



HAL
open science

Penser un climat de classe bienveillant pour annihiler l'anxiété langagière

Liza Biard

► **To cite this version:**

Liza Biard. Penser un climat de classe bienveillant pour annihiler l'anxiété langagière. Education. 2024. dumas-04475496

HAL Id: dumas-04475496

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04475496v1>

Submitted on 23 Feb 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 second degré

Mémoire

« Penser un climat de classe bienveillant pour annihiler l'anxiété langagière »

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

Soutenu par

Liza Biard

Le 29 Janvier 2024

en présence de la commission de soutenance composée de :

Marie-Ange Dat, directrice de mémoire

Sophie Le Gal, membre de la commission

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire Marie-Ange Dat pour ses conseils, sa patience et son intérêt véritable pour la profession qui me conforte dans l'importance de cette dernière et mon envie de m'y investir le plus possible.

Mes remerciements vont également à Sarah Overne qui m'a accueilli dans sa classe et qui a accepté que j'assiste à son cours et qui a su répondre à toutes mes questions avec bienveillance et finesse. Je remercie aussi sa collègue qui a accepté de distribuer mon questionnaire de recherche dans sa classe de cinquième.

Je remercie évidemment tous les élèves de cinquième qui ont répondu au questionnaire et qui m'ont permis de rédiger ce mémoire et de trouver des solutions à un problème qui me touche tout particulièrement et qui les concerne directement.

Enfin, mes remerciements sont adressés à Hélène Suaud pour le partage de ressources qui m'ont été d'une grande aide et à Thierry Biard pour avoir relu mon écrit final et corrigé mes fautes.

Table des matières

Table des tableaux et figures.	2
Introduction :	3
1. Bienveillance et anxiété, des notions complexes	3
1.1 Oser la bienveillance	3
1.2 Comprendre l'anxiété.....	6
1.3 La problématique du groupe	8
2. La responsabilité enseignante	9
2.1 L'impact sociétal de l'enseignant sur les générations futures.....	9
2.2 L'importance de l'enseignant pour le développement de l'apprenant	10
2.3 Le relationnel : aspect fondamental de l'enseignement	12
3.Des solutions pour lutter contre l'anxiété langagière en groupe classe	14
3.1 La relaxation et le bien-être au service de la concentration	14
3.2 La coopération comme dynamique de groupe	16
3.3 La justice restaurative comme moyen de cimenter le groupe classe	19
3.4 Une nouvelle acquisition de la langue.....	22
4. Synthèse analytique et hypothèse :	25
5. Les Résultats	27
5.1 Les résultats et leur analyse.	27
5.2 Interprétation des résultats	46
5.3 Les limites de la recherche.....	48
6. Les apports de la recherche	48
Conclusion	49
Bibliographie.....	51
Annexes :	53

Table des tableaux et figures.

Schéma 1 : Nuance entre bienveillance passive et active.	P.4
Schéma 2 : Le cerveau humain.	P .6
Schéma 3 : le cercle de la littératie.	P.23
Histogramme 1- figure a et b	P.28
Histogramme 2 -Figure a et b	P. 30
Histogramme 3- Figure a et b	P.32
Histogramme 4- Figure a et b	P.34
Histogramme 5- Figure a et b	P.36
Histogramme 6- Figure a et b	P.38
Histogramme 7- Figure a et b	P.40
Histogramme 8- Figure a et b	P. 43
Histogramme 9- Figure a et b	P.45

Introduction :

On observe très souvent une problématique de prise de parole au sein du cours de langue vivante. La tradition de l'éducation française se base sur l'écrit : une leçon est explicitée par l'écrit au tableau par le professeur, écrite par l'élève dans son cahier, apprise puis évaluée à l'écrit. Le cours de langue se différencie de cette tradition, d'abord par l'essence même du cours qui n'est pas en français mais aussi puisque l'oral est beaucoup plus demandé dans cette discipline comparée aux autres. On note donc, que face à cette demande de prise de parole dans une langue inconnue, les élèves sont parfois déstabilisés puisqu'ils n'en ont pas l'habitude. Entre aussi en jeu, la facilité qu'ils ont ou non à simplement s'exprimer et ce dans leur langue première. Certains élèves se sentent très mal à l'aise quant à parler devant le groupe classe qui n'est pas toujours le plus bienveillant. Les encouragements des professeurs sont aussi parfois maladroits, et retranchent encore plus les élèves dans des positions d'inconfort et de refus. Certaines techniques et stratégies peuvent être mises en place au sein du cours et de manière adaptée pour chaque élève. Mais cela résout-il le problème d'anxiété langagière ? Comment faire pour mettre un élève à l'aise dans la prise de parole si le groupe classe ne se positionne pas de lui-même dans une écoute bienveillante d'autrui ? Il semble nécessaire de penser la bienveillance comme commune au groupe pour la meilleure mise au travail possible.

Ainsi, nous verrons comment instaurer un climat de classe bienveillant pour annihiler l'anxiété langagière en cours de langues vivantes.

Nous nous intéresserons d'abord à la définition des termes de bienveillance et d'anxiété et leur nécessité dans le cadre scolaire. Puis nous insisterons sur la notion de responsabilité enseignante, le rôle du professeur dans sa portée générale d'éducateur mais aussi sensible en tant qu'accompagnateur. Enfin, nous nous pencherons vers d'éventuelles solutions pour repenser le groupe classe et favoriser la prise de parole.

