



HAL
open science

Les liens affectifs pour donner du sens aux contenus d'apprentissage d'une langue étrangère

Émeline Gautier

► **To cite this version:**

Émeline Gautier. Les liens affectifs pour donner du sens aux contenus d'apprentissage d'une langue étrangère. Education. 2022. dumas-04381434

HAL Id: dumas-04381434

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04381434>

Submitted on 9 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF

“Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation”

Mention premier degré

Mémoire

**Les liens affectifs pour donner du sens aux contenus
d’apprentissage d’une langue étrangère.**

Mémoire présenté en vue de l’obtention du grade de master

**soutenu par
Emeline Gautier
le 23 mai 2022**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Dora François, directrice de mémoire

Daniel Teixeira da Costa Araujo, membre de la commission

AVANT-PROPOS

Ce mémoire rentre dans le cadre de l'obtention du diplôme de Master MEEF 1^{er} degré. Il étudiera dans quelle mesure les liens affectifs dans la relation élèves-enseignant permettent d'impacter l'engagement des élèves lorsqu'ils découvrent une culture anglophone. Cette étude de recherche permettra de proposer des stratégies d'enseignement qui me seront utiles dans mon futur métier d'enseignante.

Que ce soit la culture britannique, américaine, australienne ou autres, l'intégrer au cours de langue est pour moi un atout majeur pour capter l'attention des élèves, pour les motiver et faciliter leur apprentissage de l'anglais. Je me suis rendue compte au cours de mon stage au sein d'une école primaire, que le cours d'anglais était souvent épineux à aborder et qu'il y a souvent un correspondant étranger, qui lui-même ne sait pas forcément comment capter l'attention des enfants. C'est pour cela que j'ai construit une séquence sur l'Australie comportant en tout 7 séances et qui durent entre 15 à 30 min. Avec cette séquence, mon objectif était de faire découvrir et faire apprendre de nouvelles choses sur un pays anglophone. Mon objectif était aussi qu'ils puissent acquérir quelques notions de vocabulaire liées à la culture du pays.

Cette séquence a pour moi une forte connotation affective. Il y a 4 ans, j'ai pu vivre en immersion en Australie pendant 10 mois. J'ai vécu au sein d'une famille australienne en tant que fille au pair. C'était une expérience incroyable et qui m'a énormément apporté humainement et qui m'a donné l'envie de devenir enseignante. Puis, j'ai eu la chance de tisser des liens formidables avec cette famille et j'ai également eu la possibilité de visiter une bonne partie du pays, ainsi que la Nouvelle-Zélande.

Ainsi, cette étude se veut être une contribution devant permettre de mettre en relief les différents obstacles, mais aussi les différentes stratégies possibles pour permettre aux enfants d'être davantage captés et engagés dans les cours d'anglais.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les personnes qui ont contribué au succès de mon stage et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais adresser toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Dora FRANÇOIS, pour le temps qu'elle a consacré à m'apporter les outils méthodologiques et les apports théoriques indispensables pour la réalisation de ce mémoire. De plus, je tiens à la remercier pour sa bienveillance et son aide précieuse pour répondre à toutes mes questions.

Je remercie aussi mon MAT de stage, Monsieur Yann Abherve-Gueguen, qui a su m'apporter les outils et connaissances nécessaires à la mise en place de ma séquence. Je le remercie de même pour son soutien et ses conseils pour devenir une bonne professeure des écoles.

J'aimerais également remercier mes proches, ma famille, mes amies et camarades de classe Tiffany Benamara et Rafaël Dessables qui ont été un réel soutien durant cette nouvelle année de master et de rédaction du mémoire. Un soutien qui m'a permis de garder confiance en moi et de continuer à progresser dans mon travail.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
<u>PARTIE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE</u>	3
1.1 Les affects dans l'enseignement	3
1.1.1. La notion d'affect et d'affectivité	3
1.1.2. Liens affectifs et relation entre enseignant-élèves	5
1.2. Les affects dans le processus d'apprentissage	8
1.2.1. Les affects dans les apprentissages scolaires	9
1.2.2. Affects et sens aux contenus d'apprentissages	11
1.3. Les affects et l'apprentissage d'une langue étrangère	13
1.3.1. Affectivité et apprentissage d'une langue étrangère : l'ANL	13
1.3.2. Abordage de la langue par sa culture	15
PROBLÉMATIQUES	17
<u>PARTIE 2 : CONTEXTE GÉNÉRAL SCOLAIRE</u>	19
2.1. Objectifs	19
2.2. Programmes et Attendus	20
2.3. Pédagogies	22
HYPOTHÈSE THÉORIQUE	24
<u>PARTIE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE</u>	25
3.1. Réflexion en amont	25
3.2. Contexte : présentation de l'école et de la classe	26
3.3. Déroulement de l'étude : séance sur la découverte de l'Australie	28

3.4. Protocole de recueil de données	29
3.4.1. La séquence sur la découverte de l’Australie	30
3.4.2. Le questionnaire « je donne mon avis »	31
3.4.3. L’entretien	33
3.5. Analyse des données	35
3.5.1. La séquence sur la découverte de l’Australie	35
3.5.2. Le questionnaire « je donne mon avis »	37
3.5.3. Les entretiens semi-dirigés	38
GÉNÉRALITÉS ET LIMITES	40
CONCLUSION	41
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	43
SITOGRAPHIE	45
ANNEXES	47
1. Fiche préparation sur la séquence : « Découverte de l’Australie »	47
2. Grille d’observation de l’engagement affectif	55
3. Questionnaire « Je donne mon avis »	56
4. Lexiques sur l’expression des sentiments	58
5. Grille d’observation de la Semaine 1	59
6. Grille d’observation de la Semaine 2	60
7. Résultats du questionnaires « Je donne mon avis »	61
8. Retranscriptions des entretiens semi-dirigés et les portraits langagiers	64

INTRODUCTION :

Les travaux sur l'importance des affects dans les apprentissages scolaires et notamment dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou langue seconde, sont récents et peuvent être méconnus des enseignants. La dimension affective semble intéresser la société comme étant un facteur participant au processus d'apprentissage, c'est-à-dire aux processus cognitifs tels que la mémorisation et l'attention. Les cognitions et les affects ne sont plus dissociables mais sont interconnectés et pris en compte dans l'action éducative. Dans une perspective de réussite, l'enseignant va pouvoir tisser avec ses élèves une relation éducative avec des liens affectifs individuels qui se traduit par de la bienveillance et de l'empathie. Ceci va être possible grâce à ce que le psychologue Carl Rogers (2008) appelle l'écoute centrée sur la personne. L'enseignant instaure un climat de confiance dans sa classe avec de la reformulation, du décodage du non verbal, de la patience, de la valorisation et de l'encouragement.

La composante affective est reconnue par les chercheurs Schachter et Singer (1962) comme ayant une forte influence significative sur la composante cognitive. Mais l'apprentissage des langues vivantes étrangères (LVE) est particulièrement anxiogène pour les enfants, il engage l'identité personnelle de l'enfant où se met en jeu leur confiance et leur estime de soi. C'est pourquoi, l'enseignant peut se servir de sa propre expérience à ce sujet et exploiter des dispositifs appropriés parmi lesquels l'humour, la disposition spatiale et sa posture vont contribuer à l'apprentissage épanoui des élèves. A ce jour, les recherches en didactique des langues ont montré que plusieurs méthodes sont utilisées pour permettre l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école. La prise en compte des affects des élèves permet un apprentissage plus propice, plus serein et plus efficace. Lorsqu'il y a des composantes affectives dans les activités scolaires, cela peut permettre aux élèves un meilleur engagement et du plaisir dans les apprentissages de l'anglais. C'est ce que les chercheuses Brault-Labbé et Dubé (2009) ont mis en évidence dans leur modèle intégratif sur l'engagement :

« La force *affective*, l'enthousiasme, est considérée comme étant souvent responsable du déclenchement du processus d'engagement et correspond au plaisir, à l'intérêt personnel ou à l'attirance ressentie par l'individu à l'égard de l'objet d'engagement ».

Ces notions ont de l'ampleur et sont importantes, car la loi de refondation de l'éducation prioritaire est le résultat de ces recherches scientifiques qui souhaite faire de l'école une école « qui veille bien sur les élèves, les sécurise, est attentive à leurs progrès comme à leurs

difficultés ». C'est pourquoi, dans ce mémoire l'intérêt sera porté plus particulièrement aux liens affectifs dans la relation élèves-enseignant qui impactent l'engagement des enfants dans l'apprentissage de l'anglais.

Par conséquent, dans le cadre de cette recherche, on est en mesure de demander en quoi les liens affectifs dans la relation enseignant-élèves impactent de manière positive l'engagement affectif des élèves dans les activités langagières ? Est-ce que les enseignants, lorsqu'ils partagent leur propre expérience personnelle, cela impact positivement leurs apprentissages de l'anglais et leur permet de faire émerger du sens ?

PARTIE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

1.1. Les affects dans l'enseignement

La dimension affective est aujourd'hui considérée comme un facteur intervenant dans les processus cognitifs tels que la mémorisation et l'attention. Les recherches en psychologie cognitive ont montré que les affects, les humeurs et les émotions influencent à la fois le contenu de la pensée de l'individu et la façon dont il traite l'information. La mémoire fonctionne en réseaux et l'information traitée ayant une valence émotionnelle positive ou négative, va circuler plusieurs fois dans un circuit et créer des associations qui vont laisser une trace dans la mémoire. Ainsi, l'attention va se porter sur les informations dont l'individu aime, ce qui va augmenter le traitement de ces dernières et permettre une meilleure consolidation en mémoire. C'est pourquoi, pour comprendre l'intérêt des affects au sein de l'enseignement et des apprentissages, il est important de s'attarder sur ses différentes définitions et dimensions, dans le contexte scolaire.

1.1.1. La notion d'affect et d'affectivité

La notion d'affect n'est pas simple à définir, d'après Dortier (2011) l'affectivité est un « ensemble flou, composé des émotions, des passions, des sentiments et des traits de caractères ». De plus, les définitions entre émotions et affects divergent d'un auteur à l'autre, en fonction du prisme adopté. Ces derniers renverraient au ressenti qu'il n'est pas encore possible de décrire. Selon Clough (2007), l'affect serait quelque chose de non structuré et d'autonome, de non linéaire et d'inconscient, et indépendant des influences culturelles, tandis que les émotions seraient de l'ordre du conscient et par conséquent influencées par les cultures. Quant aux chercheurs anglais Oatley et Jenkins (1996), le terme d'affect garderait une connotation plus large que celui d'émotions, et se référerait à une gamme étendue de phénomènes liés aux émotions, aux humeurs, aux aptitudes et aux préférences. Ainsi, la psychologie a distingué quatre domaines de l'affectivité qui sont l'anxiété, l'estime de soi, les attitudes et les styles d'apprentissages (Arnold, 2006). D'autres chercheurs ont distingué une cinquième composante qui est celle des émotions (Espinosa (2001, 2003, 2014), Gendron et Lafortune (2009)). Selon Damasio (1994), il y aurait un lien direct entre pensée, corps et affect/émotion. Selon lui, les émotions sont des changements physiques du corps en réaction à des situations, des schémas

neuronaux inconscients qui précèdent les sentiments. Les affects seraient donc en fait les perceptions de ces changements.

« Les sentiments sont toujours cachés », « les émotions se manifestent sur le théâtre du corps ; les sentiments sur celui de l'esprit » (p. 32).

Watson et Tellegen (1985, p. 221) ont décrit les affects comme étant des composantes des émotions. Ces dernières peuvent être distinguées en deux dimensions qui sont la valence (agréable/désagréable) et le niveau d'éveil (engagement/ désengagement). Cette dimension de valence est différenciée selon deux axes, qui sont l'axe d'affect négatif et l'axe d'affect positif (Barrett & Russell, 1998). Par conséquent, d'après ces chercheurs, les affects feraient partie des émotions et renverraient davantage à des sentiments internes avec une valence plus ou moins positive ou négative, et les émotions à des réponses physiques liées à ces ressentis et sentiments.

Le terme d'affectivité s'est longtemps apparenté aux choses non maîtrisables et donc opposées à la cognition. La définition du dictionnaire Larousse montre encore cette dichotomie entre affects et cognitions. L'affectivité est l'« ensemble des sentiments, par opposition à ce qui relève du raisonnement ; sensibilité. Ensemble des réactions psychiques de l'individu face au monde extérieur » (grand dictionnaire de psychologie, Larousse, 1999 : 28). Toutefois, avec l'émergence des sciences cognitives et de la psychologie, les affects ont pu être situés dans des zones du cerveau et être définis comme un ensemble de sentiments faisant partie intégrante de la cognition et des processus mentaux des individus. Un chercheur des neurosciences a montré l'influence des affects dans l'apprentissage des langues. John Schumann (1994) a conclu que

« le tronc cérébral, les zones limbiques et limbiques frontales, qui comprennent le système d'évaluation des stimuli, modulent émotionnellement la cognition de sorte que, dans le cerveau, émotion et cognition sont distinctes mais indissociables ».

Par conséquent, « d'un point de vue neuronal, l'affect fait partie intégrante de la cognition » (Schumann 1994 : 232). C'est pourquoi les affects sont à prendre en compte dans le processus d'apprentissage, selon Cyrulnik (2011) :

« les structures cognitives sont alimentées et mises à feu par la relation affective et c'est elle qui donne envie d'explorer pour partager ».

De plus, l'affectivité est également un processus, qui se complexifie à mesure que l'individu progresse cognitivement, c'est-à-dire à mesure que l'être humain grandit et évolue. Lorsque

l'individu est un nourrisson, ce dernier ne ressent que deux types d'affects qui sont propres à la survie et à l'adaptation : la détresse et le bien-être. Ceci peut être expliqué par le fait que la maturation du cerveau commence dans les régions postérieures du cerveau, dans des aires qui reçoivent les informations sensorielles. Elle gagne ensuite les régions antérieures du cortex préfrontal, qui contrôlent les émotions, les comportements sociaux (Lanfume, 2019). La pédiatre Gueguen (2014) dit également :

« Les technologies d'imageries permettent aujourd'hui d'observer comment notre cerveau s'active pour ressentir. L'affectif découle d'un dialogue entre les parties profondes et corticales. Or chez les enfants, la partie corticale associée à la raison et la prise de recul n'est pas encore mature. Ils n'ont donc pas atteint leur maturité émotionnelle, ce qui explique entre autre leur comportement très émotif ».

Par conséquent, au fur et à mesure du développement moteur et cognitif de l'enfant, les affects comme la joie, la peine, la peur, l'amour, la honte, la culpabilité vont se développer et ceci est permis grâce aux relations avec autrui. Même si les affects émergent des zones de notre cerveau, ces derniers sont en grande partie cadrés et contraints par notre raisonnement. Ainsi, le fait d'acquérir la compétence d'éprouver des sentiments complexes témoignent de l'évolution cognitive de l'être humain et par conséquent, il existe un lien entre apprentissage et affects qu'il faut prendre en compte dans la relation pédagogique entre élèves et enseignants. Oatley et Jenkins (2006) disent que :

« les émotions et les affects ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains et font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements ».

C'est pourquoi, il est primordial de s'intéresser aux relations entre élèves et enseignants sous cette composante affective, car l'affectivité est un ensemble de comportements permettant les rapports sociaux individuels intimes qui lient entre eux les membres d'une espèce Harlow (1974).

1.1.2. Liens affectifs et relation entre enseignant-élèves

Il est souvent mentionné dans les cours de formation de l'INSPE que les aspects pédagogiques, les compétences et la didactique sont des éléments essentiels dans les pratiques

enseignantes¹. Or, il existe une sphère affective très présente qu'il faut aussi prendre en considération dans la relation enseignant-élève, car cette dernière a un impact sur les activités scolaires des élèves. Cette relation est multidimensionnelle et est constituée d'interactions et d'émotions (Stuhlman & Pianta, 2011). La chercheuse Virat (2009) affirme que :

« l'amour compassionnel des enseignants pour les élèves favorise, à travers l'établissement de relations affectives de qualité, leur encouragement et leur réussite scolaire ».

Ainsi, l'enseignant n'est pas seulement celui qui enseigne des savoirs à des élèves, et les élèves des receveurs de ces savoirs, ce sont tous des être à part entière ayant des besoins singuliers.

L'apprenant et l'enseignant vont nouer un lien particulier appelé relation pédagogique, il s'agit des interactions que l'enseignant et les élèves vont établir et qui dépendent de facteurs sociaux, éducatifs et affectifs. Par ailleurs, Delory-Momberger (2003), spécialiste de la biographie éducative a montré lorsqu'on interroge des adultes sur ce qu'ils retiennent de l'école, ce ne sont pas tant les savoirs qu'ils ont appris, mais plutôt les souvenirs à tendance affective qu'ils ont retenus, en particulier ceux concernant leurs enseignants. En effet, il dit : « ce que les adultes en formation retiennent de l'école, ce qu'ils désignent de leur temps scolaire comme étant significatif pour leur parcours de formation, ce sont, beaucoup plus que des contenus de connaissance, les expériences relationnelles, affectives, sociales, dont l'école a été pour eux le champ et dont la polarité émotionnelle a marqué leur rapport à l'apprentissage et au savoir » (Delory-Momberger, 2003). Ainsi, la relation affective entre élèves et enseignant est très importante dans le contexte scolaire et notamment dans les apprentissages, « le rapport au maître peut être à l'origine d'une évolution, c'est un point d'ancrage pour une action ayant pour ambition de faire évoluer la pensée de l'élève et peut être ses résultats scolaires » (Espinoza, 2003). De plus, Felouzis (1997) souligne que « la relation entre élèves et professeurs constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité », cela signifie qu'il existe une relation affective entre enseignant et élèves. Il entend par lien intersubjectif, un lien ou un fonctionnement psychique qui unit les individus entre eux dans un système où il y a une continuité relationnelle et affective. C'est pourquoi, dans la relation pédagogique que les enseignants entretiennent avec leurs élèves, les affects sont importants à prendre en compte dans le processus d'apprentissage. Dans cette optique, une relation enseignant-élève de qualité est une relation de confiance, dans laquelle se retrouvent intimité, proximité, communication,

¹ Cours de master 1 MEEF 1er degré année 2021-2022.

partage et affects positifs (Wentzel, 2012). Il s'agit d'une relation permettant à l'élève d'avoir un soutien émotionnel (Pianta, 1998), dans laquelle l'enseignant est sensible et à l'écoute des signaux de l'enfant et où ses réponses permettent d'apporter chaleur émotionnelle et acceptation (Myers et Pianta, 2008).

