c'est plus facile pour rester dans la classe avec un autre pays pour parler français et tout pour apprendre le langue\ moi je parle arabe j'ai pas besoin que personne qui parle avec moi arabe\
L : ah: c'est plus facile d'apprendre le français quand les autres élèves parlent pas arabe/
S : oui/
L : d'accord ok\ et maintenant (.) au niveau de l'ambiance\
c'était mieux avant ou maintenant/
S : maintenant\
L : oui parce que même si vous parlez arabe entre vous par contre vous vous connaissez bien/
S : oui/ y'en a des choses (.) on peut dire:: (.) comment (..) pour l'ambiance par exemple c'est mieux qu'avant\ et pour les langues et tout c'est avant mieux que là\

Transcriptions extraits d'entretien avec Neptune :

Thématique : le changement du groupe classe (12'57)

L : comment tu te sens dans le nouveau groupe/ dans le groupe 2\
c'est différent/
N : avant c'est bien/ maintenant (..) moi j'aime pas classe comme ça\
L : ok\ (.) mais pourquoi/
N : juste le niveau dans la classe\ c'est pas comme avant/ c'est pas bien maintenant\
L : ah le niveau est plus bas qu'avant/
N : oui/ c'est pas comme avant\ (.) et maintenant madame il y a

beaucoup d'absents\
L : d'accord\

Transcriptions extraits d'entretien avec Jupiter : **Thématique : la MLDS, entre attentes et réalités (5'21)**

L : est-ce que la MLDS correspond euh: à tes attentes/ à ce que tu espérais (.) de l'école/

J : NON\ non parce que quand je suis venu j'avais une seule but (.) d'avoir formation d'être avocat/ mais: l'étude qu'on me donne ici (.) ça peut pas m'emmener loin donc je dirais que non\ (.) alors j'ai décidé de changer mon métier et je crois que peut-être avec l'étude que on fait ici avec le métier là ça peut aller\

L : ok\ donc toi tu pensais pouvoir faire de:: de LONGUES études pour devenir avocat/

J : ouais c'est pour ça chui PAS attentif avec le truc parce que je vois que les cours c'est pour juste: (..) parce que (.) dans tout ça on a BEAUcoup de cours de français\ mathématiques c'est une seule fois par semaine\ et je vois que:: c'est un peu:: (.) c'est pas comme ce que je espérais quoi\

L : tu espérais qu'il y ait plus euh: de matières différentes/ comme les sciences par exemple/

J : oui\ quand on m'a dit que: je viens en lycée (.) j'étais un peu:: étonné parce que j'ai jamais fais collège\ quand j'ai quitté mon pays c'était le moment d'aller au collège\ et: j'ai eu mon examen je devais aller au collège et: on m'a amené ici directement\ et là/ mon père dit qu'on va aller voir d'abord et je suis venu voir et je vois que c'est pas même niveau des études\ les études c'est juste rappel de français\

L : hum:

J : ouais c'est ça que j'ai découvert en fait parce que moi je vois que tout ce quoi on fait c'est juste de t'apprendre à parler en français\ (.) parce que si on regarde bien (.) tous les cours sont déjà préparés\ ce que tu as à faire c'est de mettre oui ou non (.) ou bien c'est de répondre les phrases avec le truc correspondant\

L : hum: d'accord\ est-ce que: est-ce que tu trouves que: les cours sont: finalement en-dessous de ton niveau/

J : non c'est pas en-dessous de mon niveau\ c'est juste en-dessous ce que je pensais\

L : d'accord\

J : juste: je croyais que: j'aurais beaucoup de trucs à étudier que en Guinée\ mais là:/ je suis là\ (.) et: je vois que: c'est comme: (.) on dit lycée mais moi je peux dire que même des collégiens peut faire nos trucs qu'on fait\ (.) si tu parles bien français je dirais que le cours c'est juste des rappels de français\

Thématique : l'ennui en classe de FLS (11'45)

L : euh: est-ce qu'il y a des moments en classe où tu ressens de l'ennui/

J : beaucoup même\

L : ouais/

J : ouais\

L : bah qu'est-ce qui selon TOI provoque cet ennui/
 J : à chaque fois même débat même cours (.) et donc (.) ça m'ennuie vraiment parce que à chaque jour (..) exemple tu viens en vacances (.) TOUS les jours TOUTES les vacances c'est comme ça\ vous avez fait quoi/ écrivez ça\ vous avez fait quoi/ ou bien on peut commencer UNE seule sujet jusqu'à: DEUX semaines(.) on est sur une seule chose\
 L : et donc par exemple sur deux semaines (.) dans le même cours (.) vous allez parler de la même chose/ euh: du même sujet\
 J : oui donc ça m'ennuie parfois et:: c'est ça qui provoque en fait\
 L : tu dirais que c'est un peu: redondant/
 J : ouais\ à chaque fois y'a la répétition de choses\ et: maintenant tout le monde c'est qu'on va faire aujourd'hui c'est de faire ce qu'on a déjà fait\ donc quand tu es en classe (.) et: tu t'obliges plus à regarder\ et: tu seras intéressé là où y'a les trucs nouveaux\