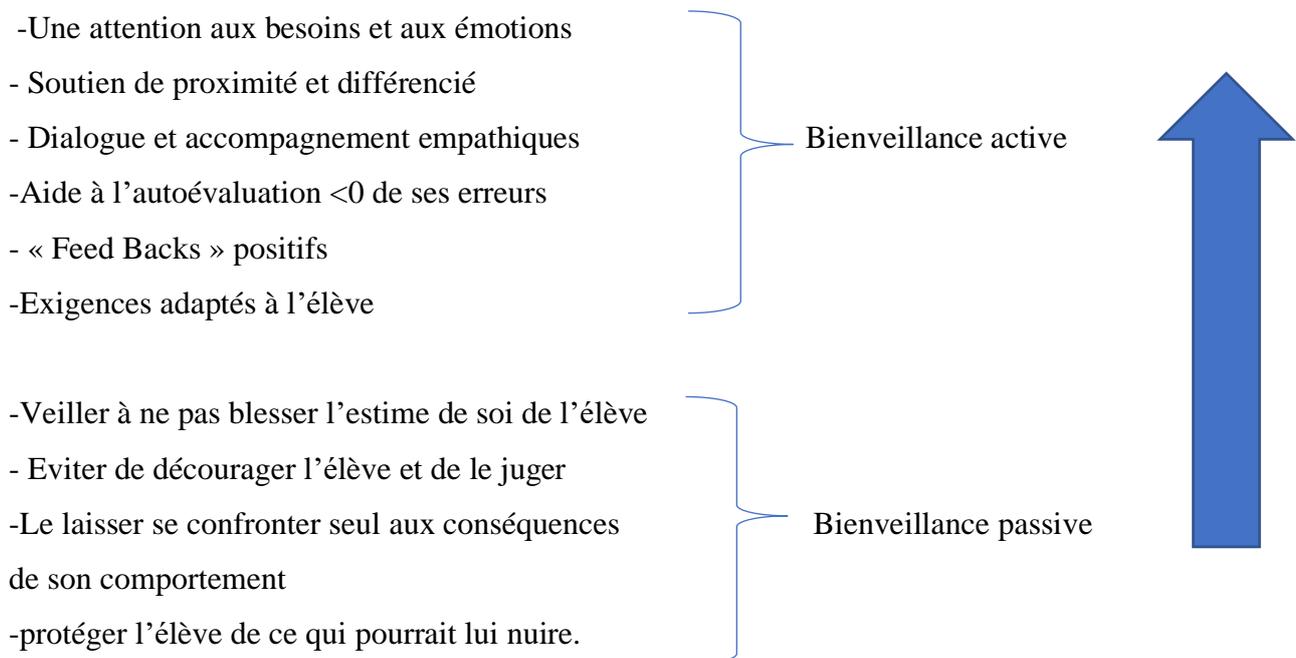
1. Bienveillance et anxiété, des notions complexes

1.1 Oser la bienveillance

Christophe Marsollier, inspecteur de l'éducation nationale et docteur en science de l'éducation, (2018) précise que la notion de bienveillance se présente comme un nouvel objectif que l'on retrouve souvent dans le développement de la bienveillance au travail. C'est Vincent Peillon, ancien ministre de l'éducation nationale de mai 2012 à mars 2014 qui prône en premier la notion dans le cadre scolaire. En effet il déclare qu'il faut « oser la bienveillance ». (Peillon, cité par Marsollier 2018, p.57). Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale de 2014 à 2017 quant à elle

prône une école plus juste avec l'introduction de l'égalité filles-garçons et une promotion de la persévérance scolaire. Jean Michel Blanquer, ministre au moment de la rédaction des écrits de Marsollier, parle lui de « cercle vertueux de la confiance ». (Blanquer, cité par Marsollier, 2018, p.57) L'ex-ministre ancrant son projet dans la valorisation de la bienveillance. Marsollier fait l'état de cette notion plutôt clivante. En effet, les mœurs tendent à dire, ne sommes-nous pas déjà assez bienveillants ? Est-ce vraiment bénéfique pour les élèves ? La bienveillance est contraire à la vie active et les apprenants ne seront jamais préparés au monde du travail. Ce type d'enseignement est biaisé, laxiste, on n'y trouve pas assez de rigueur et d'autorité. Le risque redouté est aussi de mettre un lien affectif dans la relation pédagogique qui semble être contraire au rôle de l'enseignant. On observe donc un refus de la part de certains enseignants malgré le développement croissant de cette notion. Mais alors qu'appelle-t-on réellement bienveillance ? Marsollier (2018) part de la locution latine « Bene volens » qui signifie vouloir le bien d'autrui pour la définir. Être bienveillant c'est viser l'épanouissement de l'autre, son bien-être ainsi que sa protection. La bienveillance s'observe notamment dans les actes et dans la communication. Marsollier (2018) souligne l'asymétrie qui existe dans la relation éducative et pédagogique. En effet c'est l'adulte qui est lui seul responsable de la qualité de la relation et du soin qu'il apporte dans sa communication avec l'enfant. Le soin que l'on porte à la communication prend forme selon Marsollier avec la nuance entre bienveillance passive et active que l'on observe ci-dessous.

Schéma 1 : Nuance entre bienveillance active et passive



(Marsollier, 2018, p. 61).

La bienveillance s'incarne dans le respect des droits de l'élève, de ses besoins physiologiques et psychiques fondamentaux, dans la considération positive de l'enfant, dans le respect de sa dignité et dans la confiance qu'on lui accorde. Prendre garde à ce que l'élève peut penser (empathie cognitive) et ressentir (empathie émotionnelle) c'est également faire preuve de bienveillance.

« La bienveillance ne se décrète pas. Les uns vous diront qu'on la leur a transmise, d'autres qu'il leur a fallu l'acquérir, patiemment, l'apprendre après en avoir maintes fois observé son pouvoir tranquille. C'est une posture d'une exigence de tous les instants, jamais acquise, qui demande en cela d'appliquer aussi une certaine bienveillance à l'égard de soi-même. » (Marsollier, 2018, p.63).

L'auteur souligne également l'importance d'être capable d'accepter les limites actuelles des compétences de l'enfant en lien avec son âge, sa maturité, son histoire personnelle. On ne peut exiger d'un enfant qu'il effectue des tâches ou qu'il acquière des compétences qui sont au-delà de ces capacités de la même manière que l'on ne peut pas lui présenter des activités qui sont inférieures à son niveau de développement intellectuel. Marsollier indique que l'on peut et doit être bienveillant dans notre communication avec autrui. Il discerne trois dimensions de la communication :

- La communication verbale qui se traduit par du respect et de la confiance dans la parole.
- La communication non-verbale qui elle s'observe dans les gestes que l'on adapte et la posture du corps quand on est en communication avec l'autre.
- La communication paraverbale qui correspond à ce qui est en plus de la parole et sa portée sémantique comme la chaleur ou le ton de la voix et son juste volume.

L'auteur précise également que la bienveillance de l'enseignant peut s'observer dans les situations relationnelles mais aussi dans les moments de préparation seul, lors des évaluations ou des discussions avec des collègues et des réflexions personnelles sur la représentation de son rôle.

La bienveillance est fondamentale dans le relationnel et dans le développement d'autrui en effet Christophe André et François Lelord, tous deux psychiatres, (2019) distingue trois piliers concernant l'estime de soi : la vision de soi, l'amour de soi et la confiance en soi. Pour avoir une bonne estime de lui-même, le jeune adulte doit être en capacité de se dire : « je suis valable, je suis capable et je suis aimable ».

Travailler l'estime de soi au moment de l'adolescence est complexe car les trois piliers sont attaqués en même temps.