En psychologie, John Bowlby (1959) a introduit la notion de « lien affectif » comme étant un type de comportement d'attachement qu'un individu manifeste envers un autre. Le cœur de ce lien affectif est pour lui, une attraction qu'éprouve un individu pour un autre. La théorie de l'attachement (Bowlby, 1959) dépeint ce lien particulier entre élèves et enseignants. Plus l'enfant se sent en sécurité et en confiance, plus il aura la capacité de faire ses propres apprentissages en partant à la découverte de son environnement. La relation d'intersubjectivité est la source du sentiment de confiance en soi qui permet d'apprendre. Ainsi, lorsqu'il y a une relation de confiance dans la durée, avec l'enseignant, l'élève sera davantage capable de communiquer et de prendre du plaisir dans ses apprentissages (Virat, 2014). Néanmoins, la sécurité affective dans la relation et le rapport élève-enseignant n'est pas dissociable de la sécurité affective de base, c'est-à-dire celle générée par les relations familiales et sociales. En effet, « le rapport au savoir de l'élève s'inscrit donc dans son histoire individuelle et familiale, faisant de ce rapport au savoir un rapport social » (Charlot et Rochex, 1994), il est impossible d'occulter la dimension sociale et le milieu socioculturelle du rapport au savoir des enfants.

De plus, l'inconscient et les comportements non-verbaux sont des phénomènes et attitudes qui se développent sur une base affective et qui ont donc un impact sur la relation enseignant-élèves. En effet, la relation entre enseignant et élève peut être appréhendée comme une rencontre de deux envies complémentaires, celle de l'élève est l'envie d'apprendre et celle de l'enseignant est l'envie d'enseigner. C'est pourquoi, il peut y avoir un effet d'attente ou effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1971). Cet effet est une attente de la part de l'enseignant envers l'élève sur ses performances scolaires mais en retour, de la part de l'élève, c'est une attente de reconnaissance et d'amour envers son enseignant. Par conséquent, les dimensions inconscientes des affects sont susceptibles de modifier la relation entre enseignant-élèves sur leur disposition : le désir d'apprendre pour l'élève, et pour les enseignants, le désir de performances scolaires positives.

Le champ des neurosciences a également montré que les enfants qui apprennent dans un climat bienveillant montrent de plus grandes facultés à se concentrer et à apprendre (Alvarez,

2016 et Gueguen, 2015). En effet, un contact chaleureux, une ambiance sereine, une mise en confiance vont générer des hormones comme l'ocytocine qui est l'hormone de l'empathie et de l'attachement et la dopamine qui est l'hormone de la motivation et de la créativité. De plus, il existe dans le cerveau humain des neurones miroir qui s'activent lorsqu'une personne se retrouve dans une situation d'empathie, ils permettent de se mettre à la place de l'autre et de mieux le comprendre. C'est pourquoi, « le facteur, largement devant les autres, qui permet aux enfants de s'épanouir et d'être en réussite scolaire est l'empathie de l'enseignant » (Alvarez, 2016). Par conséquent, la prise en compte des affects des élèves est un élément essentiel dans l'acte d'enseigner étant donné qu'il existe un impact démontré entre maturation cérébrale et contexte affectif dans lequel évolue l'enfant.

Néanmoins, il ne faut pas oublier aussi que l'état émotionnel de l'enseignant influence le comportement des élèves par le même processus. Cuisinier et Pons (2011), ont montré que les affects et les émotions des enseignants interviennent dans leur pratique et qu'elles ont aussi par conséquent une influence directe sur l'expérience émotionnelle des élèves et leurs apprentissages. Selon Gueguen (2014), les relations affectives vécues par l'enfant ont un impact direct sur le développement de son cerveau. Lorsque l'enseignant est bien de manière personnelle, il parvient à être empathique avec ses élèves, et même avec ceux ayant des comportements difficiles et/ou ceux rencontrant des difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, les élèves associent parfois leur échec ou réussite aux émotions de leur enseignant (Perry et al. 2002, cités par Cuisinier et Pons, 2011).

1.2. Les affects dans le processus d'apprentissage

En psychologie cognitive, apprendre consiste à acquérir des connaissances qui font l'objet d'un traitement au niveau de la mémoire de travail pour que l'information soit analysée, filtrée puis hiérarchisée, afin de l'intégrer dans la mémoire à long terme. Ainsi, par cette définition, apprendre est un processus long qui nécessite plusieurs facteurs internes à l'élève mais aussi externes qui sont inhérents à l'enseignant. C'est pourquoi, il est essentiel de s'attarder sur le mécanisme de l'apprentissage, et notamment sa composante affective.

1.2.1. Les affects dans les apprentissages scolaires

Apprendre est un processus long qui nécessite de prendre en considération les représentations et connaissances initiales des élèves, selon André Giordan (1993, p. 271) :

« l'appropriation du savoir doit être envisagée d'abord comme un processus de transformation systémique et progressif. [...] Il faut que l'élève soit face à des données qui contredisent ce qu'il pense ».

Selon Meirieu (1987, p. 60), le processus d'apprentissage est l'idée selon laquelle

« un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit (sociocognitif) entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle ».

Ainsi, l'acte d'apprendre est un tissage entre les savoirs précédemment acquis, les représentations, les concepts et les nouveaux savoirs : « ce n'est pas le contenu exposé qui informe d'abord l'apprenant, mais ce qu'il sait qui lui permet de donner une signification au contenu exposé » (Barth, 1993).

Précédemment, nous avons vu que l'engagement de l'enseignant dans une relation affective avec l'élève pouvait influencer favorablement les résultats scolaires, c'est pourquoi les affects jouent un rôle important dans l'acquisition des connaissances et ils ont, par conséquent, un impact non négligeable sur la réussite scolaire de l'enfant (Pekrun, 1994 ; Schutz et Lanehart, 2002 ; Becker, et al. 2014). L'apprentissage est donc un processus non seulement cognitif, mais aussi émotionnel (Gläser-Zikuda et Mayring, 2004) où les affects soutiennent ce processus s'ils sont mobilisés de façon adéquate (Lafortune et Saint-Pierre, 1994 ; Viau, 1994). L'élève a des besoins fondamentaux qui sont l'autonomie, la compétence et la proximité sociale (Guerrien, 2011). C'est pourquoi l'environnement social et notamment les styles d'apprentissages des enseignants sont importants car ils permettent ou non la satisfaction de ces besoins qui sont étroitement liés aux affects, à leur bien-être et à leur motivation d'apprendre (Deci et Ryan, 2000).

Les articulations entre affects, émotions et apprentissages ont surtout fait l'objet de travaux à travers la motivation des élèves. Le concept de motivation peut être défini comme un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces intérieures et/ou extérieures qui engendrent l'initiation, la direction, l'intensité et la persistance du comportement (Vallerand et Thill, 1993). Ainsi, un fort désir de réussir ou une peur de l'échec vont donner une impulsion décisive à la

motivation de l'élève à l'école. Des affects de plaisir et de fierté sont des éléments motivants liés au succès et, à l'inverse, un sentiment de honte ou de blâme est un élément démotivant, qui entretient un lien direct avec l'échec (Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2004). C'est pourquoi, les enseignants vont devoir prendre en compte ces différents affects chez les élèves afin de les motiver à apprendre, puisqu'il est difficile d'enseigner si les élèves ne sont pas motivés, l'apprentissage sans émotions et affects positifs est donc voué à l'échec (Lafortune et al., 2004). D'après Arnold (2006), le premier facteur de motivation en classe est l'enseignant, mais aussi les activités qu'il choisit, la dynamique de la classe, ainsi que « toute une série d'autres aspects qui ont à voir avec les attitudes des élèves envers la classe » (p. 418). Viau indique également que l'enseignant doit inspirer ses élèves en démontrant un grand intérêt pour ce qu'il transmet, « la motivation pour un domaine de connaissance débute souvent au contact de ceux qui en sont passionnés » (Viau, 2009 : 151). C'est pourquoi, les styles d'apprentissage des enseignants ont une grande importance en terme d'affect sur la motivation des élèves :

« Pour prendre en compte le côté affectif de nos élèves, il importe de nous familiariser avec leurs styles d'apprentissage, leurs préférences dans les formes de traiter ce qu'ils sont en train d'apprendre » (Arnold, 2006).

De plus, les chercheurs dans le domaine de la psychologie de l'enseignement, Crookes and Schmidt (1991), ont remarqué qu'il existe différents facteurs dans une situation scolaire, qui rendent les élèves plus motivés à apprendre. Il s'agit de faire participer les élèves, d'une façon active, dans la leçon, et aussi de varier les activités, les exercices et les matériaux. Il faut que le professeur pense à l'âge de ses élèves, à leur niveau de langue et à leurs intérêts.

Néanmoins, les affects ne sont pas exclusifs aux élèves, les enseignants éprouvent également divers états affectifs dans le contexte scolaire. Bien que la recherche dans ce domaine se soit tout d'abord intéressée aux élèves, certains chercheurs comme Pekrun (2006) et Corcoran, et Tormey (2013) se sont intéressés aux émotions et affects des enseignants en situation d'apprentissage scolaire. Les enseignants laissent transparaître uniquement leurs affects lorsque ces derniers ont une valence positive et à contrario, ils ont tendance à cacher leurs affects lorsqu'ils sont négatifs. Les affects de l'enseignant ont donc sur les élèves un impact concernant le rôle que doit jouer l'enseignant dans la prise en compte des affects de ses élèves. La recherche atteste que les affects des enseignants peuvent se transmettre aux élèves par contagion émotionnelle, surtout chez les élèves ayant une forte empathie (Favre et al. 2009). C'est pourquoi, la régulation émotionnelle doit se développer aussi à l'école par des échanges

informels et par des échanges explicites avec l'enseignant, visant à développer la compétence émotionnelle (Tornare, Pons, 2019). Ainsi, l'enseignant avec ses propres affects, la prise en compte de ceux de ses élèves et le style d'apprentissage qu'il met en place dans sa classe, vont avoir un impact sur le climat émotionnel de la classe et donc sur la motivation des élèves dans leurs apprentissages. Lorsque les élèves et l'enseignant travaillent ensemble avec des affects positifs comme climat de classe, cela permet d'engendrer du plaisir dans les apprentissages et donc d'être davantage motivé :

« un plus grand intérêt et une motivation plus importante concernant les processus d'apprentissage, une augmentation de la responsabilité de l'apprenant dans son apprentissage et une conscience plus aiguë de la communauté constituée par le groupe-classe. Ce sont des changements affectifs, lesquels produisent un apprentissage d'une plus grande efficacité » (Reid, 1999 : 318 ; cité par Arnold, 2016).

Les enfants sont donc plus motivés lorsque le climat de classe est propice aux apprentissages, c'est-à-dire lorsque les affects de l'enseignant mais aussi des élèves sont positifs. Puis, lorsque les activités sont dites plaisantes et intéressantes pour les enfants, cela va contribuer à donner du sens au contenu d'apprentissage.

1.2.2. Affects et sens aux contenus d'apprentissages

Apprendre n'est pas uniquement transmettre des savoirs et des connaissances, c'est aussi générer du signifiant, du sens pour les élèves. Le sens serait ce qui apporte une explication à nos vies, à nos actions en général, il s'agit de quelque chose de naturel chez l'être humain. Donner du sens aux apprentissages c'est à la fois expliquer ce qu'on apprend, pourquoi on l'apprend, mais aussi comment on va l'apprendre. C'est permettre aux enfants de faire du lien avec ce qu'ils connaissent déjà, avec des choses familières, c'est les mettre en situation, en action porteuse de sens, c'est les aider à développer un besoin, un horizon d'attente. Ainsi, le sens se construit dans la relation avec autrui, avec ses pairs et avec l'enseignant. En effet, « le sens ne dépend qu'en partie de la relation intellectuelle et affective de base entre l'apprenant et l'enseignant. Le sens se construit dans la conversation, dans la façon de présenter les choses, de donner de la place à l'autre, d'en tenir compte, de négocier » (Perrenoud, 1996). L'enseignant détient donc une grande importance dans le fait de donner du sens aux contenus d'apprentissage. Delavay (1994) nous dit que l'enseignant doit chercher à créer des situations qui favorisent la prise de conscience de l'usage des savoirs enseignés au-delà de la vie en classe. Par conséquent,

le sens est dans le rapport entre l'action que l'élève accomplit et l'intention qu'il place dans cette action. Ces apprentissages n'auront donc de sens pour l'élève lorsqu'il les aura compris et fait siennes de manière intellectuelle et affective.

Or, donner du sens aux apprentissages n'est pas simple, il n'existe pas de sens en soi, il s'agit de quelque chose que l'élève, à l'aide de l'enseignant, construit et qui correspond à des visées conscientes et inconscientes de son existence, de ses représentations, d'une situation, de ses désirs et de sa culture. D'après Arnold (2006) :

« l'enseignant doit alors créer des situations pédagogiques porteuses de sens, il doit placer les élèves dans la construction du contenu d'apprentissage en prenant en compte tout ce qui est directement et indirectement lié aux préoccupations des élèves en créant des situations insolites en créant un étonnement afin de stimuler leur curiosité ».

Pour Gérard De Vecchin et Nicole Carmona-Magnaldi (1996 : 22) l'enseignant donne du sens à une activité en permettant à l'apprenant d'être « présent » et de ressentir « l'intérêt du savoir abordé ». Ce qui donne sens aux enfants, c'est ce qui donne sens à leurs activités. Il s'agit de ce qui a une utilité dans la vie, qui se raccroche à un intérêt, à une envie ou à un projet, et aussi ce qui touche à l'affectif ou au symbolique. Yves Béal et Frédérique Maïaux (2008 : 11) nous dit qu'il faut « que les apprentissages lui permettent de répondre aux plans affectif et cognitifs, à un désir d'apprendre et de savoir, à un désir de grandir et se dépasser ». Pour les enfants, il s'agit de « vivre une aventure qui donne sens au travail scolaire » (2008 : 45). Par conséquent, les affects sont très importants pour donner du sens aux contenus d'apprentissages des élèves, et ils sont donc à prendre en considération dans les activités d'apprentissage. Nous avons vu précédemment que « pour prendre en compte le côté affectif de nos élèves, il importe de nous familiariser avec leurs styles d'apprentissage, leurs préférences dans les formes de traiter ce qu'ils sont en train d'apprendre » (Arnold, 2006). Néanmoins, il est quasi-impossible de s'occuper de tous les styles d'apprentissage des apprenants, « il faut essayer de varier les modalités et les activités d'apprentissages pour que ces dernières donnent sens à ce qu'ils font et apprennent en classe » (Arnold, 2006). Des recherches dans le champ des neurosciences ont montré que l'apprentissage s'accroît quand les activités font sens pour l'apprenant. En effet, quand on tient compte des styles d'apprentissage dans la salle de classe,

« les enseignants sont mieux à même d'exploiter les domaines de signification personnelle de leurs élèves, puisqu'ils reconnaissent les différences inhérentes aux élèves et remettent les individus et leurs différentes méthodes

d'apprentissage à leur place, au centre du processus d'apprentissage. » (Arnold y Fonseca, 2004 : 125).

1.3. Les affects et l'apprentissage d'une langue étrangère

Nous avons vu qu'il existe indéniablement des affects dans les relations pédagogiques entre enseignants-élèves. Ces relations qui participent à la dialectique des affects inhérents à toute relation humaine, sont très importantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il est reconnu que les facteurs affectifs exercent une influence décisive, au même titre que les facteurs cognitifs et que ces deux derniers ne sont pas en opposition. Lorsque les deux sont pris en considération ensemble, le processus d'apprentissage des langues étrangères est construit sur des fondements plus solides.

1.3.1. Affectivité et apprentissage d'une langue étrangère : l'ANL

Nous avons vu que les styles d'apprentissage des enseignants en classe ont une grande influence sur les affects et également sur la motivation des élèves (Arnold, 2006). Néanmoins, les enseignants ne doivent pas seulement prendre en compte les styles d'apprentissage des élèves mais aussi leur propre expérience personnelle dans la langue, Arnold (2006) dit :

« Ce par quoi se laissent guider, en dernier ressort, les professeurs de langues étrangères, c'est par leur propre expérience : plus nous laissons de place aux facteurs affectifs dans notre activité professionnelle, plus nous constatons l'efficacité des apprentissages ».

Les enseignants, ayant eux-mêmes appris une langue étrangère au cours de leur scolarité, savent quelles sensations et quels sentiments cela produit sur leur corps et dans leur pensée. Ainsi, avec leur propre expérience dans l'apprentissage de la langue étrangère, ils peuvent potentiellement imaginer ce que ressentent les élèves dans un contexte où la langue étrangère est étudiée, et donc les aider au mieux à apprendre. Stevick (1980 : 4) dit :

« le succès [dans l'apprentissage de langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe ».