Thématique : le stress en classe au début de l'année (14'40)

L : depuis que t'es à la MLDS est-ce que tu t'souviens d'un moment en particulier ou tu as ressenti du STRESS/
 J : MOI: au début: j'avais beaucoup de stress tout le monde sait même\ euh: (.) au début parce que je connaissais personne\ et: j'étais entouré de gens inconnus\ on peut dire ça\ et qu'est-ce que lui il va dire de moi/ qu'est-ce que lui va faire/ comme ça\ et: j'avais beaucoup des idées dans ma tête et donc: j'étais pas: contrôlable\
 L : hum d'accord je comprends\ c'est normal d'être stressé au début\
 J : mais là là je crois que tout le monde s'est habitué à l'un de l'autre et: on se connaît maintenant (.) au fur et à mesure (.) je me sens en sécurité\

Thématique : Le changement de groupe classe (17'59)

L : et: euh:: en janvier les groupes ont changé\ est-ce que: comment tu te sens dans le nouveau groupe / est-ce que c'est différent/
 J : je dirais que: c'est mieux maintenant\
 L : d'accord et pourquoi/
 J : comme: les:: les: tunisiens (.) quand ils vient ils dort en classe euh: ils vient en retard euh:: ça me m'était mal à l'aise parce que c'est un groupe tout le monde doit aller ensemble si l'autre fait quelque chose tout le monde va prendre conséquences ensemble\ et là/ quand toi tu dors en classe (.) le lendemain on vient et on te demande de nous représenter ce qu'on a fait avant-hier et puis toi tu dormais ça va nous faire perdre du temps\ mais là depuis chui aller au groupe 4 je vois que tout le monde est concentré d'ailleurs\ tout le monde est attentif\

Transcriptions extraits d'entretien avec Mercure :

Thématique : un moment d'enjoyment en classe (12'00)

M : l'autre fois:: on était avec Madame Godefroy et avec Madame Hatt (.) après y'avait des élèves qui sont venu en retard (.) et:

ils ont dit que: parmi tous ces élèves qui sont là seul moi qui n'est pas venu en retard une seule fois\ lui il est là tout le temps il est à l'heure\ ce jour-là oui j'étais fière de moi-même\
L : oui parce qu'elles t'ont complimenté/
M : oui ils ont dit aux autres de prendre exemple sur moi-même\

Thématique : le changement de groupe classe (13'30)

L : en janvier les groupes ont changé\ euh: comment tu t'sens dans: ce nouveau groupe dans le groupe quatre/ et: est-ce que c'est différent/
M : y'a un peu de différence seulement parce que: le groupe d'avant nous: on on avait du niveau plus que eux maintenant on on a eu des concurrents\ c'est ça seulement qui a changé sinon (.) ça va\
L : et toi tu préfères quoi/
M : je préfère cet nouveau là\ parce que là: ça ça me motive aussi\ ça me donne envie de de réviser de faire mieux\
L : d'accord alors qu'avant c'était:: plus::
M : oui parce que: (.) avant les élèves on était avec on avait du niveau plus que eux\ là on était obligé de de suivre LEUR pas\
L : ok donc là tu as l'impression de progresser mieux comme ça/
M : ouais\

Thématique : le stress de parler devant les autres (16'15)

M : moi au début j'étais un peu timide\ je connaissais pas comment ça marche ici (.) j'étais nouveau\ là ça me: posait des problèmes pour parler parce que même (.) quand ils posaient des questions (.) même si je savais (.) pour soulever ma main pour soulever le doigt c'était un problème\
L : ouais c'était intimidant/
M : ouais\
L : qu'est-ce qui te faisait peur à ce moment-là/
M : c'est de ne pas:: par exemple si je donne des: des FAUSSES réponses si je dis la réponse et ce n'était pas ça là ça me: fait un peu: stressé\ que les autres rigolent sur moi (.) parce qu'on s'était pas habitué mais maintenant ça va\ on peut faire des fautes\
L : ouais\

Thématique : un moment stressant en classe de FLS (18'30)