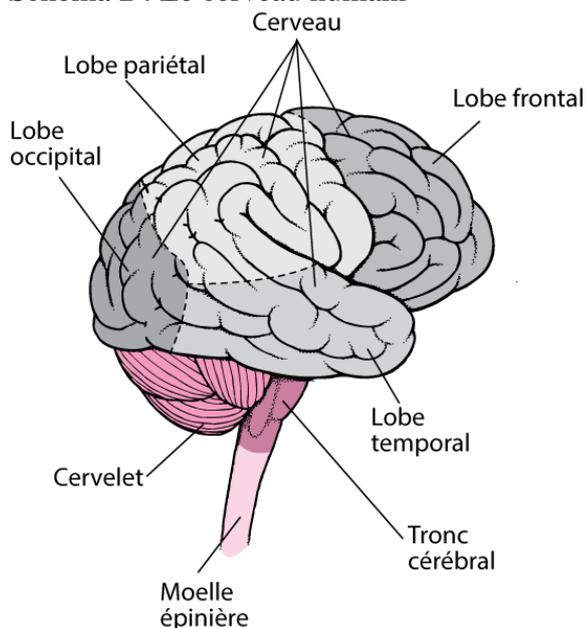
- La confiance de soi est attaquée par la frustration ressentie face à l'impossibilité de répondre à un certain désir d'autonomie. Il dispose peu de moyens réels et est encore très dépendants de leurs parents.
- La vision de soi est aussi altérée par les changements physiques que les adolescents doivent accepter et qui ne leur plaisent pas la plupart du temps.
- L'amour de soi est également faible, le jeune adulte se sent souvent moins aimable, en conflit avec ses parents et parfois rejetés par ses pairs dont il souhaite pourtant être aimé et ce notamment sur le plan amoureux.

Il est donc fondamental de penser notre communication en fonction pour ne pas altérer d'autant plus l'estime de soi de l'apprenant.

1.2 Comprendre l'anxiété

L'adolescence est une période marquée par des turbulences dues notamment à l'évolution du corps de l'individu mais également son fonctionnement cérébral. Pour comprendre cette évolution, il nous faut évoquer les différentes parties du cerveau humain.

Schéma 2 : Le cerveau humain



1

¹ <https://www.msmanuals.com/fr/professional/troubles-neurologiques/fonction-et-dysfonctionnement-des-lobes-cerebraux/revue-qualitative-des-fonctions-cerebrales>. Dernière consultation en octobre 23.

Selon le site de ressources pédagogique canadiens « parlons sciences » il y a plusieurs parties principales dans le cerveau que l'on nomme lobes :

-Le lobe frontal est situé à l'avant du cerveau et est responsable des actions comme la pensée critique, la planification, les sensations de récompenses, de conscience de soi et de motivation. Il comprend aussi l'aire motrice qui régit les mouvements de corps et le centre de parole que l'on nomme l'aire de Broca.

-Le lobe pariétal est situé à l'arrière du cerveau, derrière le lobe frontal et devant le lobe occipital. Il est responsable du mouvement du corps dans l'espace et l'aire sensitive qui correspond à notre capacité à ressentir la douleur et la température.

-Le lobe occipital se situe complètement à l'arrière du cerveau. Il contient le cortex visuel qui fait appel à notre capacité à cerner la couleur, la lumière et le mouvement.

-Le lobe temporal se situe au niveau des tempes, il est responsable de l'apprentissage, la compréhension du langage, la mémoire et l'organisation.²

Certaines capacités cérébrales évoluent au cours de la croissance. L'inhibition par exemple, est la capacité d'arrêter un geste ou une pensée, elle est plus faible entre 8 et 20 ans et plus forte pour les adultes. La myéline permet la rapidité de la transmission entre les synapses, il a peu de myéline à la naissance il faut 25 ans pour la myélinisation des lobes frontaux. Le glutamate est un neurotransmetteur excitateur, il agit comme un déclencheur et entraîne une réaction qui permet une synapse plus forte et plus solide. L'élagage synaptique s'accélère du milieu à la fin de l'adolescence, permet l'efficacité et permet aux connexions de devenir plus rapides. Il est important de préciser que notre cerveau fait 40% de sa taille adulte à la naissance. Il s'auto-construit, c'est-à-dire que le vécu influence la structure physique du cerveau et son organisation fonctionnelle. La mémoire, est également permise par le cerveau et est progressive, elle développe son efficacité entre 6 et 10 ans et entre 20 et 30 ans. Notons l'importance qu'une mauvaise expérience peut avoir sur le développement du cerveau d'un jeune adolescent. ³

En effet, les émotions fortes sont un facteur important de stress, le corps réagit en libérant des glandes surrénales de l'adrénaline. Voici ce que l'on peut alors observer chez une personne en

² <https://parlonssciences.ca/ressources-pedagogiques/documents-dinformation/architecture-du-cerveau>.

Dernière consultation en octobre 23

³ <https://learning.apcomm.fr/les-livrets-participants/> Dernière consultation en octobre 2023.

situation de stress : Le rythme cardiaque augmente, les vaisseaux sanguins sont dilatés, le taux d'oxygène augmente, les pupilles se dilatent, la vue s'affine et la perception de la douleur est baissée. Rappelons que pour les adolescents les émotions sont au plus haut ou au plus bas mais rarement entre les deux. Cela relève de notre responsabilité d'apaiser et d'apporter la régulation que leur cerveau ne peut pas leur prodiguer. L'hormone produite en cas de stress s'appelle THP et est censée apaiser, chez l'adolescent au contraire elle augmente l'anxiété. En termes de chiffre, il faut 10 jours à l'adulte pour se remettre d'un stress, il en faut 21 pour l'adolescent. Le stress chez le jeune adulte peut provoquer une volonté de s'automédicamentiser en anxiolytiques et a bien évidemment un impact sur les apprentissages. En effet en cas de stress l'hippocampe cesse de fonctionner et on observe un afflux de cortisol ce qui provoque un gel de mémoire. Le stress altère drastiquement le processus de maturation du cerveau. ⁴

Mais qu'en est-il alors de l'anxiété en classe ? Jean-Marc Dewaele, professeur de linguistique appliqué et plurilinguisme, (soumis) qui travaille sur l'impact des émotions sur les apprenants nous informe que l'émotion la plus travaillée en recherche est sans aucun doute l'anxiété, qu'il nomme « Foreign Language Classroom Anxiety, ou FLCA littéralement l'anxiété de la langue étrangère en classe. Dewaele cite Horwitz et Al (1986) qui définit cette notion de la manière suivante; “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process”.⁵(cité par Dewaele, soumis, p. 11) Il semblerait en effet que les apprenants rencontrent des difficultés à s'exprimer en langue seconde alors qu'ils arrivent parfaitement en première langue. Plusieurs émotions négatives viennent alors s'ajouter à ce malaise comme une prise de conscience du regard d'autrui, la peur de paraître maladroit ou stupide face aux pairs. Des symptômes physiques peuvent aussi être observés et l'élève se met alors à transpirer, il a la bouche sèche et son rythme cardiaque s'accélère. Cette anxiété peut même amener l'élève à douter de lui-même, à avoir des difficultés de concentration et se retrouver paralysé quand il doit faire usage de la langue étrangère à l'oral. L'anxiété langagière est une spirale néfaste car elle limite l'intérêt que l'élève porte à l'apport langagier apporté par l'enseignant ce qui résulte en un rendu faible des connaissances de l'élève et des progrès très lents.