C'est-à-dire, la réussite dépend moins des « choses » que des « personnes ».

Apprendre une langue étrangère est quelque chose qui rend l'apprenant affectivement vulnérable puisqu'il ne peut pas comprendre tout ce qu'il entend, cela crée une situation où l'affectivité de l'apprenant est malmenée. Selon Péréa (1997 : 262) :

« la rencontre avec la langue étrangère est l'occasion d'une rencontre avec soi-même. Plus encore, elle peut être le lieu où se perdent certaines valeurs, certains repères que l'on croyait sûrs et stables. On comprendra alors que se projeter dans la langue nouvelle, accepter l'apparition d'un autre soi, de l'altérité, n'est pas chose facile ».

C'est pourquoi, la relation avec l'enseignant est importante, il va devoir soutenir, accompagner, encourager ses élèves dans ce processus d'apprentissage.

Différentes approches ont été créées dans les apprentissages d'une langue seconde, une appelée ANL, permet de combiner affectivité et apprentissage des langues. En effet, l'ANL est l'approche neurolinguistique qui est un nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues secondes et étrangères. Elle permet de créer les conditions optimales en salle de classe afin d'obtenir des interactions sociales réussies (Germain, 2017, p.5). Cette approche a été créée au Canada par deux chercheurs C. Germain et J. Netten en 1997 sur la base des travaux de Paradis (1994, 2004) afin d'améliorer l'aisance et la précision des apprenants d'une langue étrangère / seconde. L'ANL se veut être une méthode d'enseignement/apprentissage qui trouve son origine dans les progrès effectués dans le domaine des sciences cognitives et notamment dans les travaux de Paradis (1994, 2004). Il a montré qu'il n'existait pas de relation directe entre la mémoire procédurale (habileté, inconscient, implicite) et la mémoire déclarative (conscient, explicite). Dans ses découvertes, Paradis a montré que ces deux mémoires ne sont pas liées, c'est-à-dire que le cerveau ne peut transformer un savoir explicite en une habileté implicite. A partir de ses travaux, Germain (2017) a quant à lui montré que le cerveau est un organe complexe et flexible, qui peut se modifier selon les activités effectuées. De plus, le système limbique qui est le système de l'émotionnel et donc notamment du désir et plaisir à communiquer est activé lors de l'apprentissage d'une langue. C'est pour cela que les affects et le contexte, dans le processus d'apprentissage, a son importance. La mémoire enregistre des données de manière contextuelle, et la dimension affective est liée à cela, les envies et le plaisir des apprenants sont une motivation au processus d'apprentissage de la langue étrangère. Ainsi, la prise en compte des émotions et affects des élèves est à prendre en compte dans les stratégies

pédagogiques à mettre en place lors des apprentissages d'une langue étrangère. Ces stratégies vont avoir un impact sur le processus d'apprentissage. Par conséquent, l'ANL est considérée comme une approche psycho-affective qui souligne l'importance du contexte et de l'utilisation de l'oral dans l'acquisition de la langue seconde.

1.3.2. Abordage de la langue par sa culture

Enseigner les langues vivantes n'est pas quelque chose aisée car apprendre une langue seconde ne se résume pas à connaître par cœur des notions linguistiques mais à incorporer des expressions culturellement différentes de la sienne. Pour apprendre une langue étrangère il s'agit de s'ouvrir à d'autres mentalités et à d'autres valeurs. L'enseignement d'une langue étrangère consiste par conséquent à s'affranchir des limites de son environnement culturel originel. Ainsi, un des besoins d'un apprenant d'une langue seconde est de connaître la culture de cette langue. Selon le site du MEN *Eduscol* :

« Les langues et les cultures sont indissociables, il n'est pas de langue qui ne soit de culture, la langue étant fondamentalement une représentation du monde, qui s'ancre dans le réel et dans l'imaginaire ».

De plus, toujours selon le site du MEN, *Eduscol* :

« C'est en prenant en compte les références culturelles qu'on apprend à mieux connaître l'autre et à communiquer avec lui de manière plus efficace tout en redécouvrant sa propre culture. C'est dès le plus jeune âge que les représentations se construisent ».

À travers l'apprentissage de la langue et sa composante culturelle, les élèves ouvrent leurs esprits à des modes de vie et façons de penser qui sont potentiellement différents des leurs et par conséquent, ceci permet de promouvoir la paix, l'inclusion et la lutte contre la guerre et toutes formes de xénophobie. L'étude faite par Ceberio (2004) qui analyse les composantes de la motivation d'apprenants en situation plurilingue montre l'importance de la communication et de l'échange entre cultures pour motiver les élèves. La connaissance d'une autre culture et d'une autre civilisation contribuent à réduire les préjugés et à promouvoir la tolérance et crée souvent des attitudes positives chez l'élève envers d'autres peuples de d'autres cultures, en même temps qu'on arrive à une compréhension approfondie d'un peuple. Avec une attitude

positive envers la culture cible, il est donc plus simple de motiver un élève à apprendre la langue.

Dans son mémoire sur l'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère, Axell (2007) a recueilli des données concernant les facteurs motivationnels des élèves lorsque ces derniers apprennent une nouvelle langue. D'après les enseignants interviewés, il est important que les élèves sentent que le professeur fait ses cours avec plaisir, car en montrant aux élèves qu'apprendre la langue et ses composantes culturelles est amusant, cela permet de créer une contagion émotionnelle envers les élèves. Un enseignant lors de son étude a dit : « il est important que les élèves s'amuse en apprenant la langue cible », et ceci est notamment permis lorsqu'il y a une bonne ambiance dans la classe. Axell (2007), trouve aussi qu'il faut que les élèves se sentent motivés quand ils ont le sentiment de réussir, par exemple en étant capables de donner les bonnes réponses à un test ou une question. Un élève est considéré comme motivé lorsqu'il est actif pendant les leçons, lève souvent la main, exprime ses idées et ses propositions. Ainsi le rôle de l'enseignant est d'encourager ses élèves, de donner des tâches d'un niveau raisonnable et accessible sinon les élèves risquent de laisser tomber dû à la difficulté et d'éviter de les corriger lorsqu'ils font des erreurs pour éviter toute inhibition de leur part. De plus, les élèves deviennent plus motivés lorsqu'ils entendent leur enseignant parler dans la langue étrangère, lorsqu'il parle également du pays et de ses propres expériences, afin de leur donner des images réelles du pays et de les comparer à leur propre culture d'origine : « le seul fait de connaître la culture, la beauté du pays, la nourriture, etc. donne envie de continuer à apprendre la langue » (Axell, 2007).

« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension » (Jeanine Courtillon, 1984).

Par conséquent, l'enseignement d'une langue étrangère par la prise en compte de sa culture comme approche est importante dans le processus d'apprentissage d'une langue. D'après Leylavergne et Parra (2010), aborder la langue par immersion culturelle permet d'associer l'apprentissage de la langue à un certain contexte plaisant, que cela soit une expérience ou une histoire :

« Créer un contexte d'apprentissage permet non seulement de favoriser la mémorisation mais également de stimuler la motivation et d'aborder

les différentes façons de communiquer, de vivre et de travailler ensemble
».

Comme la culture constitue une composante inhérente à chaque individu et à la langue dans laquelle il s'exprime, les individus ont tendance à mieux mémoriser. Ainsi, l'apprentissage de la LVE par la culture du pays, permet de mieux s'approprier la langue cible mais aussi les aspects culturels qu'elle véhicule : « s'il n'y pas de culture sans langue, il n'y a pas, non plus, de langue sans culture » (Leylavergne et Parra, 2010, p.2).

PROBLÉMATIQUE :

Pour conclure, le terme « affective » renvoie aux sentiments, émotions, croyances et attitudes qui conditionnent de manière significative notre comportement. L'affectivité désigne donc l'ensemble des réactions psychiques de l'individu portant une valeur agréable ou désagréable et qui s'oppose à une vision purement cognitive de l'enseignement. Avec l'émergence des neurosciences, les chercheurs ont montré que les affects se situent dans des zones du cerveau, où les sentiments font partie intégrante de la cognition et des processus mentaux qui en découlent (John Schumann, 1994). Affects et cognition ne sont donc pas indissociables mais bien interconnectés, car la mémoire enregistre des données de manière contextuelle où la dimension affective en fait partie. Les apprenants sont donc plus engagés lorsque dans le processus d'apprentissage d'une discipline et notamment d'une langue étrangère, les activités sont plaisantes et intéressantes. Susciter un engagement affectif est le meilleur moyen d'amener l'élève à développer un engagement comportemental et cognitif. Un enfant qui est engagé sur le plan affectif va s'épanouir davantage et ressentir des émotions positives qui lui permettront de s'investir en cours. De manière générale, les élèves seront plus portés à développer un engagement affectif si les activités proposées par l'enseignant sont diversifiées et perçues comme intéressantes et importantes. A contrario, un élève faiblement engagé adopte des comportements d'évitement pour la réalisation d'une activité et l'évalue comme inutile ou inintéressante. Ainsi, l'affectivité va contribuer à donner du sens au contenu d'apprentissage grâce aux différents styles d'apprentissage pris en compte par l'enseignant.

De plus, il existe une relation élèves-enseignant très importante dans l'acte d'enseigner. La relation enseignant-élèves est un des facteurs qui influence le plus l'engagement des élèves.

L'enseignant et les enfants, de par leurs interactions, vont établir des liens affectifs particuliers qui sont essentiels dans l'efficacité des apprentissages. Ainsi, une relation de confiance, dans laquelle se retrouvent bienveillance, intimité, proximité, communication, partage et affects positifs, va permettre aux enfants d'apprendre dans un climat favorable et propice.

C'est pourquoi le paradigme affectif est apparu comme primordial dans des recherches sur les modalités d'enseignement qui stimulent le mieux l'apprentissage au niveau neurologique (Frigot, 2017). La dimension affective est aujourd'hui considérée comme un facteur intervenant dans les processus cognitifs tels que la mémorisation et l'attention et par conséquent, les affects participent aux apprentissages des langues étrangères où ils ont une grande importance. Apprendre une langue étrangère rend l'élève affectivement vulnérable, c'est pourquoi l'enseignant va utiliser des stratégies liées aux affects et qui vont permettre à l'enfant de se sentir soutenu, encouragé dans l'apprentissage de la langue. L'approche neurolinguistique (ANL), permet d'associer affectivité et apprentissage des langues, il s'agit d'une approche psycho-affective qui souligne l'importance du contexte et de l'utilisation de l'oral dans l'acquisition de la langue. C'est pourquoi, aborder la langue par l'immersion culturelle permet d'associer l'apprentissage de la langue à un certain contexte, que cela soit une expérience personnelle ou une histoire.

Des recherches ont donc montré que les liens affectifs dans la relation élèves-enseignant ont un impact dans l'apprentissage des langues et que cet apprentissage s'accroît lorsque les activités font sens pour les élèves (Arnold, 2006). Actuellement, les études empiriques en faveur de ces hypothèses se réduisent aux résultats de quelques études faites sur la motivation de l'élève dans l'acquisition de la langue étrangère et sur les facteurs affectifs dans l'activité professionnelle de l'enseignant. Ainsi, la littérature concernant l'importance de l'affectivité dans l'acquisition des langues étrangères peut nous conduire à penser que l'engagement affectif des élèves dans l'apprentissage de l'anglais peut se faire par le biais de l'expérience personnelle de l'enseignant, soit-elle réelle ou imaginée.

PARTIE 2 : CONTEXTE GÉNÉRAL SCOLAIRE

2.1. Les objectifs

C'est à partir des années 1950 que s'installe l'enseignement des langues étrangères dans les écoles françaises, dans les cas où les professeurs étaient volontaires. Au fil des années, cet enseignement devient plus officiel. En 1999 une circulaire est publiée, ce qui provoque un tournant dans l'apprentissage des langues étrangères. Puis c'est finalement en 2002 que cet enseignement se voit trouver une place officielle dans les programmes scolaires. L'apprentissage d'une langue seconde devient obligatoire au cycle 3 dans le but de développer la langue le plus tôt possible. Puis en 2015, cet enseignement devient obligatoire encore plus tôt dans le parcours scolaire de l'élève, à partir du CP. Selon le site officiel du Ministère de l'Education Nationale (MEN) *Eduscol*, à propos des LVE :

« L'amélioration des compétences des élèves français en langues vivantes est une priorité. L'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde. Il favorise également l'employabilité des jeunes en France et à l'étranger ».

Les instructions officielles visent deux objectifs précis qui sont : proposer une offre linguistique diversifiée et veiller à la cohérence et à la lisibilité des parcours linguistiques des élèves. Selon le Ministère de l'Education Nationale (MEN) *Eduscol*, l'apprentissage des langues vivantes étrangères et régionales participe à la construction de la confiance en soi lorsque la prise de parole est accompagnée, étayée et respectée. Cet enseignement permet l'acceptation de l'autre et alimente l'acquisition progressive de l'autonomie. Les LVE ont donc pour but de donner l'envie d'apprendre les langues et de s'ouvrir à d'autres cultures avec un enrichissement progressif des connaissances et des compétences. Les enseignants ont pour visée éducative de conjuguer travail linguistique et apport culturel. La culture trouve toute sa place dans une approche qui se fonde sur l'idée où les élèves sont des acteurs sociaux ayant des tâches à accomplir. Cette approche permet d'enrichir les situations du quotidien des élèves afin de les amener vers une autre vision du monde. L'entrée dans ce monde différent passe aussi par l'imaginaire, et donc par les affects des élèves mais aussi des enseignants, ce qui est souvent un facteur de motivation importante pour l'élève.

Ainsi, les affects et les émotions à l'école, sont abordés dès la maternelle, dans les domaines du langage. Ils sont exprimés dans les expressions corporelle et artistique visant à éprouver de la confiance en soi. Puis dans l'enseignement moral et civique, les enfants ont pour objectifs d'identifier et partager des émotions et des sentiments. Par conséquent, les enseignants sont amenés à traiter les émotions dans les différents cycles et dans les différentes disciplines avec des situations pédagogiques variées.

De plus, certains domaines du Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture encouragent également les enseignants à intégrer les émotions dans leurs pratiques. Dans le domaine 1 « des langages pour penser et communiquer », les élèves sont amenés à s'exposer à l'oral, à utiliser le langage artistique et du corps, à s'exprimer devant leurs camarades et à accepter leurs regards. Puis, dans le domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen », via l'accès à des valeurs morales, civiques et sociales, les enfants sont amenés à s'exprimer sur leurs sentiments, leurs émotions et leurs opinions tout en utilisant un vocabulaire précis. Par conséquent, le SC4 vise la capacité des élèves à faire preuve d'empathie et de bienveillance.

2.2. Les programmes et les attendus

Les textes officiels centrent l'enseignement des langues vivantes sur les compétences orales ainsi que sur l'ouverture à d'autres cultures. En effet, le MEN appuie sur l'importance de l'apprentissage des langues vivantes à l'école et ensuite au collège par le biais de la culture du pays :

« Il est recommandé de privilégier la découverte de la culture spécifiquement associée à la langue étudiée. Communication et culture sont deux aspects interdépendants de la langue, et l'approche communicative n'a de sens qu'à condition d'être étroitement liée à un contenu culturel réel ».

La place de l'enseignement des langues vivantes a évolué à l'école élémentaire qui notamment été permise à l'évolution des méthodes d'enseignement des langues vivantes. Si aujourd'hui l'approche privilégiée est la perspective actionnelle, cette dernière a pu voir le jour grâce à d'autres méthodes qui l'ont précédée : la méthode active, la méthode audiovisuelle et la méthode communicative. L'évolution constante de ces méthodes montre bien qu'il est difficile de faire coïncider une méthode avec ce qui est attendu des apprentissages. En conséquence, le

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a vu le jour afin de montrer les attendus de fin de cycle, en France mais aussi dans toute l'Europe. Il vise à aider les enseignants et les apprenants en Langues Vivantes Étrangères (LVE) à avoir des repères communs.

Les élèves sont sensibilisés à une langue étrangère dès le CP, voire dès la maternelle, et la pratique de l'oral est prioritaire à tous les niveaux de l'école. L'enseignement des langues s'inscrit dans une perspective européenne commune forte. Au cours du cycle 2 et à la fin du cycle 3, les élèves doivent être en mesure d'atteindre le niveau A1 dans 5 activités langagières. Ces activités de communication langagière peuvent relever de : la réception (écouter, lire) ; la production (s'exprimer oralement en continu, écrire) ; l'interaction (prendre part à une conversation) et la médiation (activités de traduction et d'interprétation). Toutefois il est attendu pour le niveau introductif ou de découverte (A1) que les élèves comprennent et utilisent des expressions familières et quotidiennes, ainsi que des énoncés simples qui visent à satisfaire un besoin. De plus, les élèves doivent être capable de se présenter ou de présenter quelqu'un d'autre, de communiquer de façon simple, d'être coopératif et de pouvoir poser une question les concernant. Ainsi, le CECRL a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et de fournir une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats.

Concernant l'affectivité des élèves en classe de langue étrangère, l'observation sur le terrain des pratiques enseignantes, ne permet pas d'affirmer qu'il y a aujourd'hui une prise en compte des affects des élèves. Néanmoins, l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation stipule qu'il faut « tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative ». La dimension affective est donc clairement énoncée dans le texte comme étant une compétence nécessaire à la relation éducative et pédagogique des enseignants, au même titre que la dimension cognitive et relationnelle. Le texte déclare que les enseignants doivent créer des liens relationnels et affectifs avec leurs élèves afin de créer un climat de confiance sécurisant pour que les élèves puissent s'investir dans leurs apprentissages et développer leur curiosité. De plus, la loi pour une école de la confiance actée en juillet 2019 vient appuyer sur la « dimension d'école de l'épanouissement et du développement affectif et social qui donne à chaque élève un cadre propice aux premiers apprentissages scolaires » comme un principe de base.