L : et: est-ce que tu t'souviens d'un moment particulier en classe où tu as ressenti du stress/
M : oui\ on était en classe (.) on m'avait donné: (.) une phrase je pense ou une lecture à lire (.) j'ai fait des fautes\ MAIS là aussi j'avais pas: bien lu le texte avant de parler\ ce jour-là je sais pas qu'est-ce qui m'est arrivé j'ai modifié ce qui est écrit après le professeur a dit NON non non c'est pas ça et les autres rigolé (.) ça m'a stressé\
L : ouais\

TABLE DES MATIERES

Table des matières

Avertissement	2
Engagement de non plagiat.....	3
Remerciements	4
Sommaire.....	5
Table des tableaux.....	8
Table des graphiques	9
Liste des abréviations.....	10
Introduction	11
Partie 1 : Cadre théorique.....	13
1. Les émotions au cœur de l'apprentissage	13
1.1 La place des émotions au sein de la société : une perspective historique	13
1.2 Définition de la notion d'émotion	16
1.3 Approches interdisciplinaires des émotions : quelques théories...19	
1.4 Les émotions dans l'apprentissage des langues : un impact cognitif 23	
1.5 Des émotions spécifiques : l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière	25
2. Les adolescents migrants francophones	28
2.1 L'adolescence : définition, identité et estime de soi.....	28
2.2 Spécificités du parcours migratoire des Mineurs Non-Accompagnés : entre épreuves et (re)construction de soi.....	33
Partie 2 : Méthodologie de recherche	43
1. L'identité de notre recherche	43
1.1 La problématique et les hypothèses de recherche	43
1.2 La démarche de recherche.....	45
1.3 Le terrain et le public de notre recherche.....	48
2. Le recueil de données.....	55
2.1 Les outils de recherche pour effectuer le recueil de données	55
Partie 3 : Résultats de recherche et analyse des données	65
1. Résultats du questionnaire sur l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière	65
1.1 Présentation des séances observées.....	65
1.2 L'aspect quantitatif du questionnaire	68
1.3 L'aspect qualitatif du questionnaire	79
2. Résultats des entretiens semi-dirigés.....	85

2.1 L'analyse des données	86
3. La vérification des hypothèses	92
3.1 Hypothèse 1	92
3.2 Hypothèse 2	93
3.3 Hypothèse 3	95
4. Les apports et les limites de cette recherche	96
Conclusion	98
Bibliographie	99
Annexes.....	105
Table des matières	128
Résumé	130
Abstract.....	130

RESUME

Les émotions sont aujourd'hui reconnues comme des facteurs cognitifs essentiels. Prendre en compte la dimension émotionnelle dans l'enseignement est donc primordial pour accompagner les apprenants dans leur expérience d'apprentissage. Ce mémoire s'intéresse aux émotions vécues par des adolescents migrants francophones, âgés de 16 à 18 ans, en cours de FLS. Il porte sur trois émotions spécifiques : l'enjoyment, l'ennui et l'anxiété langagière. L'étude a été menée au sein du dispositif Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS), au lycée Chevrollier d'Angers, auprès de cinq apprenants. Elle s'appuie sur des observations de classe, des questionnaires ainsi que des entretiens. L'objectif est de mieux comprendre comment ces émotions se manifestent en classe, comment elles influencent l'apprentissage et quelles sont les conditions pédagogiques susceptibles de les favoriser ou de les atténuer. Ce travail propose des pistes concrètes pour instaurer un climat de classe plus rassurant, renforcer la confiance des apprenants et adapter les pratiques d'enseignement aux réalités émotionnelles de ce public, considéré comme vulnérable.

Mots clés : émotions, enjoyment, ennui, anxiété langagière, apprentissage, français langue seconde (FLS), adolescents, migrants.

ABSTRACT

Emotions are now recognized as essential cognitive factors. Taking the emotional dimension into account in teaching is crucial to support learners in their educational experience. This thesis focuses on the emotions experienced by French-speaking migrant adolescents aged 16 to 18 in French as a Second Language (FSL) classes. It examines three specific emotions: enjoyment, boredom, and language anxiety. The study was conducted within the Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) program at Lycée Chevrollier in Angers, involving five learners. It draws on classroom observations, questionnaires, and interviews. The objective is to better understand how these emotions manifest in class, how they influence learning and which pedagogical conditions may foster or reduce them. This work offers concrete strategies to create a more reassuring classroom climate, strengthen learner confidence, and adapt teaching practices to the emotional realities of this vulnerable population.

Keywords : emotions, enjoyment, boredom, language anxiety, learning, French as a Second Language, adolescents, migrants.