1.3 La problématique du groupe

⁴ <https://learning.apcomm.fr/les-livrets-participants/> Dernière consultation en octobre 2023.

⁵ « Un complexe distinct de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classes, découlant du caractère unique du processus d'apprentissage des langues. »

Dans leur travail de recherche Murielle Gatina et Chloé Da Silva, enseignantes de langue, (2022) mettent en place une méthode coopérative avec des élèves en classe de quatrième. Le support d'étude était une vidéo portant sur l'entretien de sept activistes donnant leurs opinions sur l'avenir de la planète. Sur le fonctionnement de la classe puzzle la première phase de l'activité invite les élèves à créer des groupes de cinq selon leurs affinités, la deuxième phase les pousse à se mélanger selon une disposition pensée par les enseignantes et la dernière phase inclut une restitution orale du travail effectué jusqu'à lors. Cette activité a été observé avec trois classes de quatrième, dans l'une d'elle, deux élèves ont catégoriquement refusé de se mélanger avec le reste du groupe. À la suite de cette activité les élèves ont été questionnés et 53,9 % ont déclaré ne pas avoir aimé ce mode de travail en précisant qu'ils n'aimaient pas se mélanger aux autres camarades. « L'élément principal semblant favoriser avant tout la production orale est le climat de classe. Nous avons vu que pour mettre en place la méthode coopérative de la classe puzzle, un bon climat de classe doit d'abord avoir été instauré si l'on veut que l'activité fonctionne au mieux. » (Gatina, Da Silva, 2022, p. 65)

2. La responsabilité enseignante

2.1 L'impact sociétal de l'enseignant sur les générations futures

Hannah Arendt, politologue et philosophe, (1989) nous indique un point important sur la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis des apprenants. En effet, elle précise que l'importance du rôle de l'enseignant se positionne au centre de sa réflexion sur la crise de la culture. Cette crise évoquée par Hannah Arendt fait référence à l'impasse que l'époque contemporaine serait en train de vivre à l'aube des conflits mondiaux du vingtième siècle. Selon elle, la culture se trouve amoindrie car le monde ne trouve plus d'équilibre entre la pensée du passé et du futur. C'est ce rapport temporel complexe qui permet à la philosophe d'aborder la question d'éducation. Elle inscrit les enfants et les apprenants comme des acteurs inconscients de cette crise temporelle. En effet, chaque nouvelle génération apparaît dans un monde qui se trouve être déjà plus ancien qu'elle. Ainsi, elle observe une tension entre génération qui complexifie d'autant plus le rapport entre passé et futur ou ancien et nouveau. La philosophe écrit que « sous prétexte de respecter l'indépendance de l'enfant, on l'exclut du monde des adultes pour le maintenir artificiellement dans le sien. » (Arendt, 1968, p.236) Il semble qu'une certaine hiérarchie se mette en place entre l'enfant et l'adulte, où l'un a le joug sur l'autre. Cette hiérarchie n'a pas lieu d'être selon l'auteure qui précise que l'enfant est un être humain, en apprentissage. Il évolue et apprend, l'enfance n'étant que temporaire comme un moment de préparation à l'âge adulte. Arendt déplore cette hiérarchie et cette rupture imposée entre génération mais elle précise également que l'adulte se doit d'être dans l'accompagnement du développement de l'enfant. « (...) l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le

monde puisse le détruire » (Arendt, 1968, pp. 238, 239). La responsabilité de l'adulte vis-à-vis de l'enfant est implicite selon Arendt, car c'est l'adulte qui introduit l'enfant nouveau dans un monde déjà ancien. C'est donc à l'adulte de présenter le monde passé à l'enfant issu de la nouveauté pour qu'il puisse à son tour explorer la nouveauté propre à sa génération. Ainsi, selon Arendt le rôle de l'école est d'enseigner aux nouvelles générations ce qu'est le monde, de telle manière que les adultes accompagnent les enfants dans leur développement de futurs adultes en devenir et qu'ils n'isolent surtout pas les enfants dans leur condition d'enfant. La responsabilité de l'éducation des enfants par les adultes selon Arendt peut être résumée en une seule et même phrase. « L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. » (Arendt, 1968, pp. 251,252). Cette responsabilité est assumée et réfléchie par des chercheurs plus contemporains qui éclairent notre étude.

2.2 L'importance de l'enseignant pour le développement de l'apprenant

En effet, Catherine Gueguen, pédiatre, (2018) nous dit que les neurosciences sont les sciences du cerveau, le but étant d'étudier comment ce dernier fonctionne. On observe d'abord l'apparition de neurosciences cognitives dans les années 1970 puis des sciences cognitives et sociales à la toute fin du XXème siècle. Les neurosciences affectives et sociales se centrent sur l'étude des mécanismes cérébraux des émotions, des sentiments et des capacités relationnelles ainsi que leur impact sur le cerveau et donc le développement de la personne. Selon un rapport de l'Unicef en 2014 la majorité des enfants dans le monde subissent de la violence verbale ou physique aussi bien dans leurs familles qu'à l'école. Les éducations punitives et sévères ont un effet néfaste sur les enfants ou les adolescents les rendant insensibles, sans empathie et amènent à des conduites antisociales témoignant d'agressivité ou de délits. La responsabilité de l'adulte vis-à-vis du développement est soulignée par Catherine Gueguen par l'aspect malléable du cerveau de l'enfant. Jusqu'à 5 ans le cerveau archaïque et émotionnel domine l'enfant, il n'est donc pas capable de comprendre les émotions qui le submergent et il ne peut agir en fonction. La patience et l'empathie de l'adulte sont donc primordiales pour le bon développement cognitif et affectif du cerveau de l'enfant.

Comme nous l'avons évoqué précédemment avec les neurosciences, le cerveau de l'apprenant est en développement et l'adulte qui a conscience de cela doit adapter sa pratique en fonction.

Sylvain Connac, professeur en science de l'éducation, (2017) souligne ainsi l'importance du respect du fonctionnement cognitif du cerveau de l'enfant. Il fait tout d'abord une distinction entre différentes formes de mémoire ; les mémoires à long terme (perceptive, sémantique et épisodique) et les mémoires d'action (de travail et procédurale).