Néanmoins, au cycle 2, il est attendu des élèves qu'ils sachent identifier et partager leurs émotions et sentiments dans des contextes variés : textes littéraires, œuvres d'art, la nature, débats portant sur la vie de la classe, se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur, prendre soin de soi et des autres, accepter les différences, identifier les symboles de la République présents dans l'école et enfin, accepter de coopérer. Au cycle 3, les attentes sont les mêmes, mais se rajoutent : documents d'actualité, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression, respecter autrui, manifester le respect des autres dans son langage et son attitude.

2.3. Les pédagogies

L'objectif premier de cet enseignement de l'anglais est de communiquer à travers des situations d'apprentissage les plus authentiques possibles. Pour ce faire, 5 types d'activités essentielles sont nécessaires : l'écoute, parler en interaction et en continu, lire et écrire. La place de l'oral dans l'enseignement de l'anglais a donc une place prédominante. Néanmoins, l'écrit n'est pas complètement délaissé, puisque selon les textes officiels, il est introduit au cycle 3 tandis qu'au cycle 2 il ne s'agit pas encore d'un incontournable.

Parmi les nombreuses approches pédagogiques pour l'apprentissage d'une langue, l'approche actionnelle est celle préconisée par le CECRL. Il considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches. Selon le Conseil de l'Europe (2001), une tâche est définie comme :

« Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre [...] ou de préparer en groupe un journal de classe ».

Ainsi, la tâche est orientée vers un objectif à atteindre, ce qui implique la mobilisation de compétences données. De même, une tâche peut être langagière, non langagière ou avoir une composante langagière.

Les actes de paroles se réalisent dans des tâches d'activités langagières, qui elles-mêmes s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social, ce qui permet de donner du sens. Les

tâches finales sont aussi déclinées en plusieurs micro-tâches, qui sont menées collectivement dans un but concret. Sans ces micro-tâches, l'objectif de la tâche globale ne peut pas être réalisé. Par exemple, la tâche globale pour des enfants de CM1 peut être de commander une salade de fruits personnalisée au restaurant. Les micro-tâches seront donc : connaître le nom des fruits, comprendre la différence entre many et much, s'exprimer dans un restaurant en tant que serveur et en tant que client, préparer les différents aliments pour l'activité globale en utilisant des verbes d'actions : laver, éplucher, couper. Enfin, connaître les habitudes alimentaires d'un pays anglophone en regardant ou en lisant un reportage sur le goûter habituellement pris par les enfants dans ce pays.

Par conséquent l'apprenant n'est plus vu comme un simple élève ayant à reproduire des énoncés qu'il apprend par cœur, mais comme un acteur social. C'est en interaction avec les autres que l'apprenant va travailler la langue étrangère, étant donné que l'interaction peut comprendre la réception, la médiation ou une combinaison de celles-ci à l'oral et à l'écrit.

De plus, l'apprentissage d'une LVE doit être perçue comme un jeu afin de donner envie aux élèves de s'exprimer. Proposer des activités ludiques comme le bingo, le dessin, le jeu de la « tapette » avec des flashcards, etc. permet à l'apprenant de prendre du plaisir dans l'apprentissage de la langue. Rolland (2011) cité par le site de l'Education National *Eduscol*, dit : « Ne négligeons pas non plus l'aspect ludique que peut prendre une activité d'apprentissage et qui engendre des sentiments de plaisir et de satisfaction ». Ainsi, selon le site d'Eduscol sur comment « développer le goût d'apprendre des langues étrangères et régionales », favoriser un climat socio-affectif dans l'apprentissage d'une langue étrangère a une grande importance. D'après Coste (1984), « la place du relationnel et de l'affectif est amplifiée par la particularité de cette discipline en raison de l'affectif qui peut peser sur les conditions dans lesquelles se déroulent l'apprentissage ». L'enseignant, dans sa pédagogie, se doit donc d'être rassurant et bienveillant avec ses élèves, en utilisant des jeux ludiques, permettant ainsi à ces derniers d'être davantage rassurés et de prendre du plaisir dans les apprentissages de la langue.

HYPOTHÈSE THÉORIQUE :

Au vu des éléments que nous avons développés dans la partie théorique et la partie concernant le contexte scolaire, l'hypothèse de recherche est formulée de la manière suivante

: Les liens affectifs entre élèves-enseignant impactent l'engagement des élèves dans l'apprentissage de l'anglais.

Il existe un lien affectif indéniable dans les relations pédagogiques entre élèves et enseignants. Ces relations de confiance avec bienveillance, partagent et affectifs positifs, va permettre à l'élève de se sentir soutenu et serein pour se plonger dans la culture australienne. De plus, lorsque l'enseignant prend en compte les besoins et envies des élèves et qu'il propose des activités qui suscitent du plaisir et de la curiosité, cela va participer à leur engagement affectif dans ces dernières. Les élèves, grâce à une relation de sécurité affective, vont pouvoir se laisser aller à explorer et donc apprendre la culture australienne tout en étant en immersion.

L'hypothèse pose donc comme vérifiable le fait que les élèves seront davantage engagés affectivement dans les cours d'anglais lorsque les contenus proposés proviennent d'une expérience personnelle de l'enseignant. Car ce partage permet de créer des liens affectifs positifs dans la relation enseignant-élèves. Ils seront davantage enthousiastes et ressentiront plus de plaisir durant les cours d'anglais.

Afin de vérifier cette hypothèse, une séquence sur la découverte de l'Australie a été menée et observée. Également, trois entretiens de trois portraits d'élèves différents ont été enregistrés et retranscrits pour être analysés. Puis, un questionnaire concernant leurs avis sur la séquence a été recueilli afin d'analyser leurs ressentis vis à vis de cette découverte culturelle.

A partir de cette hypothèse des variables indépendantes de types qualitatifs et quantitatifs seront dégagées et nous serviront d'indicateurs. Il sera observé si les élèves au cours des séances d'anglais ont des comportements d'engagement affectif. Puis l'utilisation du lexique sur l'expression de ses sentiments lors des entretiens. Enfin, leurs avis qui renvoient à l'affectivité, sur la séquence par le biais d'un questionnaire.

PARTIE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE :

Dans cette partie concernant la méthodologie de recherche, il y sera présenté les différentes procédures mises en place lors de cette étude. Tout d'abord, il y aura une première réflexion sur le sujet, puis la chronologie de l'étude avec les supports utilisés ainsi que la population étudiée, et enfin on terminera avec le protocole de recueil de données.

3.1. Réflexion en amont

Afin d'appréhender ce mémoire de recherche, il s'est poursuivi une longue réflexion sur comment répondre au thème des langues étrangères, choisi en séminaire de recherche, et l'envie d'aborder les émotions et les affects des enfants à l'école.

Dans un temps d'exploration, lors de la première semaine de stage, il s'est suivi un long moment d'observation sur le fonctionnement de la classe et sur la relation entre l'enseignant et ses élèves. Il importait de savoir comment se déroule une séance, quels supports l'enseignant utilise, quel est le niveau des élèves de la classe, etc. Puis dans un second temps, il s'est déroulé une longue discussion avec le MAT sur sa manière d'aborder les cours d'anglais avec ses élèves. Pendant ces échanges, il a été possible de faire part de la volonté de parler d'un pays en particulier : l'Australie. Effectivement, cette expérience personnelle qui a été riche en apprentissages, d'un point de vue de la langue anglaise mais aussi d'un point de vue culturel, est utilisée au profit de l'apprentissage des élèves.

Après discussion avec l'enseignant, il a été convenu de proposer une séquence de 7 séances, de 15 à 30 minutes. Ainsi, la séquence langagière sur la découverte de l'Australie fut insérée dans l'emploi du temps hebdomadaire de la classe. La première séance a eu lieu un mercredi lors de la deuxième semaine de stage et la dernière séance s'est terminée un vendredi de la troisième semaine. Puis, une fiche a été distribuée à tous les élèves afin que leurs avis sur cette découverte soit recensée. Enfin, au cours de la dernière journée de stage, trois entretiens avec trois élèves différents furent organisés.

3.2. Contexte : présentation de l'école et de la classe

L'étude de recherche se déroule dans une classe de CM1/CM2, située à l'école primaire Julien Gracq. Il s'agit d'une grande école urbaine, construite en block et située dans le quartier Doulon-Bottinière à l'est de la métropole nantaise. Cette école a été construite en 2009 suite à la transformation urbaine du quartier avec de nombreuses constructions de logements, de cités HLM et de zones pavillonnaires. C'est un quartier qui dispose donc d'innovations écologiques, de nouveaux équipements, d'infrastructures de transport et d'un bon niveau d'accessibilité. La population de l'école est plutôt hétérogène, avec des enfants ayant des motivations scolaires, des compétences et savoir-faire, et des cultures et modes de vie différents.

La classe accueille des enfants âgés de 9 à 11 ans et avec des niveaux hétérogènes. Il y avait lors des deux premières semaines de stage 11 CM1 avec 7 garçons et 4 filles et 15 CM2 avec 9 garçons et 6 filles. Lors de la dernière semaine, un élève de CM2 a déménagé et est donc parti de l'école mais un nouvel élève est arrivé en CM1. Cet élève qui est arrivé en cours d'année, disposait d'une aide d'une AESH, qui venait régulièrement l'accompagner dans son ancienne école. Mais depuis qu'il est arrivé dans l'école, ce suivi s'est arrêté et l'enseignant est en attente d'une réponse. L'élève est très discret et rencontre beaucoup de difficultés dans les apprentissages scolaires. Concernant les autres élèves de la classe, l'enseignant estime que :

Tableau 1. L'hétérogénéité de la classe

Niveau de classe	Effectif	Caractéristiques des élèves
CM1	11	2 élèves ayant de très bons résultats, calmes, organisés et autonomes 2 élèves rencontrant quelques difficultés mais très motivés à réussir et apprendre. 2 élèves ayant des bons résultats mais très souvent distraits à faire le plaisantin 3 élèves ayant de bons résultats mais qui ont du mal à se mettre au travail. 1 élève ayant des difficultés d'apprentissage et qui teste/conteste l'autorité de l'enseignant

CM2	15	8 élèves ont de bons résultats scolaires et seront prêts pour la 6ème. 4 élèves ont des bons résultats mais ne s'investissent pas plus que ça dans la classe. 2 élèves ont un niveau plutôt moyen 1 élève présente quelques difficultés d'apprentissage
-----	----	--

L'enseignant a fait le choix de disposer la classe en ilots. Cela permet à ses élèves de travailler en coopérant, et de s'entraider. De plus, il souhaite instaurer un climat propice aux apprentissages. C'est pourquoi la classe dispose de beaucoup d'affiches accrochées aux murs. Il y a un mur dédié aux affiches sur les différentes périodes historiques avec une frise chronologique. Il y a également un mur entier dédié à l'anglais avec des affiches sur la météo, les nombres, les jours, les couleurs, les saisons, etc. Enfin, autour du tableau, les affiches sont consacrées aux mathématiques et aux français. L'enseignant a créé les affiches avec de l'humour afin que la classe soit chaleureuse et de donner envie aux enfants d'apprendre.

Pour les cours, l'enseignant utilise beaucoup le tableau numérique. Pour lui, c'est un outil indispensable à sa pratique. Il y projette les consignes, les devoirs, les exercices... De plus, il utilise aussi des jeux ludiques qu'il a créés et plastifiés pour que les enfants puissent s'entraîner sur des nouvelles notions vues en cours. Habituellement dans cette classe, l'anglais n'est pas souvent abordé par l'enseignant mais par un intervenant étudiant venant d'un pays anglophone. L'école fait appel à des natives anglophones pour que les enfants soient en immersion totale pendant les cours d'anglais. Or, j'ai pu constater lors du stage que l'intervenant n'a jamais donné de cours à des enfants auparavant et qu'il a donc du mal à créer des contenus d'apprentissage qui captent l'attention des élèves. Néanmoins, comme une séance dure environ 45 min, l'enseignant n'hésite pas à intervenir pour l'aider et lui proposer des activités qui utilisent des flashcards notamment.

3.3. Déroulement de l'étude : séance sur la découverte de l'Australie

Concernant le déroulé de l'étude de recherche, une séquence sur la découverte de l'Australie (*Annexe 1*) a été construite et menée. Cette séquence comporte 7 séances d'une durée variant de 15 à 20 min, selon les thématiques abordées. Elle a pour objectif de faire découvrir les spécificités du pays ainsi que du vocabulaire anglais.

Toutes les séances étaient réalisées en collectif. Les trois premières séances durent entre 15 et 20 minutes, elles étaient consacrées au recueil des représentations des élèves sur l'Australie, un état des lieux afin de savoir s'ils connaissaient le pays ou non. Puis, des séances sur la situation géographique du pays, ainsi que sur son histoire ont été abordées. Les trois séances suivantes durent environ 20 minutes et sont consacrées aux spécialités de l'Australie. Une séance sur la découverte des animaux typiques australiens, une autre sur la découverte des différents paysages et une dernière sur les coutumes et traditions australiennes. Cette séquence a aussi été construite en adéquation avec la période scolaire, c'est-à-dire la période de Noël car la dernière séance fut notamment sur comment les Australiens fêtent Noël. Enfin, la septième et dernière séance était une évaluation afin de savoir ce qu'ils avaient retenu.

Concernant la mise en place de la séquence, les supports utilisés étaient un diaporama où ils y étaient présentés des documents ressources comme des cartes sur le monde et sur l'Australie, le drapeau, la monnaie, un court texte sur l'histoire Australienne. Il y avait également des ressources personnelles comme des photos et des vidéos. Ces archives personnelles permettent de répondre à l'hypothèse comme quoi lorsque l'enseignant inclut dans son contenu d'apprentissage, des éléments de son expérience personnelle, cela permet de capter l'attention des élèves. Enfin, à chaque fin de séance de découverte, une petite activité écrite était proposée afin que les élèves gardent une trace de ce qu'ils ont fait. Aussi, parce qu'à partir du cycle 3 on peut envisager l'apprentissage d'une langue étrangère par l'écrit.

3.4. Protocole de recueil de données

Afin de recueillir des données, des instruments qualitatifs (observations groupe classe, entretiens semi-dirigés), et un instrument quantitatif (questionnaire sur leurs avis) ont été élaborés. De plus, les données recueillies resteront confidentielles, l'anonymat des élèves et de leur enseignement sera donc préservé.

Les émotions/affects sont en lien avec le comportement car ils permettent d'impulser une action. De plus, l'émotion influence les mécanismes sensoriels tels que la vision, l'audition et la perception du temps, ce qui occasionne des modifications majeures sur le plan cognitif tel que l'attention, la mémorisation et l'apprentissage. C'est pourquoi, les expériences affectives les plus plaisantes (ou déplaisantes) sont mieux mémorisées. Ainsi, dans cette recherche les instruments mis en place se réfèrent aux travaux de Fredricks et ses collègues (2016) qui présentent l'engagement comme un construit à quatre dimensions : comportementale, cognitive, affective et sociale.

Ces dimensions sont interdépendantes et influencées par les perceptions que l'individu a du climat et du contenu d'apprentissage. Dans cette analyse, les dimensions prises en compte sont la dimension comportementale car elle renvoie à des manifestations directement observables de l'engagement des apprenants en termes de participation, de persistance, d'attention, de présence d'un comportement positif et d'absence de comportements perturbateurs lors des activités d'apprentissage. Et la dimension affective/émotionnelle, car elle est définie comme étant relatif d'une part, à l'intérêt et à la valeur accordés aux activités d'apprentissage et, d'autre part, aux réactions émotionnelles positives (par exemple plaisir, enthousiasme, amusement) et négatives (par exemple anxiété) ressenties en les réalisant. Ainsi, les élèves engagés par le contenu d'apprentissage peuvent ressentir du plaisir et les élèves désengagés, de l'ennui.

La première étape consistait à observer la classe pendant la séquence sur la découverte de l'Australie, à l'aide d'une grille d'observation. L'objectif était à la fois d'observer et d'analyser le comportement de l'ensemble des élèves afin de caractériser les façons dont peut se manifester l'engagement affectif dans la relation élèves-enseignant. De plus, les deux premières séances ont permis, avec l'aide de leur enseignant, de repérer trois portraits d'élèves servant d'échantillon d'analyse qualitative pour les entretiens semi-directifs.

La troisième étape consistait à demander les ressentis des élèves sur la séquence de découverte à laquelle ils ont assisté. Ce questionnaire est un instrument quantitatif mais aussi qualitatif. Il a donc pour objectif de recueillir les affects des élèves par une analyse quantifiée. Ce choix a été fait car il est parfois plus simple pour des enfants âgés de 9 à 11 ans de cocher un choix de réponse par rapport à leurs sentiments, que de les communiquer verbalement.

Enfin, la seconde étape consistait à recueillir des données qualitatives auprès de trois portraits d'élèves différents, à l'aide d'entretiens individuels semi-dirigés. L'objectif était de comparer ces trois types d'élèves entre eux. Les portraits d'élèves sont : élève qui a un intérêt soudain pour le contenu d'apprentissage, élève qui est habituellement passif pendant les apprentissages et élève qui participe à chaque contenu proposé. La sélection de ces trois élèves s'est faite à l'aide de leur enseignant. Ainsi, ce recueil a pour but de voir si l'engagement affectif des élèves changent ou non selon le contenu d'apprentissage.

3.4.1. La séquence sur la découverte de l'Australie :

Dans le cadre de la première phase du projet, une grille d'observation a été élaborée. Sa construction s'est inspirée de la démarche qualitative utilisée par Fredricks et al. (2016). Elle a pour objectif de s'enquérir de ce que les élèves vivent en termes d'engagement et désengagement comportemental et affectif. Néanmoins, il est impossible de tout voir, et d'observer l'ensemble des comportements lorsque l'on doit assurer le cours en même temps que l'observation. Il s'agit de deux activités qui nécessitent une grande concentration. C'est pourquoi, l'observation du groupe des élèves s'est également faite par l'aide de leur enseignant référent. De plus, les entretiens individuels et le questionnaire qui relate de leurs avis, viendront également contrebalancer ce manque d'objectivité.

Pendant cette phase, deux grilles d'observation ont été complétées. Une après les trois premières séances sur la séquence de découverte de l'Australie. Elles se sont déroulées lors de la deuxième semaine de stage (le mercredi, jeudi et vendredi). Il s'agissait d'un temps de familiarisation car les enfants ne connaissaient pas l'enseignante, ni sa façon de procéder. Ces trois premières séances relatent l'histoire et la situation géographique de l'Australie. Ensuite,

une deuxième grille a été complétée à la fin de la séquence et par conséquent à la fin de la troisième et dernière semaine de stage. Ce choix s'explique par le fait qu'une différence peut être observée en termes de relation élèves-enseignant et donc de comportement dans la classe. De plus, les trois dernières séances relatent des sujets australiens dont les apports proviennent de l'expérience personnelle de l'enseignante. Par conséquent, une différence peut également être observée en termes d'engagement affectif dû aux supports.

Concernant les items de la grille d'observation, ils ont été choisis à l'aide de la grille d'observation proposée par l'académie de Paris pour « observer et mesurer l'engagement dans l'apprentissage scolaire des élèves au sein de leur classe ». Cette grille porte sur les dimensions de l'engagement scolaire, à savoir l'engagement cognitif, comportemental et affectif. Par conséquent, la grille d'observation qui sera retenue dans cette étude comporte 9 items regroupés, observant l'engagement affectif (et comportemental) des élèves pendant les six séances (*Annexe 2*). Les items 4, 5, 6 et 9 renvoient à l'engagement en lien avec l'attention envers les activités proposées et le contenu enseigné. Les items 2, 3, 7 et 8 renvoient à la participation de l'élève. Enfin, l'item 1 renvoie à la communication non verbale du corps.

3.4.2. Le questionnaire « je donne mon avis » :

Dans la deuxième phase de recherche, un questionnaire (*Annexe 3*) recensant les avis des élèves a été construit. Ce questionnaire a pour objectif de recueillir des données quantitatives mais aussi qualitatives. Il permettra de répondre à l'hypothèse sur le fait que si les enfants ressentent du plaisir, ou bien s'ils sont intéressés et motivés, alors cela veut dire qu'ils sont engagés dans le contenu d'apprentissage de l'anglais grâce à une relation affective de confiance entre les élèves et l'enseignante.

La passation du questionnaire « je donne mon avis », s'est déroulée à la fin de la séance 6, intitulée « coutumes et traditions » et de manière auto-administrée. Il s'agissait de la dernière séance comportant les apprentissages sur la découverte de l'Australie. De plus, il s'agissait du seul moment possible pour passer le questionnaire puisqu'il s'agissait du dernier jour de stage.

Ce questionnaire est composé de 7 items, dont 3 sont des questions fermées : les items 1 et 4 sont des questions binaires de type « oui/non » et l'item 7 est une question à choix

multiples. Les items 2 et 3 sont des questions semi-ouvertes et les derniers items 5 et 6 sont des questions ouvertes. Ce questionnaire propose différents types de questions pour permettre un éventail de choix de réponse et de recueil de données. Les questions fermées permettent d'obtenir des données quantifiables et les questions semi-ouvertes et ouvertes permettent de recueillir des réponses qualitatives sans que les élèves soient influencés ou limités, concernant leurs perceptions.

La première question : « Avant que l'on parle de l'Australie en classe, connaissais-tu ce pays ? », permet de savoir quels élèves connaissaient au préalable l'Australie et s'il s'agissait bien d'une découverte pour la majorité des élèves.

Les questions deux et trois : « Entoure l'endroit que tu aimes le plus. » et « Entoure l'animal que tu préfères. » sont des questions en rapport avec ce qu'ils ont vu en cours. Elles permettent de savoir ce qu'ils ont aimé dans cette découverte et de savoir ce qui a fait le plus de sens pour eux. De plus, ils devaient justifier leur réponse en répondant à la question « pourquoi ? » pour les deux questions. Ceci permet de comprendre leurs sentiments vis à vis de ce qu'ils ont le plus aimé.

La quatrième question : « Aimerais-tu visiter ce pays ? », permet d'obtenir une réponse simple sous forme de choix binaires : « oui », « non ». De plus, ils devaient également répondre à la question ouverte : « pourquoi ? », permettant de comprendre leurs sentiments et ressentis.

Les questions cinq et six : « Peux-tu me citer trois choses que tu as aimées ? » et « Peux-tu me citer trois choses que tu n'as pas aimées ? », permettent d'exprimer par écrit ses émotions et ce qui les ont le plus affectés de manière positive mais aussi négative dans la séquence.

La septième question : « Pendant les cours d'anglais, je me sentais : », permet d'obtenir des réponses sous forme de choix multiples : « A l'aise » ; « Mal à l'aise » ; « Attentif » ; « Détendu » ; « Intéressé » ; « Pas intéressé » ; « Motivé » et « Rêveur ». Cette dernière question permet d'obtenir leurs sentiments et ressentis vis à vis des cours qui étaient totalement en anglais.

3.4.3. Les entretiens semi-dirigés :

Dans la troisième phase de recherche, il s'agissait de se concentrer sur trois types d'élèves différents afin de réaliser une analyse qualitative de leur profil. La composition prévue de cet échantillon est la suivante : un ou une élève dont l'engagement dans le contenu d'apprentissage est soudain, un ou une élève qui est habituellement passif aux apprentissages et un ou une élève qui participe à chaque contenu proposé. La sélection de ces trois élèves s'est faite à l'aide de leur enseignant et a pour but de voir si l'engagement des élèves change en fonction de la composante affective des contenus d'apprentissage.

Ces données sont recueillies à l'aide d'entretiens individuels semi-dirigés. Ces entretiens permettent d'apporter une richesse et une liberté d'expression des élèves sur leurs ressentis. Ainsi qu'approfondir et expliciter leurs propres perceptions.

Afin d'élaborer un entretien fidèle à la recherche, il a été pensé sous la forme « d'un portrait en langue » élaboré sur la base des travaux de Hans-Jürgen Krumm (2001) et de Bush (2011). Ces deux chercheuses ont mis en place dans les milieux scolaires une activité de portraits langagiers. Les participants devaient placer selon leurs significations, les différents moyens d'expression, codes et langues inventoriés dans une silhouette qui se doit être la plus neutre possible afin de permettre aux participants une meilleure identification et une plus grande créativité. Cette activité des portraits langagiers permet de visualiser certains aspects à propos des langues, que les élèves n'auraient pas dits oralement. L'utilisation du dessin permet donc une focalisation libre sur des éléments différents et d'établir des relations entre eux (Bush, 2010). Néanmoins, il ne faut pas oublier que

« mettre en dessin ses représentations, son ressenti en lien avec un processus aussi complexe que l'apprentissage est en effet une opération peu aisée : il faut d'abord prendre le temps de réfléchir à ce que l'on ressent, ce que l'on aimerait exprimer, puis penser à la manière dont, concrètement, techniquement, mais aussi symboliquement, on peut représenter ses idées sur la page, en pensant également à la manière d'occuper physiquement l'espace de la feuille ». (Lemaire, 2012).

Dans le cadre de ce mémoire, il est donc proposé aux élèves de colorier une carte de l'Australie vierge, selon leurs représentations et sentiments à propos des séances faites sur ce pays. Au cours de l'entretien, les élèves ont donc la possibilité de colorier, écrire, placer des

étiquettes d'animaux en fonction de ce qu'ils aiment ou n'aiment pas à propos de cette découverte. En même temps, les enfants étaient guidés à l'aide de questions comme par exemple : « est-ce que tu peux me citer trois choses que tu as aimé sur l'Australie ? peux-tu me dire pourquoi » ou bien « parmi les activités qu'on a faites, laquelle a été la plus plaisante ? ». Ces questions ressemblaient aux questions du questionnaire de la phase précédente car elles permettent un approfondissement plus explicite sur le ressenti des élèves.

Avant de passer les entretiens, l'objet de chaque question doit répondre à la thématique sur l'engagement affectif. Les questions étaient formulées d'une part, de manière claire afin d'être accessibles à tous les répondants et d'autre part, de manière neutre, afin d'améliorer la probabilité d'une réponse subjective complète. De plus, des sous-questions comme « pourquoi ? » ou bien « peux-tu expliquer ? » étaient posées pour permettre de maximiser les interactions entre l'intervieweur et les répondants, et de les mettre à l'aise. Le but des questions est d'accéder à l'expérience subjective et émotionnelle des élèves par rapport aux séances d'anglais sur l'Australie.

Les entretiens se sont déroulés un vendredi en début d'après-midi lors du dernier jour de stage. Les conditions de passation des entretiens n'étaient pas optimales car ils se déroulaient dans le couloir de l'école. Beaucoup d'élèves d'autres classes circulaient beaucoup, ce qui empêchait la concentration des enfants interviewés et parfois même, ils étaient inconfortables pour répondre aux questions et pour compléter leur portrait langagier. De plus, le seul support qu'il était permis d'avoir était une chaise sur laquelle ils pouvaient écrire. Néanmoins, durant les entrevues, il est laissé aux élèves la possibilité de développer et d'orienter leurs propos, en utilisant leur propre langage quotidien.

Quant à l'analyse des entretiens, elle a été réalisée en deux phases. La première est une phase de préparation qui permet de s'approprier le contenu en réécoutant les enregistrements, de retranscrire les entretiens, et de choisir les unités d'analyse. Ensuite, la seconde phase est celle d'analyse qui ne traite que les réponses présentant un intérêt au regard des objectifs de recherche. Dans ces entretiens, les indicateurs retenus permettant d'attester de l'engagement affectif des élèves, sont le vocabulaire qu'ils utilisent pour répondre aux questions. Ainsi, une liste de lexique sur l'expression des sentiments a été élaborée à l'aide d'un tableau établi par Maria José Lozano dans un article pour les apprenants de FLE (*Annexe 4*).

3.5. L'analyse des donnée

Dans un premier temps, on analysera les deux grilles d'observation sur les séances de la découverte de l'Australie. On comparera les deux temps des données, pour voir si l'engagement des élèves change en fonction de la relation enseignant-élèves et du contenu d'apprentissage. Ensuite, dans un second temps on analysera les données recueillies concernant les avis des élèves sur la séquence. Cette analyse permettra de récolter les avis en lien avec les affects des élèves sur le contenu enseigné. Enfin, dans un troisième et dernier temps, on analysera les trois entretiens des trois élèves aux profils différents, afin de vérifier leur engagement affectif dans les cours.

3.5.1. La séquence sur la découverte sur l'Australie

Lors de ces deux semaines sur la découverte de l'Australie, une multitude de comportements et de changements de comportements, en lien avec les affects des enfants ont été observés. Tout d'abord, il est important de préciser que les grilles ont été complétées à l'aide de leur enseignant, qui observait également le dérouler des séances, ainsi que ses élèves. Globalement, on constate une différence d'engagement affectif entre la première et deuxième semaine. Nous allons maintenant essayer d'expliquer ces changements.

La première grille d'observation (*Annexe 5*) permet de constater que dans l'ensemble, les élèves sont plus ou moins attentifs aux contenus qui sont proposés. Notamment au début de la séance et lors de l'activité en collectif, qui nécessite une attention particulière. Mais lorsque le cours aborde des choses plus complexes, comme la lecture d'un texte en anglais (séance 3), la plupart des élèves se déconcentrent et font quelque chose d'autre en parallèle. Les élèves qui semblent donc plus engagés lors de ces trois premières séances sont habituellement des profils d'élèves qui restent concentrés durant les activités, qui participent très activement en classe et qui sont impliqués dans leur travail. De plus, ce sont également les mêmes élèves qui participent durant les activités (item 3 : « répondent aux questions posées par l'enseignant en levant la main »). Enfin, concernant les items « continue de discuter des activités après les cours avec ses pairs ou avec l'enseignant » et « posent des questions sur le cours », nous pouvons remarquer que les élèves ne semblent pas très curieux et ne cherchent pas à poser d'autres questions en rapport avec l'Australie. Par conséquent, on peut constater une majorité plutôt un faible engagement

affectif lors de ces trois premières séances sur la découverte de l'Australie : 2 plutôt non et 3 non.

La deuxième grille d'observations (*Annexe 6*) qui a été remplie lors des trois dernières séances, reflète un engagement affectif beaucoup plus positif que la première semaine de stage. On peut constater que la majorité des items ont des réponses « oui » ou « plutôt oui », seulement l'item « discute du cours (et non d'un autre sujet) avec ses pairs » a comme réponse : « plutôt non ». De plus, quatre items disposent de la réponse « oui » alors que la première grille n'en dispose pas. Parmi ces items nous avons l'item 3, les élèves répondent plus souvent et plus spontanément aux questions lors des activités et notamment lors des séances sur les animaux australiens et sur les traditions et coutumes. On peut imaginer comme explication à cela : les contenus et sujets abordés sont différents, ils évoquent davantage l'expérience personnelle de l'enseignant avec des supports réels et contextuels. Ainsi, on peut voir une plus grande implication de la part des élèves dans les activités et notamment chez les élèves qui ne participaient pas auparavant. Concernant les items 7 et 8 qui désignent l'intérêt des élèves envers les activités, les réponses sont : « oui » et « plutôt oui ». Les élèves ont continué à discuter de l'Australie à leurs proches et ont posé des questions pendant et après les cours à l'enseignant. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il y a davantage d'interactions entre l'enseignant et les élèves et qu'ils se sentent plus en confiance dans la relation affective qui est en train de s'installer au fur et à mesure des séances. Enfin, les items 5, 6 et 9 montrent que les élèves sont beaucoup plus attentifs, ils ne bavardent pas entre eux et semblent porter un intérêt plus important aux contenus.

Par conséquent, les élèves semblent plus investis lors des trois dernières séances. On peut observer un engagement affectif plus important qui peut s'expliquer par le fait que ces séances utilisent des supports issus de l'expérience personnelle de l'enseignante et qu'une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves s'installe au fur et à mesure du temps passé avec eux. Les élèves éprouvent un intérêt plus fort envers les contenus proposés, ainsi ils ressentent plus de plaisir et donc ils sont plus engagés de manière affective dans les cours.

3.5.2. Le questionnaire « je donne mon avis » :

En globalité, les résultats de ce questionnaire qui recense l'avis des élèves sur la séquence, sont positifs et donc en faveur d'un engagement affectif important (*Annexe 7*). Tout d'abord, ce questionnaire a été passé auprès de 25 élèves, mais une élève était absente et un autre a déménagé en cours d'année.

Les items 2 et 3 dénotent d'une forte appréciation de la part des élèves sur la découverte des animaux et des paysages australiens. La majorité d'entre eux ont entouré plusieurs images, alors que la consigne en demandait qu'une. De plus, pour justifier leur(s) choix, le plus grand nombre d'entre eux utilisaient des mots provenant du champ lexical de l'esthétisme : « beau » ; « belle » ; « magnifique » ; « jolie ». Ce type de vocabulaire utilisé par les élèves est un indicateur de leur engagement affectif. On peut l'expliquer de la manière suivante : les différents contenus proposés ont produit un impact émotionnel positif chez les élèves. Ça a suscité des émotions en lien avec l'esthétisme, qui renvoie à des ressentis comme l'agrément, la joie ou encore le plaisir. Également, l'item 4 : « aimerais-tu visiter ce pays », 23 ont répondu « oui » car « ça fait rêver » ; « c'est beau/magnifique/grand » ; « pour découvrir les paysages/nourritures/animaux », contre 2 qui ont répondu « non » car ils n'aiment pas la nourriture qu'ils mangent en Australie. Mais encore une fois ici, le fait d'utiliser le verbe « aimer » montre que les élèves sont engagés affectivement, car ils parlent de leurs ressentis.

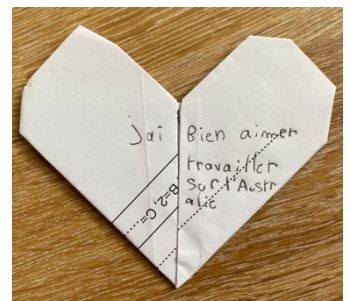
De nouveau, les indicateurs qui désignent un engagement affectif fort envers la séquence, sont les items 5 et 6. Il était demandé aux élèves d'écrire ce qu'ils aimaient et n'aimaient pas à propos des séances qui ont été présentées. On peut constater que la majorité des élèves ont écrit des choses sur ce qu'ils avaient aimé. A contrario, quasiment tous ces mêmes élèves, ont écrit « rien » sur la case des « choses qu'ils n'ont pas aimées ». Pour revenir à la case des « choses qu'ils ont le plus aimées », ce qui a été le plus de fois cités, sont des choses qui font références aux contenus d'apprentissage : les paysages ont été cités 18 fois, les animaux 14 fois, les coutumes/traditions 8 fois et 1 fois seulement un élève a évoqué les « départements » de l'Australie. Mais deux élèves ont également cité des choses qui font références à l'enseignant comme : « j'ai bien aimé les cours d'anglais », ou encore « ça m'a donné envie de participer ». Ainsi, cela peut expliquer le fait que les enfants sont plus engagés dans les apprentissages lorsque les contenus font sens pour eux, c'est-à-dire lorsque c'est

attractif et que ça leur procure du plaisir. Aussi, lorsque la relation entre les élèves et l'enseignant permet d'échanger des affects positifs.