- La mémoire perceptive concerne le processus d'intégration quasiment automatique des objets et des images sans vraiment y mettre du sens.
- La mémoire sémantique constitue l'ensemble des connaissances générales que l'on peut avoir sur soi ou sur le monde.
- La mémoire épisodique se concentre sur des événements liés à un contexte précis localisé dans le temps ou l'espace, ces événements sont souvent attachés à une ou des émotions fortes.
- La mémoire de travail nous permet de réutiliser plusieurs informations afin d'élaborer une tâche complexe, elle fait appel à plusieurs apprentissages comme l'écriture, la lecture ou encore savoir compter.

Enfin, la mémoire procédurale se centre sur des séquences motrices comme apprendre à marcher ou faire du vélo, l'individu fait appel à plusieurs compétences afin de pouvoir établir une tâche physique qui entraîne par la suite un ensemble de gestes machinaux.

Connac souligne que ces différentes mémoires interagissent entre elles et que d'après les études établies par les neurosciences la mémoire fonctionne en trois phases.

L'encodage, qui concerne « l'entrée des informations par exposition à un stimulus externe et activation des sens » (Connac, 2017, p.37). Ensuite, le stockage des informations qui se résume à la mémorisation des informations grâce à « une pratique récurrente des activités et l'évaluation des performances par quelqu'un de compétent » (Connac, 2017, p.37). Enfin, le rappel se présente comme la dernière étape de la construction de la mémoire selon les neurosciences. L'ancrage des apprentissages de manière durable est rendu possible grâce aux répétitions des situations et la fréquence à laquelle on peut faire appel à cet apprentissage en particulier. Connac ajoute que dans l'apprentissage et dans la mémorisation des informations et des compétences, l'impact des émotions positives est très important. En effet, les émotions « agissent comme des guides qui orientent l'information dans la constitution de souvenirs ». (Connac, 2017, p.40). Les connotations émotionnelles jouent un rôle fondamental dans l'élaboration des souvenirs. Ainsi, Connac illustre son propos avec l'exemple du souvenir que l'on peut avoir de son premier baiser et du 11 septembre qui sont drastiquement différents. L'auteur ajoute que les souvenirs les plus implantés dans notre mémoire correspondent à des émotions fortes propres à soi. « Les souvenirs d'événements agréables comportent plus de détails sensoriels que relatifs à des épisodes douloureux ou à caractère neutre ». (Connac, 2017, p.40). Selon Connac, les émotions interviennent lors de la deuxième étape du fonctionnement de la mémoire c'est-à-dire la mémorisation à long terme. L'auteur insiste sur le caractère nécessaire d'une relation dans le processus de mémorisation puisque les émotions jouent un rôle prépondérant sur ce dernier. Ainsi, la communication et les échanges en classe visent à créer cette dimension relationnelle et faire apparaître de l'émotion.

2.3 Le relationnel : aspect fondamental de l'enseignement

Catherine Gueguen (2018) souligne que lorsque l'enseignant entretient une relation chaleureuse et emphatique avec l'enfant, on observe un double effet. Tout d'abord, l'enseignant est plus satisfait de son travail et l'élève se sent en sécurité et confiant. Les modes de relations sont très variables selon Gueguen qui illustre son propos avec la distinction faite des différents modes de relation, selon le STRS (Student-Teacher Relationship Scale).

- La proximité se réfère au degré de chaleur et d'affect positif entre l'enseignant et l'élève.
- Le conflit correspond à une relation négative ou une absence de relation entre l'enseignant et l'élève.
- La dépendance concerne une attitude possessive et adhésive de l'élève envers l'enseignant.

Catherine Gueguen nous aiguille sur la définition de la bienveillance dans le rôle et l'activité de l'enseignant. Pour elle, la bienveillance rejoint la notion d'empathie. Il est nécessaire de comprendre la personne qui est devant nous, de saisir ce qu'elle éprouve et répondre de manière adéquate à ses besoins.

Catherine Gueguen partage les travaux de Jean Decety, neurobiologiste et chercheur à Chicago, il distingue trois facettes de l'empathie.

- L'empathie affective concerne la capacité à sentir et à partager les sentiments des autres et à en être affecté.
- L'empathie cognitive concerne notre compréhension des sentiments et pensées d'autrui.
- La solitude empathique nous incite à prendre soin du bien-être d'autrui. (Decety, 2015, cité par Gueguen C.)

Catherine Gueguen insiste sur l'importance des trois facettes dans le rôle d'accompagnement de l'enseignant vis-à-vis des apprenants.

Le thème de la bienveillance est introduit dans l'avant-propos d'*Entre parent et adolescent* (2015, Ginott) par le Dr Sophie Benkemoun :

« Accompagner un enfant vers l'âge adulte, l'aider à traverser l'adolescence, demande de la patience, de la tolérance et beaucoup d'amour. Pour que la bienveillance reste le moteur de la relation que nous tissons jour après jour avec nos ados, nous n'avons pas d'autre choix que d'être déjà bienveillants avec nous-même. » (Benkemoun, 2015, p. 11)

C'est bien la communication entre le parent et son enfant qui est discuté dans ce livre de Haim Ginott, enseignant et psychologue des enfants, mais nous pouvons également y trouver des éléments intéressants dans une réflexion de la posture enseignante. Penser la critique est par exemple un exercice complexe pour l'enseignant. En effet, la critique, si elle n'est pas constructive, apparaît comme néfaste et engendre des sentiments mauvais pour celui qui est critiqué. L'adolescent peut très rapidement culpabiliser suite à une critique et avoir une vision négative de sa propre valeur. La

critique constructive ne porte jamais sur la personnalité d'un individu mais sur le problème en question, en effet, il ne faut jamais attaquer l'intégrité d'une personne. Il existe un lien tangible entre la critique et l'image de soi pour un adolescent. En effet, un adolescent qui entend à longueur de journée qu'il est « lent », « maladroit » ou « bon à rien » va finir par se considérer comme tel et va alors renoncer à toutes les activités qui pourraient le ridiculiser. La critique pour être constructive et juste ne peut être donnée à n'importe quel moment. Ginott illustre cette idée avec une comparaison très parlante :

« Beaucoup d'entre nous doivent retenir cette leçon : quand tout va mal, ce n'est pas le moment de parler à un adolescent de sa personnalité ou de son caractère. Lorsque quelqu'un est en train de se noyer, ce n'est pas le moment pour lui apprendre à nager, pour lui poser des questions ou pour critiquer son style. C'est le moment de l'aider. » (Dr Ginott, 2015, p.68)