Pour finir, le dernier indicateur reflétant de l'engagement affectif des élèves, est l'item 7. Cet item évoquait les sensations et ressentis des enfants pendant les cours d'anglais. Ils avaient le choix de cocher plusieurs réponses. La majorité des élèves ont coché des mots qui appartiennent au champ lexical du bien-être : « à l'aise » a été coché 15 fois sur 25 élèves, « détendu » et « rêveur » 11 fois. De plus, quasiment tous les élèves estiment être « intéressés » par les cours d'anglais (20 élèves), 17 estiment se sentir « attentif » et 14 « motivés ». Par conséquent, ceci montre donc que la découverte de l'Australie, en anglais, a eu un impact positif sur l'engagement affectif des élèves.

Seulement, un élève a répondu « pas intéressé » mais parce qu'il n'était pas content du fait qu'il avait reçu une remarque de la part de l'enseignante juste avant la dernière séance de la séquence. L'élève en question avait dit quelque chose de pas correct envers l'enseignante, cette dernière la repris mais l'enfant s'est braqué et renfermé. Ainsi, ceci témoigne également d'un espace où les affects sont prédominants dans la relation élèves-enseignant.

De plus, à la fin de la remise du questionnaire, un élève est venu transmettre un petit cadeau. Il s'agissait d'un pliage en papier, en forme de cœur et où il y était écrit la phrase suivante : « j'ai bien aimé travailler sur l'Australie ». Cela montre encore une fois l'intérêt que les élèves portent sur le contenu qui a été enseigné. Ça montre également une relation affective de confiance et de bienveillance entre les élèves et l'enseignant.



3.5.3. Les entretiens semi-dirigés :

Avant de faire une analyse réflexive des entrevues des élèves, voici le nom qui sera utilisé pour les trois portraits : « I », est l'élève qui a un intérêt soudain pour le contenu d'apprentissage ; « H », est l'élève qui participe à chaque contenu enseigné et « M », est l'élève qui est habituellement passif durant les apprentissages.

En étudiant les trois retranscriptions (*Annexe 8*), on peut observer des similitudes dans les réponses des élèves. Quel que soit le profil de l'élève, ils semblent tous avoir apprécié la séquence sur la découverte de l'Australie. Le verbe « aimer » a été employé par les enfants pour désigner leur ressenti par rapport à la séquence sur l'Australie : « j'aime bien » et « j'ai bien aimé ». Néanmoins, on peut également voir que l'engagement affectif des élèves semble différent selon leur profil.

L'élève I est une élève ayant quelques difficultés dans les apprentissages et dont la concentration est quelquefois faible. Cependant lors des entretiens, elle semblait plutôt à l'aise et en confiance lorsqu'il s'agissait de parler de ses ressentis. L'engagement affectif de cette élève semble relativement fort, elle utilise en majorité un lexique qui exprime des sentiments qui sont liés au plaisir. Dans l'entretien, elle affirme avoir « aimé » les activités proposées : « j'ai bien aimé », « j'ai appris beaucoup de choses », « j'aime bien car j'apprends des choses », « j'aime bien ». Pareillement, elle emploie le verbe « avoir envie », lorsqu'elle dit : « ça m'a donné envie d'écouter et de participer ». Ce verbe fait référence à une émotion positive qu'est le désir. Il semble donc que les activités en anglais ont permises l'engagement affectif mais aussi comportemental puisqu'elle a eu envie d'écouter et de participer aux activités. De plus, sur son portrait, l'élève a également écrit des mots qui expriment des sentiments positifs « joie », « agréable » et « beau ». Ainsi, ceci peut s'expliquer par le fait qu'une relation de bienveillance et de confiance s'est installée avec l'enseignante : « merci pour nous avoir montré l'Australie (...), vous serez une super maitresse ».

Concernant l'élève H, c'est un élève engagé scolairement, il s'investit, reste concentré dans les activités et surtout il participe très activement en classe. Pendant l'entretien, il semblait plutôt réservé mais il a quand même exprimé son ressenti par rapport à l'Australie. Tout d'abord, comme l'élève I, il démontre avoir apprécié les activités sur l'Australie : « j'ai bien aimé », « je les ai tous aimés », « c'était bien ». Il a également exprimé l'émotion positive qui renvoie au désir : « j'ai envie d'y aller ». Il semble donc que l'engagement affectif de cet élève soit positif et il l'explique de la manière suivante : « j'étais intéressé », « j'étais rêveur (...), c'était intéressant ». Ceci peut s'expliquer de cette façon : l'élève trouve que les activités proposées sur la découverte de l'Australie ont du sens pour lui car elles sont plaisantes et intéressantes. Enfin, comme l'élève I, la carte de l'Australie est remplie en entier par des étiquettes d'animaux australiens, par le nom de la ville qu'il aime et par un nom. L'élève H semble donc ressentir des affects positifs à propos des cours présentés en anglais.

La dernière élève « M », est une enfant assez discrète, qui ne prend quasiment jamais la parole pour répondre ou poser des questions. C'est une élève relativement passive, et qui a des difficultés à maintenir sa concentration. Dans l'ensemble, comme ses deux autres camarades, elle semble avoir apprécié le contenu qui a été présenté : « j'ai tout aimé ». Également, se sentir « bien » pendant les activités. Néanmoins, à la plupart des questions, l'élève ne savait pas quoi répondre et paraissait hésitante : « je ne sais pas, je ne me souviens pas », « je ne sais plus », « je ne sais pas... ». De plus, à la question « as-tu retenu des choses ? », l'élève a répondu « non pas trop. Peut-être... ». L'engagement affectif de cet élève semble donc relativement faible. Ceci peut s'expliquer de la manière suivante : il s'agit peut-être d'une enfant très réservée, timide, et parler à un adulte la met dans une position inconfortable. Cela peut également justifier son portrait sur l'Australie qui est plutôt pauvre en informations. Seulement la partie gauche de la carte est habillée d'une étiquette koala. Par conséquent, même si l'élève M dit avoir aimé la séquence sur l'Australie, elle semble aussi légèrement engagée affectivement dans les activités, en raison d'une peur ou timidité éventuelle.

GÉNÉRALISATIONS ET LIMITES :

Pour résumer et généraliser, les contenus en anglais issus de l'expérience personnelle de l'enseignante semblent avoir tendance à accroître l'engagement affectif, donc l'intérêt et le plaisir des élèves. Les activités en lien avec l'expérience personnelle peuvent donc être utilisées comme méthode de formation intéressante pour les élèves ayant des difficultés à s'intéresser aux cours d'anglais. Néanmoins, cette étude présente plusieurs limites.

Tout d'abord, l'organisation et la mise en place des séances fut compliquée dû à la configuration des stages. Cette séquence sur la découverte de l'Australie ne correspond pas aux attentes méthodologiques prescrites pour l'apprentissage de l'anglais. En effet, la séquence n'est pas construite selon l'approche actionnelle. De ce fait, elle est très dense pour les élèves et ne permet pas un apprentissage approfondi de la langue. Ainsi, pour être davantage efficace, elle aurait pu être élaborée dans une perspective actionnelle, sur plusieurs périodes.

De plus, les trois élèves sélectionnés ici ne sont pas chacun représentatif des différents profils pouvant exister au sein de chaque classe. Même s'il ne s'agit pas de profils complètement isolés, ils ont été choisis pour leur singularité et pour l'intérêt des effets des cours d'anglais sur leur engagement affectif. Ainsi, d'autres profils tout aussi intéressants auraient pu être étudiés et comparés. D'autre part, la méthode de l'entretien qui permet d'apporter une plus grande richesse aux questionnaires, est un outil difficilement exploitable en raison d'une multiplicité des réponses et au risque d'une surinterprétation de l'attitude des élèves. De plus, le contexte de passation des entretiens n'a pas été optimal aussi bien pour les enfants que pour l'intervieweur. En effet, faute de mieux, les entretiens se sont déroulés dans le couloir de l'école et beaucoup d'élèves d'autres classes circulaient et parlaient fort. Ceci peut notamment expliquer l'inconfort mutuel des élèves et de l'enseignante.

Par ailleurs, d'autres questions en lien avec les émotions auraient pu être ajoutées dans les entretiens semi-dirigés. Par exemple, leur demander de colorier à un endroit de la carte leur sentiment à propos des cours en anglais, ou même situer et colorier la joie, la peur, la colère, etc. Ainsi, ça aurait pu apporter d'autres informations qualitatives et enrichir la qualité d'analyse des portraits langagiers.

Enfin, les formes de l'engagement scolaire des élèves ne se basent pas uniquement sur leur engagement affectif. Il serait donc également approprié de s'intéresser aux autres facteurs de l'engagement scolaire des élèves comme l'engagement comportemental, cognitif et social.

CONCLUSION

L'engagement affectif est une notion complexe, et subtile à observer et à analyser. L'objectif de cette recherche était d'en comprendre les principaux éléments et d'étudier les modifications chez les élèves en cours d'anglais. L'observation d'une classe de CM1/CM2 a permis de montrer qu'il y a bien un lien entre l'engagement affectif des élèves, le style de contenus proposés et la relation enseignant-élèves. De plus, les cours en immersion ne semblent pas être un frein à l'engagement de l'élève. De manière générale, les élèves développent un

engagement affectif positif lorsque les activités proposées par l'enseignant sont diversifiées et perçues comme intéressantes et importantes. C'est pourquoi, le style d'apprentissage utilisé par l'enseignant est primordial dans l'apprentissage des langues. Elles doivent procurer des émotions positives comme la joie et le plaisir chez l'élève. Par ailleurs, une relation bienveillante et de confiance entre les élèves et l'enseignant va permettre aux élèves de s'engager dans les apprentissages langagiers. Par conséquent, un enfant qui est engagé sur le plan affectif va s'épanouir davantage et ressentir des émotions positives, qui lui permettra de s'investir en cours.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 144(4), 407.

Béatrice De Bonnault-Legrand. Le sens des apprentissages. Education. 2012. dumas-00781056

Blouët, G. (2014). *Le portrait langagier. Un outil pour comprendre la relation langue - identité*. [Mémoire de master, Université de Strasbourg]. https://publication-theses.unistra.fr/public/memoires/2014/IFM/2014_blouet_guenievre.pdf

Braut-Labbé, A., & Dubé, L. (2009). "Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif". *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 81(1)*, 115- 131. <https://doi.org/10.3917/cips.081.0115>

Rogers, C. R., & Priels, J. M. (2008). Carl Rogers et le développement de l'Approche Centrée sur la Personne. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, n° 8(2), 50- 52. <https://doi.org/10.3917/acp.008.0050>

Caroline Frigot. Le sens de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère à l'école. Education. 2017. dumas-01643310.

Christelle Chevallier-Gaté, « La place des émotions dans l'apprentissage : vers le plaisir d'apprendre », *Educatio* [En ligne], 3 | 2014, mis en ligne juillet 2014. URL : <http://revue-educatio.eu>.

Damasio, A. R. (2006). *Erreur de Descartes (L')*. Odile Jacob.

Espinosa, G. (2015). *L'affectivité à l'école : L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître (Education et formation) (French Edition)* (1^{re} éd.). Presses Universitaires de France.

Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26. <https://doi.org/10.4000/ree.6663>.

Frédérique Cuisinier, Francisco Pons. Emotions et cognition en classe. 2011. ffhal-00749604f

Fredricks, J. A., Wang, M.-T., Schall Linn, J., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A. et Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 2016(43), 5-15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009>

Gueguen, C. (2014). Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau.–P.: éd. Robert Laffont.

Heather Hilton, « Claude Germain (2017) *L'approche neurolinguistique*. Longueuil (Canada) : Myosotis Presse ; 187 pp. », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-1 | 2018, mis en ligne le 02 janvier 2018, consulté le 11 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2739> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2739>

Isabelle Puozzo Capron et Enrica Piccardo (dir.), *Lidil*, 48 | 2013, « L'émotion et l'apprentissage des langues » [En ligne], mis en ligne le 01 mai 2015, consulté le 22 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3305> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3305>.

K. Axell. (2007). L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère – la langue française dans un contexte scolaire [Mémoire de master, Université de VÄXJÖ].

Lafortune L. et St-Pierre, L. (1994). Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage. Montréal: Les Editions Logiques.

Lanfumeu, L. (2019). Approche biologique : cerveau en maturation, cerveau en ébullition ?. Dans : Marie Choquet éd., *Les jeunes face à l'alcool* (pp. 73-87). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.choqu.2019.01.0073>

Leylavergne, J. et Parra, A. (2010). *La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère*. [Mémoire de master, Université de Barranquilla]. Zona Próxima, núm. pp.116-129.

Mael Virat. Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle

déterminant de l'amour compassionnel des enseignants. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2014. Français. (NNT : 2014MON30048) . (tel-01129076)

Orlova, K. (2015, 30 septembre). *Émotions et apprentissages scolaires*. OpenEdition Journals. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2435>

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam : John Benjamins. DOI : 10.1075/sibil.18

Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. *Lidil*, 48, 17- 36. <https://doi.org/10.4000/lidil.3310>

Puozzo Capron, I., & Piccardo, E. (2013). «Au commencement était l'émotion»: Introduction. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 5-16.

Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379–399. <https://doi.org/10.1037/h0046234>

Vallerand, Robert J., et al. « Construction et Validation de l'échelle de Motivation En Éducation (EME). » *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, vol. 21, n° 3, juillet 1989, p. 323- 49.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

SITOGRAPHIE :

Site Eduscol sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. (2021, juillet). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>

Site Eduscol sur *Enseigner les langues vivantes*. (2021). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/2522/enseigner-les-langues-vivantes>

Site Eduscol sur *Les langues vivantes étrangères et régionales*. (2021, mai). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees>

Site de l'académie de Paris : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1362587/une-grille-dobservation-de-l-engagement-des-eleves-dans-leur-apprentissage-en-classe

Site du Scribd sur le *Lexique expression sentiments*. José M : https://fr.scribd.com/doc/278757595/Lexique-expression-sentiments#download&from_embed

Site The Gymglish blog. (2022, 3 janvier). *L'importance de la culture dans l'apprentissage des langues* : <https://blog.gymglish.com/fr/2020/09/04/culture-et-apprentissage-langues-etrangees>.

ANNEXES

1. Fiche préparation sur la séquence : « Découverte de l'Australie »

CM1 | CM2

Langue vivante

Découverte de l'Australie

Découverte de l'Australie par le biais d'expérience personnelle.

Informations générales



Objectif

Objectifs : connaître quelques caractéristiques de l'Australie

- situation géographique
- drapeau + monnaie
- Etats et capitale
- animaux
- histoire (monuments importants, aborigènes...)

Vocabulaires :

- flag, country, states
- colours (blue, red, white...)
- map / landscapes
- some animals
- Commonwealth, Union Jack...

Matériels : fiches découvertes + support vidéo + photos

- Comprendre l'ensemble des consignes utilisées en classe.

1

Recueil des représentations des élèves

Langue vivante



Objectif(s) de séance

- Recueillir les idées des élèves sur l'Australie
- Situer géographique l'Australie par rapport au monde sur une carte (sa taille, son emplacement)



18 minutes
(3 phases)



Matériel

Support numérique (diaporama)

Outils : fiche doc

- Drapeau à colorier
- Pays à restituer sur une carte du monde
- Carte à l'échelle de l'Europe

1. Présentation du drapeau



(collectif) | découverte



5 min.

Présentation du drapeau au tableau, il doivent deviner que c'est celui de l'Australie.

- What colours do you see ?
- ==> colorier le drapeau sur la feuille support

2. Questions sur le pays



(collectif) | découverte



10 min.

Where is situated Australia? (Someone can show me on the map ?)

==> entourer le pays sur la feuille support

- Who knows this country ?
- Which language do we talk ? (English and why ? Because its an old English colony --> Commonwealth)
- Who rules ? (prime minister like in England)
- When i said to you Australia, what do you think at first ? (Animals = kangourou, koala, spiders, sharks, surf ...)

3. Comparer la taille du pays à l'Europe



(collectif) | découverte



3 min.

Australia is bigger than Europe.

Europe is smaller than Australia.



AUSTRALIA

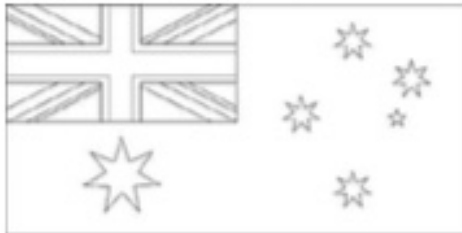
I discover

Welcome to Australia !



Take your colored pencils !

Where is Australia on this map ?



Australia is one of the world's seven continents. It's a very big island, nearly as big as Europe and its population is only about 15 million, but the population of Europe is 695 million.



Name : Commonwealth of Australia

Government : Democracy

Capital : Canberra



Situation géographique



Objectif(s) de séance

- Repérer les différents états de l'Australie et leur grande ville.
- Savoir les restituer ensemble.



15 minutes
(2 phases)



Matériel

- vidéo
- fiche découverte

1. Visionnage de la vidéo



(collectif) | découverte |



5 min.

Projection de la vidéo "Australia country song" sur les différents états australiens et leur grande ville.

2. Compléter la fiche découverte



(collectif) | réinvestissement |



10 min.