Ainsi la critique doit être pour le parent comme pour l'enseignant, constructive. Une critique constructive ne s'attaque pas à la personnalité de l'individu, ne critique pas les traits de caractère et traite seulement du cas présent. Si la critique est complexe le compliment l'est tout autant. Les compliments sont censés renforcer l'estime de soi, la confiance la volonté d'apprentissage et pourtant on observe énormément d'enfants anxieux et sans goût du travail. Le compliment n'est pas une si mince affaire. Ginott commence par faire une distinction importante entre la flatterie qui est sournoise et le compliment qui est une appréciation sincère et positive d'une personne ou d'un acte. Il y a quelque chose de délicat dans le compliment, qui fait parfois naître une émotion contraire chez l'autre, un ressentiment, une négation ou une gêne. Le compliment est un jugement de valeur et met donc mal à l'aise. Celui qui se pose en juge rend le jugé anxieux. Ainsi, il y a certaines choses à éviter quand on complimente quelqu'un et surtout un adolescent. Dire à un élève qu'il est « toujours si rapide », toujours si calme », toujours si compréhensif » est vecteur d'anxiété car cela vise l'impossible, personne ne peut être toujours si parfait. Il faut toujours préférer complimenter l'acte que porter un jugement de valeur sur la personne ou sur son caractère. Ainsi, « tu as fait un bon travail » est plus constructif que « tu es toujours si appliqué ». Il faut laisser une part de responsabilité dans le compliment, le compliment utile est descriptif : il décrit la situation et laisse autrui en tirer ses propres conclusions.

Par exemple dans le cadre scolaire :

« Compliment utile/ descriptif : J'aime votre dissertation. Il y a là des choses auxquelles je n'avais pas pensé.

Déduction possible : Je suis capable d'originalité.

Compliment non utile : Vous écrivez très bien, mais il faut améliorer l'orthographe. »

(Ginott, 2015, p. 100).

Jean-Marc Dewaele et Delphine Guedat-Bittighofer, chercheurs, (soumis) désignent trois émotions en classe, intitulées « Foreign Language Enjoyment (FLE), Foreign Language Boredom (FLB) et Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA). »⁶ Dewaele et Guedat-Bittighofer soulignent l'importance des émotions en cours de langue car elles ont un impact important sur l'évolution et les progrès des apprenants. L'origine première de l'anxiété en classe serait selon Horwitz "the discomfort some language learners have when they must interact in the language but are unable to present themselves authentically when doing so"⁷ (cite par Dewaele et Guedat-Bittighofer, soumis, p.4). Dewaele et Guedat-Bittighofer soulignent qu'un effet malheureux de l'anxiété langagière est le silence dans lequel certains élèves préfèrent se réfugier au lieu de prendre la parole.

3.Des solutions pour lutter contre l'anxiété langagière en groupe classe

3.1 La relaxation et le bien-être au service de la concentration

Dans son avant-propos, Maryse Isimat-Mirin, docteure en didactique et enseignante, (2022) pose les bases de son travail et explique comment se servir de son ouvrage intitulé *Se détendre pour mieux apprendre. Accompagnement de l'élève à l'école, à la maison*. Elle commence par dire que c'est en réponse aux demandes des enseignants qu'elle a rédigé l'ouvrage afin de trouver des solutions pour améliorer les conditions de travail en classe. On observe, selon elle, une perte de concentration inquiétante chez l'enfant qui serait bien trop stimulé par l'audiovisuel (télévision, écrans, jeux-vidéos) et un phénomène croissant de stress dans le cadre scolaire et d'agitation du groupe classe. L'auteure précise bien qu'il ne s'agit pas de recette miracle mais de possibilité de travail afin de repenser le bien-être à l'école. Notons bien que ces expérimentations ont majoritairement été effectuées en école primaire mais Isimat-Mirin indique que les méthodes ont aussi été expérimentées « avec succès » au lycée sur la base du volontariat par des enseignants. Selon, Isimat-Mirin apporter le bien-être à l'école permet d'apporter en classe plus de calme, de dynamisme, de concentration, de créativité et de motivation. Les méthodes de bien-être corporel constituent un outil de travail qui permet une meilleure mémorisation, écoute, lecture, communication, écriture et un apprentissage plus efficace. La docteure souligne que l'encouragement nourrit la confiance et l'estime personnelle de l'élève. Un état d'esprit et une attitude positive stimule la motivation de l'apprenant. Accompagner les élèves dans la gestion du stress c'est également leur donner des clés pour qu'ils deviennent autonomes et

⁶ Dewaele atteste qu'il n'existe pas d'équivalent en français pour « enjoyment », on évoque néanmoins l'ennui avec boredom et l'angoisse avec « anxiety » en foreign language » langue étrangère.

⁷ « L'inconfort que ressentent certains apprenants en langues lorsqu'ils doivent interagir dans la langue mais sont incapables de se présenter de manière authentique en le faisant. »

confiants. Maryse Isimat-Mirin fait la liste de plusieurs méthodes de relaxation que l'on peut appliquer dans le milieu scolaire.

- La respiration (la plus simple). Une méthode qui permet aux élèves de se reposer et reprendre de l'énergie en redonnant au corps et surtout au cerveau de l'oxygène.
- La méthode Vittoz. Dite psychosensorielle, elle fait appel à la réceptivité et l'émissivité du cerveau à travers les cinq sens. Cette méthode est donc primordiale pour travailler la réception de l'information qui est fondamentale dans le processus de mémorisation.
- La relaxation progressive de Jacobson. Cette méthode permet d'apprendre à reconnaître son comportement agité, canaliser son énergie, prendre conscience de son corps, se concentrer et gagner en autonomie bien sûr.
- La sophrologie. Cette méthode est la plus simple à appliquer dans le milieu scolaire car elle peut s'adapter à tous les niveaux. Elle permet également de travailler l'intégration du positif et la confiance en soi.
- La visualisation. Elle permet le développement de l'imaginaire et offre un moment de détente par l'intermédiaire d'une relaxation guidée. Elle rend accessible le rêve si important pour les enfants et pourtant si refoulé dans le milieu scolaire.
- Le massage. Cette méthode est très bénéfique car le corps est constamment stimulé à l'école. La main, notamment est le premier outil de l'élève quand il écrit. Si les écoliers sont très réceptifs à la méthode, Isimat-Mirin précise que l'on observe une forte réticence au collège car le massage à deux peut induire des connotations sexuelles. La docteure insiste sur l'importance de respecter la pudeur des élèves dans la période délicate qu'est l'adolescence et la préadolescence. En revanche, l'automassage peut être une forme de détente ou de préparation bénéfique. A la manière d'un sportif qui chauffe ses muscles, l'élève chauffe ses mains.
- Le brain-Gym, la gymnastique du cerveau. Cette méthode s'applique à introduire des mouvements physiques pour mettre en mouvement certains muscles qui vont à leur tour stimuler le cerveau.
- La posture. Cette technique se centre comme son nom l'indique sur la posture physique de l'élève. On invite les apprenants à prendre conscience de leurs corps dans la détente ; relâcher les muscles, desserrer la mâchoire et les muscles fessiers et décontracter le ventre. Inviter l'élève à prendre conscience de sa posture instaure une notion d'éveil et de concentration.
- La musique et les arts plastiques sont présentés par Maryse Isimat-Mirin comme des outils de relaxation qui permettent la concentration et la créativité.

La docteure nous donne quelques conseils pour la tenue d'une séance de détente en classe. Elle insiste sur l'explication des exercices, expliquer ce que l'on va faire et pourquoi on va le faire permet aux

enfants de se sentir en sécurité dans la séance de détente. Les exercices doivent toujours être pensés en fonction de l'état de l'enfant, les stades de calme et de concentration ne peuvent être atteints que progressivement, il faut donc bien respecter une progression dans les exercices afin de ne pas brusquer l'enfant. Néanmoins, l'enseignant doit s'inquiéter de ne pas faire durer les exercices trop longtemps au risque de perdre totalement l'attention des élèves, qui est l'effet contraire de ce qui est souhaité. Il est également important de ne pas forcer l'enfant à fermer les yeux, certains peuvent se retrouver en situation d'angoisse plus importante de même qu'il est important de ne pas forcer un enfant à effectuer un exercice qu'il refuse du moment qu'il ne perturbe pas le reste du groupe.

Le premier exercice proposé par Maryse Isimat-Mirin s'intitule « je lâche ». L'objectif de l'exercice est d'être plus réceptif et plus calme, il s'effectue debout et correspond à tous les âges. La procédure est la suivante :

« Debout, je respire calmement et je me tiens droit.

Je suis bien en équilibre sur mes jambes (légèrement écartés à la largeur des hanches), mes genoux sont souples et je sens bien mes deux pieds collés au sol, je relâche les épaules et les bras le long du corps.

Je sens où je respire le mieux : au niveau du ventre peut-être (poser la main un instant sur le ventre) au niveau du thorax (poser la main un instant sur le thorax) ; j'observe ma propre respiration les yeux ouverts...

Je prends maintenant une bonne inspiration par le nez en ouvrant le torse et les épaules, et je relâche l'air d'un seul coup par la bouche en baissant un peu la tête et les épaules, genoux, légèrement fléchis.

Je reprends la même chose trois fois :

-grande inspiration par le nez, en bombant le torse, en ouvrant les épaules et en redressant le corps ;

-expiration en soufflant fort par la bouche et en relâchant la tête et les épaules d'un coup sec vers l'avant. » (Isimat-Mirin, 2022, p. 49)

Cet exercice permet de remettre l'élève dans un état de conscience de soi qui va lui apporter calme et concentration propice au travail. La docteure conseille de proposer cet exercice en particulier après le temps de récréation des élèves.

3.2 La coopération comme dynamique de groupe

Les classes coopératives permettent aux élèves d'apprendre par la coopération qui ne se traduit par des situations d'entraides où les apprenants peuvent faire appels à des pairs pour s'entraider. Les classes fonctionnent en réseau et comportent des élèves qui prennent la responsabilité de devenir tuteurs et d'expliquer des notions pour le reste du groupe. Selon Sylvain Connac (2017) le principe de la coopération à l'école rompt avec le modèle traditionnel de l'enseignement qui place l'adulte en position de maîtrise face à l'enfant. La coopération en classe permet à l'enfant d'investir un espace de parole et d'apprentissage. Il semblerait que en modifiant le rapport que les élèves entretiennent avec la notion du savoir, le rapport entre l'enseignant et le groupe classe en soit modifié également. Les classes fonctionnant en réseau gagnent en confiance, en sérénité et en écoute. L'autorité de l'enseignant augmente grâce à la reconnaissance partagée du savoir. Selon Connac, le principal enjeu de l'école aujourd'hui est de faire face à la diversité sociale qui existe entre les élèves et qui se trouve être un facteur de réussite et également un facteur discriminatoire. Connac précise que le futur de l'enseignement se trouve bien dans « la prise en compte positive du caractère hétérogène des groupes ». (Connac, 2017, p. 14). Connac précise également que pour préparer les jeunes élèves aux exigences du monde du travail tels que la capacité à penser par soi-même, à travailler en équipe, à communiquer, faire des recherches, faire preuve d'initiative, être responsable, solidaire, motivé et autonome, l'apprentissage du travail coopératif est bénéfique. La pédagogie coopérative se définit selon Connac de la sorte ; « Une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe ou celles qui interagissent avec lui. Nous entendons par coopération entre les personnes toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative ». (Connac, 2017, p.19). Dans le fonctionnement de la classe coopérative on considère plusieurs instances :

- Le conseil coopératif tout d'abord, qui regroupe l'ensemble du groupe et où l'objectif premier est de discuter les propositions de chacun concernant la vie du groupe et la place de chacun à l'intérieur. Le conseil est animé par un enfant et un secrétaire de séance. L'adulte est présent et participe aux votes éventuels tout comme n'importe quel enfant.

- Les équipes de travail ou les enfants tuteurs, qui se concentrent sur l'entraide. Le principe même de l'enfant tuteur reconnu comme expert ne donne jamais la solution comme tel mais explique, reformule, donne d'autres exemples. La multiplicité des situations et des savoirs au sein de la classe permet une inversion constante des rôles entre demande et expertise. L'auteur souligne bien que c'est là que la pédagogie coopérative prend tout son sens car l'enseignant n'est pas le seul à assurer le rôle de l'expert, les élèves tuteurs peuvent à leur tour assurer cette responsabilité et aider leurs pairs dans la mémorisation des savoirs. L'auteur nous indique également que l'effet coopératif est tout aussi bénéfique pour le tuteur que pour le tutoré, voire plus. Celui qui explique une notion à quelqu'un fait

appel à ses connaissances et cela lui permet alors de les ancrer davantage. Ainsi, le tutoré apprend et le tuteur retient et quand le tutoré devient tuteur à son tour il retient également en expliquant à pair.

- Les messages clairs, médiations ou autres dispositifs permettent quant à eux une meilleure écoute des élèves face aux conflits et d'éviter que les situations ne dégèrent en violence ou en sanction comme réponse unique aux tensions.

- Les lieux de parole tels que les « Quoi de neuf ? », qui sont en réalité des boîtes d'expression libre et qui permettent de faire rentrer des informations extérieures au sein de la classe pour se soucier du bien être individuel d'un élève mais aussi pour illustrer des possibles projets futurs pour le groupe. Le « quoi de neuf » par exemple a pour objectif de donner un temps de parole libre aux élèves pour qu'ils soient « plus attentifs » (Connac, 2017, p.201). Connac y précise quelques règles pour que le dispositif rentre dans une stratégie coopérative :

- Il est important que la communication se passe entre l'élève et le groupe et pas seulement le professeur.