En collectif, on complète ensemble deux cartes de l'Australie.

- une représentant les 6 états
- et une autre sur les grandes villes

A Little bit of Geography



1/ Name the capital cities :

- Sydney
- Darwin
- Melbourne
- Brisbane
- Adelaide
- Perth
- Hobart
- Canberra



2/ Write the States :

- Tasmania
- Queensland
- Victoria
- Australian Capital Territory
- South Australia
- New South Wales
- Northern Territory
- Western Australia

Histoire de l'Australie



Objectif(s) de séance

Connaitre des détails historiques sur le pays Australien.



19 minutes
(4 phases)



Matériel

- diapo
- fiche découverte

1. Explication du drapeau



(collectif) | découverte |



4 min.

The flag is blue with The Union Jack (like United Kingdom) because Australia is an old English colony = the Commonwealth

The first Star = seven-pointed star à six for 6 states (Queensland, New South Wales, Victoria, Tasmania, South Australia, Western Australia) + 1 for the Northern Territory. The other half = Southern Cross constellation)

2. Explication de la money australienne



(collectif) | découverte |



4 min.

Montrer Money / Currency : Australian dollar

- Demander s'ils reconnaissent la tête sur les billets = Reine Elisabeth II = Queen of England comme en Angleterre ce n'est pas elle qui gouverne mais un « prime minister » + they drive at left like them.

3. Lecture d'un petit texte



(collectif) | découverte |



5 min.

Lecture d'un petit texte retraçant dans les grandes lignes l'histoire de l'Australie

- Capitan cook = discoverd
- Aborigines = the first people

4. Complète Quizz



(collectif) | réinvestissement |



6 min.

Quizz avec 4 grandes questions avec 4 propositions pour chaque, ils doivent trouver laquelle est juste.

A little bit of History



The English explorer Captain James Cook landed in Australia in 1770. The original inhabitants of Australia were Aborigines. At first Britain sent prisoners (criminals) to live in Australia. In 1851 gold was discovered and other people decided to live in this country. Now Australia is one of the world's richest lands. It also has some famous animals : kangaroos, koalas, white sharks, Kookaburra...



QUIZZ



1. a) Australia is composed of 7 islands.
b) Australia is composed of 6 islands.
c) Australia is an island.
2. a) Australia is bigger than Europe.
b) Australia is smaller than Europe.
c) Australia is the same size as Europe.
3. a) The first inhabitants were prisoners.
b) The first inhabitants discovered gold.
c) The first inhabitants were Aborigines.
4. a) Captain Cook discovered Australia.
b) Captain Cook was Australian.
c) Captain Cook was an Arborigine.



Objectif(s) de séance

Connaître / reconnaître certains animaux australiens et leurs particularités

17 minutes
(2 phases)

Matériel

- diapo
- fiche entraînement**1. Présentation des animaux australiens**

(collectif) | découverte |



7 min.

A l'aide d'un diapo, je présente les différents animaux australiens à l'aide de photos personnelles et d'autres prises sur internet.

2. Exercice "Guess what animal am I"

(collectif) | réinvestissement |



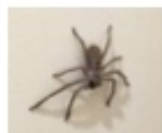
10 min.

Trouver à quel animal correspond la description.

Relier la description au bon animal + écrire le nom de l'animal.

AUSTRALIAN ANIMALS

Connect the picture with the right description and write the name of the corresponding animal.



Everybody thinks I'm a dog but they are wrong ! I'm dangerous and wild ! My home is the big red desert.

I'm.....

I'm like a big brown bird with beautiful colours, I'm famous for my exceptional singing voice.

I'm.....

A lot of people is afraid of me ! I have a big body with eight huge legs ! And my bite can be mortal if they touch me.

I'm

I'm also a star in Australia. I'm very cute that why everyone wants to cuddle me. I love to sleep with my baby on my back.

I'm.....

Kids tell that I'm an enormous bird but they forget that I can't fly. But I run very very fast and be nasty with strangers.

I'm.....

I'm the most iconic and famous Australian animal ! Tourists want to take picture with us. We love to jump with our baby in our pocket.

I'm

Hello ! I'm very friendly with strangers and I have a funny face with my little teeth. AND I'm NOT a castor !

I'm.....

I'm very very very heavy ! I'm also cool and peace. I'm not a bear, but I love to walk in my Blue Montains.

I'm.....

I'm a little marsupial who is scary and carnivor. I love to hunt at nights in my little island. Be careful !

I'm.....

Découverte des différents paysages



Objectif(s) de séance

Repérer les différents paysages australiens et leurs particularités.



15 minutes
(2 phases)



Matériel

- diapo photos
- fiche entraînement

1. Présentation paysages australiens



(collectif) | découverte |



8 min.

Projection de mon voyage personnel au tableau avec des photos des endroits où je suis allée.

- Melbourne (where I lived)
- Great ocean road (where is the ocean)
- Sydney (Opera House, Harbour Bridge and Bondi beach = pools)
- Brisbane (skyscrapers, lagoon, pool)
- Whitsundays (blue ocean, Great barrier reef, skydiving)
- Uluru rock (Aborigines, The red desert)

2. Compléter fiche découverte




(collectif) | réinvestissement |





7 min.


Compléter le nom des différentes photos (paysages) sur la carte de l'Australie.


Australian Landmarks














Melbourne, Sydney, Brisbane, Whitsundays, Uluru, Great barrier reef

Coutumes et traditions



Objectif(s) de séance

- Connaître le peuple australien.
- leurs sports
- leurs nourritures
- Noël + saison été

19 minutes
(4 phases)

Matériel

- diapo

1. Présentation des australiens

(collectif) | découverte | 3 min.

Les australiens sont :

- friendly
- relaxed
- nice
- helpful

2. Découverte de leurs sports

(collectif) | découverte | 5 min.

Présentation et description des sports en photos :

- cricket
- Australian rules football
- rugby
- horse racing

3. Découverte de leur nourriture

(collectif) | découverte | 5 min.

Présentation et description en photos :

- Vegemite (toast, salty...)
- Tim Tam (chocolate biscuit, kids love them)
- lamington (coconut and chocolate)
- ANZAC biscuits (oat)
- Meat pie
- Barbecues (kangaroo, crocodile...)

4. Découverte de Noël en Australie

(collectif) | découverte | 6 min.

- Photo père noel avec une planche de surf, en short et tongs --> leur demander pourquoi
- parce c'est l'été
- Photos : montrer ce qu'ils font ce jour là (barbecues with families + beach...)
- montrer vidéo personnelle feu d'artifice (fireworks) du jour de l'an à Melbourne

Evaluation des connaissances



Objectif(s) de séance

Savoir ce qu'ils ont retenu / compris.

10 minutes
(1 phase)

Matériel

Feuille évaluation

1. Evaluation

(collectif) | découverte | 10 min.

Evaluation sous formes de QCM à plusieurs réponses.

- couleurs du diapo
- capitale de l'Australie
- combien il y a d'états
- qui a découvert l'Australie
- quels étaient les premiers habitants
- comment sont les australiens
- relier la bonne photo à l'animal correspondant
- quels sports aiment-ils ?
- quels nourritures ils mangent ?
- quelle saison à Noël ?



Prénom :

What do you remember about Australia ?



- What are the three (3) colours of the Australian flag



Pink Blue Green Red White

- What is the capital of Australia ?

Melbourne Canberra Sydney Uluru

- How many states are there in Australia ?



3 6 4 1

- Who discovered Australia ?

Captain Cook Mickael Jackson Napoléon

- Who were the inhabitants of Australia ?



Indians Americans Aborigines

- Australian people are :

Friendly and relaxed Nasty and not nice

2. Grille d'observation de l'engagement affectif

Grille d'observation de l'engagement comportemental et affectif des élèves de la classe

	Comportements observables	Réponses possibles				Remarques
		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	
1	Visages détendus (semble apprécier le cours)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	Discute du cours (et non d'un autre sujet) avec ses pairs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	Répondent aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	Reste actif et impliqué lors de changements ou de nouvelles activités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	Écoulent attentivement ce qui est exposé/enseigné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	Reste attentif et actif jusqu'à la fin de la séance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7	Continue de discuter des activités après le cours avec ses pairs ou avec l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8	Posent des questions sur le cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9	Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3. Questionnaire « Je donne mon avis »



Prénom :

Je donne mon avis ...



o Avant que l'on parle de l'Australie en classe, connaissais-tu ce pays ?

Oui

Non

o Entoure l'endroit que tu aimes le plus.



Pourquoi ?

o Entoure l'animal que tu préfères.



Pourquoi ?


o Aimerais-tu visiter ce pays ?

Oui

Non



Pourquoi ?

o Peux-tu me citer trois choses que tu as aimées ? 

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

o Peux-tu me citer trois choses que tu n'as pas aimées ? 

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

o Pendant les cours d'anglais, je me sentais :

- A l'aise
- Mal à l'aise
- Attentif
- Détendu
- Intéressé
- Pas intéressé
- Motivé
- Rêveur



4. Lexiques sur l'expression des sentiments

Lexique expression sentiments (M. José)

Sentiment à exprimer	Nom commun	Adjectif qualificatif	Verbe
L'amour	l'affection, l'amitié, l'ardeur, l'élan, la flamme, la passion, l'engouement	affectueux, aimé, ami, amoureux, ardent, avenant, chaleureux, charmant, exalté, passionné, séduisant	adorer, apprécier, brûler pour, être épris de, préférer, s'émouvoir, s'éprendre, tenir à, vénérer aimer
La joie	l'allégresse, le contentement, l'enchantement, l'enthousiasme, la gaîté, le ravissement, la satisfaction, le plaisir	Content, enchanté, enthousiaste, gai, heureux, joyeux, ravi, satisfait	Etre content, être joyeux, prendre plaisir, s'enthousiasmer pour, se satisfaire de aimer
Le désir	L'attirance, l'avidité, le besoin, la concupiscence, la convoitise, l'envie	Attiré, avide, concupiscent, envieux, jaloux, tenté	Avoir envie, désirer, être jaloux, souhaiter
La surprise	L'ébahissement, l'étonnement, le saisissement, la stupéfaction, la stupeur	Ebahi, étonné, saisi, stupéfait, surpris	Etre ébahit, être stupéfait, s'étonner
La haine	L'animosité, l'aversion, le dégoût, l'inimitié, le ressentiment	Ennemi, hostile, haineux, haïssable, insupportable, repoussant, répugnant	Abhorrer, détester, être antipathique, exécrer, haïr, repousser
La tristesse	L'abattement, l'accablement, l'amertume, le chagrin, le désespoir, la douleur, la mélancolie, la nostalgie	Abattu, accablé, affligé, attristé, déçu, désespérer, mélancolique, morose, nostalgique, pessimiste, triste	Etre abattu, être insupportable, souffrir
La colère	L'agressivité, le courroux, l'emportement, la fureur, l'indignation, l'irritation, le mécontentement, la rage	Agressif, courroucé, emporté, excédé, furieux, indigné, irrité, mécontent	Etre agressif, s'emporter, s'énerver, s'indigner, s'irriter
La peur	L'angoisse, la crainte, l'effroi, l'épouvante, l'inquiétude, la terreur	Angoissé, craintif, effrayé, épouvanté, froussard, inquiet, terrorisé	S'inquiéter, redouter, craindre, être angoissé

5. Grille d'observation de la Semaine 1

Grille d'observation de l'engagement comportemental et affectif des élèves de la classe

Semaine 1 : Séances 1, 2 et 3 (17, 18, 19 novembre 2021)

	Comportements observables	Réponses possibles				Remarques
		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	
1	Visages détendus (semble apprécier le cours)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Les élèves semblent détendus et curieux. Certains élèves décrochent lors des présentations.
2	Discute du cours (et non d'un autre sujet) avec ses pairs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Les élèves ne parlent pas entre eux pendant les cours en anglais.
3	Répondent aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lors des activités, les élèves ayant des profils plutôt « bons élèves », n'hésitent pas à répondre aux questions. Les autres restent plutôt passifs.
4	Reste actif et impliqué lors de changements ou de nouvelles activités	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Même si certains élèves décrochent, ils restent actifs dans les activités faites en collectifs. D'autres nécessitent de l'aide ou une vérification.
5	Écotent attentivement ce qui est exposé/enseigné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Comme précédemment, les élèves plutôt curieux écoutent, en revanche, les autres font autres choses comme jouer...
6	Reste attentif et actif jusqu'à la fin de la séance	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	certains décrochent avant les activités
7	Continue de discuter des activités après le cours avec ses pairs ou avec l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Les élèves ne sont pas venus discuter de l'Australie auprès de l'enseignant, à l'exception d'un qui a lu tout un livre dessus et qui voulait le partager.
8	Posent des questions sur le cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Les élèves n'ont pas posé de questions pendant ni après les trois séances.
9	Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	renvoie aux items 4, 5 et 6. les élèves font tous l'activités, d'autres sont investis mais d'autres sont passifs et recopient le tableau.

Séance 1 : représentations des élèves, drapeau, situer l'Australie sur la carte, comparer la taille du pays à l'Europe. Activités : colorier le drapeau avec les bonnes couleurs + entourer l'Australie sur la carte.

Séance 2 : visionnage vidéo rigolote sur les états australiens. Activités : compléter le nom des états sur la carte et leur ville principale.

Séance 3 : Histoire du pays, détails du drapeau, monnaie australienne, lecture d'un petit texte. Activités : répondre à des questions en anglais à choix multiples.

6. Grille d'observation de la Semaine 2

Grille d'observation de l'engagement comportemental et affectif des élèves de la classe

Semaine 2 : Séances 4, 5 et 6 (7, 9 et 10 décembre 2021)

	Comportement _s observables	Réponses possibles				Remarques
		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	
1	Visages détendus (semble apprécier le cours)	X				Lors de ces 3 séances, les élèves semblent captivés et apprécier le contenu partagé.
2	Discute du cours (et non d'un autre sujet) avec ses pairs			X		Les élèves ne parlent pas trop entre eux pendant les activités et le cours.
3	Répondent aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)		X			Pratiquement tous les élèves essaient de répondre et semblent intéressés.
4	Reste actif et impliqué lors de changements ou de nouvelles activités		X			Dans l'ensemble, le changement d'une activité à l'autre est fluide, les élèves semblent curieux.
5	Écotent attentivement ce qui est exposé/enseigné	X				Ils semblent captivés et à l'écoute.
6	Reste attentif et actif jusqu'à la fin de la séance		X			Les élèves participent davantage, semblent aimer le contenu.
7	Continue de discuter des activités après le cours avec ses pairs ou avec l'enseignant		X			Certains élèves nous ont avoué en avoir parlé avec leur famille et à leurs amis pendant les récréations. Notamment lors de la séance sur les animaux et les coutumes.
8	Posent des questions sur le cours	X				Les élèves posent des questions, parfois sans lever la main. Les questions sont en français mais semblent subjugués et aimer. (surtout séance 6 qui leur a fait beaucoup rire).
9	Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)	X				Les élèves participent davantage lors des activités. Même les élèves ayant des profils passifs commencent à lever la main lors des activités pour répondre aux questions.

Séance 4 : présentation des animaux australiens à l'aide de photos issues expériences perso + internet. Activité : relier le bon animal à sa description en Anglais.

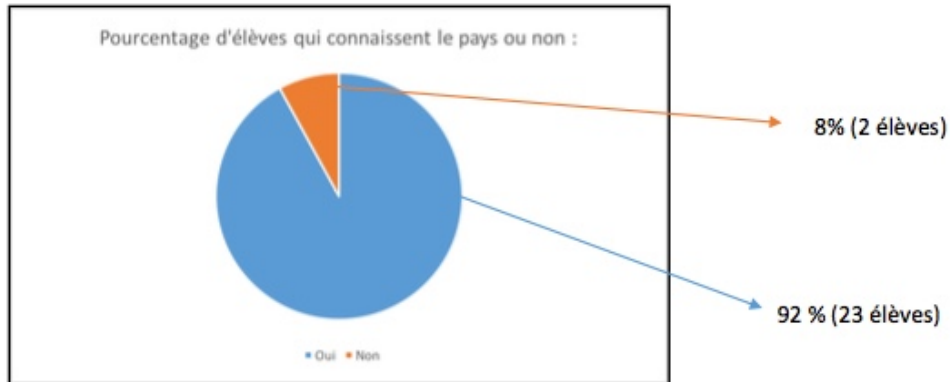
Séance 5 : présentation des paysages australiens à l'aide de photos perso. Activités : compléter le nom des villes sur la carte.

Séance 6 : présentation des traditions et coutumes australiennes à l'aide de photos.
—> fin de la séance : distribution du questionnaire sur leurs avis.

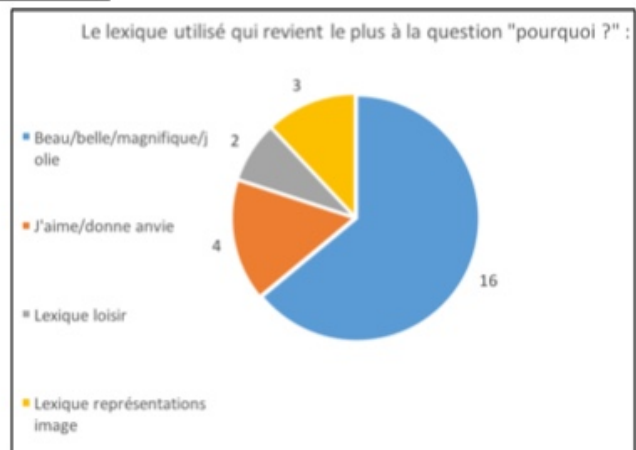
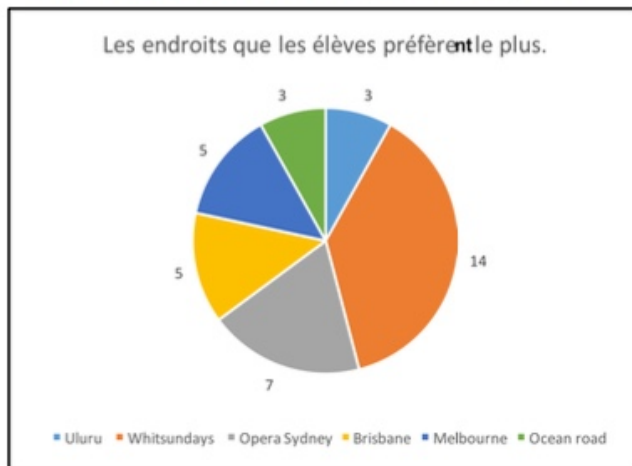
7. Résultats du questionnaires « Je donne mon avis »

Données sur le questionnaire « Je donne mon avis »

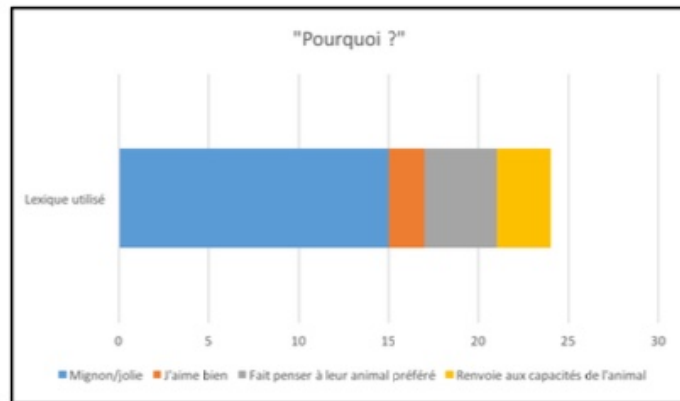
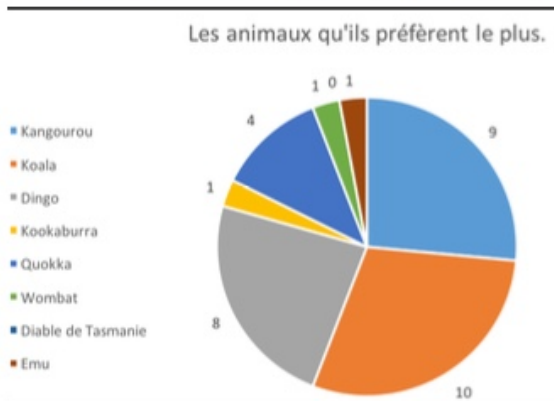
Item n°1 : « Avant que l'on parle de l'Australie en classe, connaissais-tu ce pays ? »



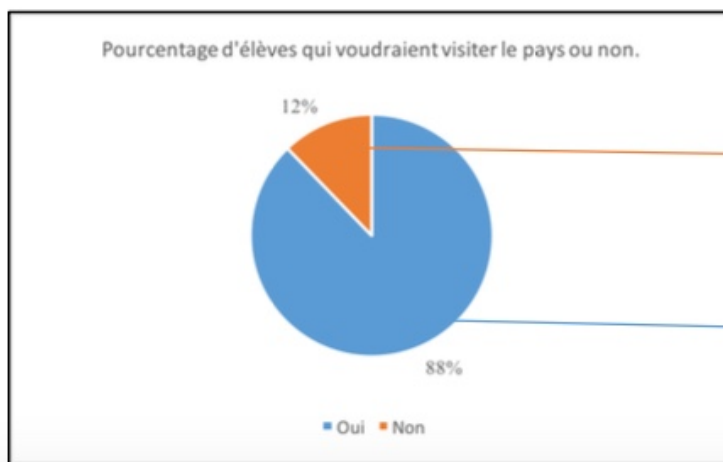
Item n°2 : « Entoure l'endroit que tu aimes le plus. »



Item n°3 : « Entoure l'animal que tu préfères. »



Items n°4 : « Aimerais-tu visiter ce pays ? »

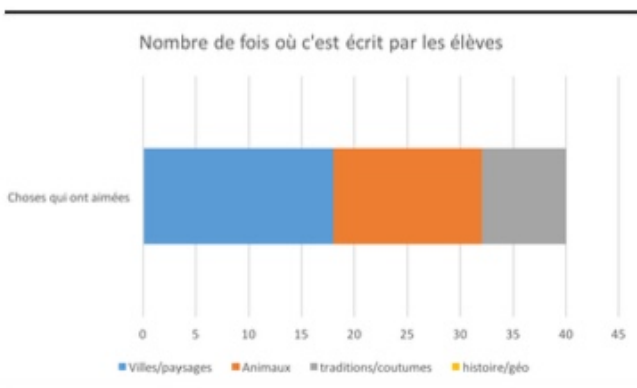


Lexiques utilisés à la question « pourquoi ? » :

Rêve, beau, magnifique, grand, chaud, pour découvrir, goûter la nourriture et voir les animaux, je connais quelqu'un qui y...

N'aime pas la nourriture là-bas.

Items 5 et 6 : Les choses qu'ils ont aimés vs. Qu'ils n'ont pas aimés.



Item 7 : « Pendant les cours d'anglais, je me sentais : »



8. Retranscriptions des entretiens semi-dirigés et les portraits langagiers

E : enseignante

Entretien 1 : élève qui a un intérêt soudain pour le contenu d'apprentissage (élève I)

- E : Avant que je te parle de l'Australie en classe, connaissais-tu ce pays ?
- I : Oui j'en ai déjà entendu parler mais je suis jamais aller visiter.
- E : Tu connaissais de nom ?
- I : Oui, Oui.
- E : Savais-tu où c'était sur la carte ?
- I : Pas trop non.
- E : D'accord merci. A quoi tu penses quand je te parle de l'Australie ?
- I : **J'aime bien car j'apprends des choses**, j'aime bien la ville, comme ça **si un jour j'ai envie d'y aller au moins je saurais des choses sur l'Australie**.
- E : Tu sauras quoi, par exemple ?
- I : Qu'à Noël, c'est l'inverse de nous, qu'eux c'est l'été quand nous c'est l'hiver. Eux Noël c'est pas pareil que nous, ils mangent des barbecues à la plage et aussi les bonbons que tu nous a montré, leur père Noël à eux n'est pas habillé comme le notre. J'ai trouvé que c'était très différent, qu'il y avait des feux d'artifices que tu avais filmés. Les kangourous aussi que tu avais filmé, c'était bien. L'araignée aussi, c'était bien, ça ne me faisait pas trop peur. Et en tout cas **j'ai appris beaucoup de choses. J'ai bien aimé**.
- E : Merci, je suis contente que tu aies bien aimé. Par rapport à tout ce que tu m'as dit sur l'Australie, qu'elle partie aimerais-tu colorier sur la carte ?

L'élève I colorie sur la carte 3 petits points qui représentent des villes vues en classe.

- E : Peux-tu me dire pourquoi tu as choisi cette partie là ?
- I : Je ne me souviens plus très bien des photos que tu nous avais montré mais je me souviens d'une photo, peut-être que ce n'est pas celle là mais en tout cas il est tout près.
- E : Merci. Qu'est ce que tu en as pensé ?
- I : **C'était bien**, je pense que c'était là qu'on a vu les animaux.
- E : Aimerais-tu aller à cet endroit ?
- I : Oui.
- E : Est-ce que tu te souviens du nom de la ville ?

L'élève hésite et ne se souvient pas.

- E : ce n'est pas grave si tu ne t'en souviens pas. Nous avons parlé des animaux, je pense que tu t'en souviens.
- I : Oui.
- E : Si tu devais les placer sur la carte, où les mettrais-tu ? Tu peux choisir parmi les étiquettes qui sont en face de toi, lequel as-tu le plus préférée ? Si tu veux tu peux en mettre plusieurs. Il y a le kangourou, le koala, le dingo, l'araignée, le requin, le crocodile et le serpent.
- I : celui là et celui ci.

L'élève colle le requin, le serpent, le crocodile et le dingo.

- E : Peux-tu me dire pourquoi tu as choisi ces animaux là en particulier ?
- I : Parce que c'est **les animaux que j'aime bien le plus**, et parce un requin je trouve que c'est méchant mais j'ai toujours voulu en voir un. **J'aime bien** aussi le crocodile et le serpent, je ne sais plus mais j'aimerais bien le toucher. Je suis déjà aller à une fête où il y avait des serpents.
- E : Comme tu as pu peut-être le voir, j'ai visité une partie de l'Australie, aimerais-tu y aller aussi ? est ce que ça t'a donné envie ?
- I : Oui, beaucoup. **Ça m'a donné beaucoup envie d'y aller car c'est beau, c'est merveilleux, c'est grand, il y a de la lumière. J'aime bien ce pays**, après je n'avais jamais vu l'Australie **mais quand toi tu es venu et que tu nous a montré les photos que tu as prises, j'ai bien aimé, et je me suis que peut-être un jour j'irai visiter l'Australie.** Et je pense que j'irai un jour.
- E : J'espère aussi que tu iras un jour. Peux-tu me citer 3 choses que tu as aimé sur ce cours ? Tu me les dire ou les écrire sur la carte.
- I : **J'ai bien aimé certains animaux** que tu avais pris et aussi les feux d'artifices et la mer. En fait, **j'ai tout aimé ce que tu as montré.**
- E : Est-ce qu'il y a des choses que tu as le moins aimé ?
- I : Euh non. **Ça m'a donné envie d'écouter et de participer.**
- E : C'est super, merci. Parmi les activités que l'on a faites, laquelle as-tu le plus aimé ?
- I : Parler de Noel et des animaux. Aussi des traditions. Je trouve ça un peu bizarre mais j'aime bien quand même.
- E : dernière petit question, as-tu une activité que tu as le moins apprécié ?
- I : Euh non je ne pense pas, j'ai tout aimé.
- E : Avant de partir, pourrais-tu donner un nom à ton dessin ?

- I : Ça me fait penser à de la joie, c'est beau aussi. C'est agréable de vivre.

L'élève complète son dessin, elle écrit les mots : « joie » ; « beau » et « agréable »

- I : Voilà, j'ai fini.
- E : C'est très bien, merci.
- I : De rien, et aussi merci pour nous avoir montré l'Australie, j'ai beaucoup aimé et aussi ça m'a donné très envie de participer. J'ai tout aimé en fait, tout ce que vous avez fait. Vous serez une super maitresse.
- E : Merci beaucoup, c'est très gentil. Je suis contente que ça t'ai plu. Et au niveau de l'anglais, tu t'es sentie comment ?
- I : Oui ça a été, j'ai quand même bien compris.
- E : Et bien, merci, c'est terminé, on peut retourner en classe.

Portrait langagier de l'élève I, sur la découverte de l'Australie :



Entretien 2 : élève qui participe à chaque contenu proposé (élève H)

- E : Avant que je vous parle de l'Australie en classe, connaissais-tu ce pays ?
- H : Oui.
- E : Oui, comment tu en avais entendu parlé ?
- H : Parce que ma mère et mon père y sont déjà allés.
- E : Ils t'ont raconté où ils étaient allés ?
- H : Oui.
- E : Du coup, pourrais-tu choisir des animaux que tu aimes le plus parmi ce que je te montre et que l'on a vu en cours ?
- H : Oui, j'ai choisi l'émou, le kangourou et le dingo.
- E : Peux-tu me dire pourquoi tu as choisi ces trois là ?
- H : Parce que **je les aime bien**, je n'en ai jamais vu sauf le kangourou et ce sont des animaux pour moi qui sont **beaux**.

L'élève colle ses animaux sur la carte.

- E : Quand je te dis le mot « Australie » à quoi cela te fait penser ?
- H : A l'Opéra de Sydney, au grand mur rouge du désert et aux kangourous et koalas.
- E : Comment pourrais-tu les représenter sur la carte ? Tu peux y ajouter des couleurs, des mots sur ce dessin selon ce que tu as ressenti pendant les activités.
- H : **J'ai bien aimé l'Australie, maintenant j'ai envie d'y aller.**
- E : Quel endroit préfères-tu le plus ?
- H : Sydney.

L'élève situe Sydney sur la carte.

- E : Pourquoi ça te donne envie d'aller en Australie ?
- H : Parce que c'est un pays pas comme les autres, pas comme la France, il y a différentes coutumes, c'est différent.
- E : Peux-tu me citer trois choses que tu as aimé sur l'Australie ?
- H : Les kangourous, l'Opéra de Sydney et le grand mur.
- E : Et peux-tu me dire des choses que tu n'as pas aimées ?
- H : Quand les australiens mangent des crocodiles et c'est tout.
- E : Parmi les activités qui ont été proposées en classe, laquelle as-tu le plus aimé ?
- H : **Je les ai tous aimé, il n'y en a pas une en particulier.**
- E : Ma question suivante c'était laquelle tu avais le moins aimé ?
- H : Hum, je ne sais pas, je crois que je les ai toutes aimées. **C'était bien.**

- E : Que ressentais-tu pendant les cours ?
- H : J'étais intéressé. Donc j'étais rêveur car je voulais y aller. Et c'était intéressant.
- E : Si tu pouvais donner un nom à ton dessin, ça serait lequel ? N'importe quel nom qui te passe par la tête quand tu penses à l'Australie.
- H : Island.

L'élève écrit le mot sur son dessin.

- E : Veux-tu rajouter autre chose sur ton dessin ?
- H : Non c'est bon.
- E : Et bien, merci.

Portrait langagier de l'élève H, sur la découverte de l'Australie :



Entretien 3 : élève qui est habituellement passif pendant les apprentissages (élève M)

- E : Avant que je vous parle de l'Australie en classe, connaissais-tu ce pays ?
- M : Un petit peu.
- E : Comment en as-tu entendu parler ?
- M : Je ne sais pas... avec mes amis et ma mère.
- E : Comment ?
- M : Parce qu'une fois ils sont partis en voyage là-bas et ils nous ont dit.
- E : Quand je te dis le mot « Australie », à quoi ça te fait penser ?
- M : Je ne sais pas...
- E : Ça peut être quelque chose que l'on a vu en classe par exemple. Te rappelles-tu de ce que nous avons vu ?
- M : Bah des animaux.
- E : J'ai des étiquettes représentant les animaux que l'on a vus en cours, lesquels préfères-tu le plus ? Pourrais-tu les coller sur ton dessin s'il te plait ?

L'élève colle ses étiquettes.

- E : Lequel as-tu choisi ?
- M : Le Koala.
- E : Peux-tu me dire pourquoi tu l'as choisi ?
- M : Parce que j'aime bien.
- E : Veux-tu en coller d'autres ?
- M : Non c'est bon.
- E : A quel endroit aimerais-tu aller sur cette carte et que nous avons vu en cours ? Tu me l'écrire, ou bien colorier la zone, ou faire un petit point.
- M : Je ne sais pas. Je ne me souviens pas de tout.
- E : D'accord. J'ai d'autres petites questions. Est ce que les activités et ce que l'on a fait sur la découverte de l'Australie t'ont donné envie d'y aller ?
- M : Oui mais que certains endroits.
- E : T'en rappelles-tu ? Il y avait Uluru avec le gros rocher, l'Opéra de Sydney, les belles plages...
- M : Dans la ville avec la piscine.
- E : Brisbane.
- M : Oui.
- E : Peux-tu me citer trois choses que tu as aimés sur l'Australie ?

- M : Les animaux et je ne sais plus.
- E : Peux-tu me décrire ?
- M : Je ne sais pas comment d'écrire.
- E : Peux-tu me citer trois choses que tu n'as pas aimés sur l'Australie ?
- M : Euh rien, j'ai tout aimé.
- E : Comment te sentais-tu pendant les activités, en classe ?
- M : Bien.
- E : As-tu retenu des choses ?
- M : Non pas trop. Ah oui peut-être... Ah non rien.
- E : Tu peux me dire tout ce que tu veux, il n'y a pas de mauvaises réponses.
- M : Les villes, les animaux.
- E : Veux-tu ajouter quelque chose à ton dessin ?
- M : Non.
- E : Très bien, merci.

Portrait langagier de l'élève M, sur la découverte de l'Australie :



RÉSUMÉ

Ce mémoire consiste à étudier les liens entre les affects et l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette recherche tente de comprendre en quoi les apprentissages d'une langue étrangère peuvent être liés aux affects des élèves et de l'enseignant. De plus, cette relation affective permet de contribuer à donner du sens aux contenus d'apprentissage de la langue seconde. Autrement dit, ce mémoire de recherche tente de montrer que les expériences personnelles associées aux affects des enseignants dans leurs activités professionnelles, sont importantes dans l'efficacité de l'apprentissage d'une langue étrangère auprès de ses élèves. L'application concrète de cette mesure en classe de CM1/CM2 permettra ainsi de réaliser une première exploration à ce sujet.

Mots clés : liens affectifs, engagement affectif, affects, sens des apprentissages, langue étrangère, expérience personnelle, enseignement.

ABSTRACT

This research paper consists of studying the links between affects and learning a foreign language. This research attempts to understand how learning a foreign language can be linked to the affects of students and teachers. In addition, this emotional relationship helps to give meaning to the second language learning content. In other words, this research paper tries to show that the personal experiences associated with the affects of teachers in their professional activities, are important in the effectiveness of learning a foreign language among its students. The concrete application of this measure in the CM1/CM2 class will allow a first exploration on this subject.

Key Words : emotional bond, emotional commitment, affects, learning meaning, foreign language, personal experience, teaching.