- Tout propos est accepté et retranscrit sur le cahier du « quoi de neuf » par un élève ou par l'enseignant si les élèves ne sont pas en mesure de la faire.

- Le « quoi de neuf » est dirigé par un président qui partage le temps de parole et qui s'assure que la parole de chacun a la même valeur.

Ce moment de parole a aussi pour but de souder les fondations de la classe coopérative : l'enseignant n'est plus la seule figure qui écoute l'apprenant en cas de problème, la parole n'est pas monopolisée par ce dernier et il la partage véritablement avec ses élèves. Ainsi, le professeur n'apparaît plus comme « la première personne à qui on peut se confier » (Connac, 2017, p.202).

- Les plans de travail, qui permettent aux élèves de prendre la responsabilité de l'avancée de leur travail et leur apprennent à être autonomes.

- Les situations de communication, comme des journaux, des correspondances, des conférences qui mettent en avant la sensibilisation au travail d'autrui.

Connac oriente les prémices de sa réflexion avec le mouvement Freinet et l'office central de la coopération à l'école. Connac décrit le début de la vie de Freinet comme décisive dans la naissance du mouvement. En effet, engagé dans la guerre des tranchées et forcé à côtoyer la violence des combats et la rudesse de la vie au front, Freinet en a retiré les idées de solidarité et d'entraide qu'il a ensuite transmises dans une pensée nouvelle de l'éducation du peuple. Ils utilisent alors la vie des élèves comme point de départ pour les motiver, il leur propose des textes libres où chacun peut s'exprimer comme il l'entend, il crée un réseau de correspondance entre ses élèves et les élèves d'une école voisine et invite ses élèves à créer des petits films pour les partager avec d'autres écoles également.

Connac résume la pédagogie de Freinet avec quatre piliers : « l'expression libre, la coopération, les techniques éducatives et le tâtonnement expérimental. » (Connac, 2017, p.23). Le dernier pilier repose lui-même sur trois piliers pédagogiques « la considération des représentations des enfants, l'engagement des apprenants dans des activités vraies et vivantes et la répétition. » (Connac, 2017, p.23). Enfin selon la lecture de Connac de la pédagogie de Freinet il existe deux raisons qui guident les processus d'apprentissage : « la sensibilité (le fait que tout vécu laisse une trace) et la perméabilité à l'expérience (la multiplicité des vécus favorise l'ancrage). » (Connac, 2017, p.24) D'après Connac, c'est en 1935 avec l'arrivée de l'école Freinet en banlieue parisienne que la pratique coopérative s'est structurée. Les conflits journaliers étaient réglés en fin de semaine avec la réunion de coopération, l'introduction d'un lieu d'expression libre pouvait libérer les griefs de chacun et éviter de les régler de manière individuelle n'importe quand. Et c'est en 1929 que l'Office central de la coopération à l'école voit le jour. Les objectifs premiers de l'Office étaient d'encourager l'enseignement de la coopération et les groupements d'élèves. Trois grands pédagogues en sont à l'origine : Célestin Freinet, Emile Bugnon et Barthélémy Profit. Connac questionne l'apprentissage dans la classe coopérative. Les élèves acquièrent du savoir être comme être responsable, être coopératif et s'entraider mais ils acquièrent aussi nécessairement du savoir autour des disciplines que l'on nomme savoirs déclaratifs. Connac, souligne bien que la classe coopérative permet d'élargir le champ de travail de l'élève et ainsi favoriser « l'émergence d'apprentissages conséquents, persistants et faisant sens. » (Connac, 2017, p. 34).

Connac nous précise que les recherches actuelles concernant le fonctionnement du cerveau montrent que les apprentissages sont possibles quand on trouve dans l'environnement d'apprentissage :

- Une bonne condition physique et psychique de l'apprenant ; un élève reposé, motivé et confiant est plus à même d'apprendre qu'un élève épuisé et anxieux.
- Un environnement riche en sollicitation pour l'apprenant ; une multitude de projets à disposition pour l'élève qui font appel à différentes informations, méthodes et techniques d'apprentissages sont plus bénéfiques qu'un mode de fonctionnement unique.
- La possibilité de rentrer en contact avec autrui et d'utiliser le langage pour apprendre et retenir une information.
- Inviter les apprenants à réutiliser les informations, connaissances et compétences apprises pour les ancrer dans le processus de mémorisation.

La coopération crée une dynamique de groupe qui est donc bénéfique pour les apprentissages mais il faut anticiper cette dynamique car elle peut parfois être néfaste.

3.3 La justice restaurative comme moyen de cimenter le groupe classe

Max Tchung-Ming, Formateur académique et principale de collège, (2021) a commencé sa carrière en tant que professeur d'éducation physique et sportive en 1995 dans un quartier sensible d'Evry en Essonne. C'est justement grâce à ses années d'enseignement et les challenges rencontrés que Tchung-Ming a pris la décision de travailler à l'élaboration d'un livre qui aborde les questions de violence et de justice restaurative à l'école. L'élément déclencheur reste le décès d'un de ses élèves, tué dans un règlement de compte, Tchung-Ming se dit complètement dépassé par le fatalisme des élèves face à l'événement. Ils sont habitués à cette violence et les équipes éducatives semblent totalement inefficaces pour la contrer. Le principe même de la justice restaurative est défini par Tchung-Ming par la différence entre le communautaire et le communautarisme. En effet, l'idée est simple « personne n'est meilleur que tout le monde ensemble » (Tchung-Ming, 2021, p.10). Le communautarisme se définit par le rassemblement d'individus via une même religion, groupe ethnique, façon de penser etc...C'est le parfait argument pour rejeter celui ou celle qui ne correspond pas aux critères. Le communautaire est radicalement opposé selon l'auteur. En effet, il s'agit alors de créer un ensemble avec les richesses de chacun, c'est bien nos différences qui solidifient le groupe puisque l'origine de ce dernier en est un objectif commun ou le partage de valeurs. Nos différences à l'intérieur du groupe nous permettent de combattre le communautarisme au profit de l'objectif commun. Le principe de la justice restaurative s'inscrit dans cette idée. L'importance du groupe classe est primordial, ce qui est brisé par le groupe doit être reconstruit par le groupe. Cette restauration collective est explicitée dans un exemple donné en heure de vie de classe. Il est question ici, d'une demande d'une parente d'élève qui cherche à contrer le harcèlement subi par son fils, élève en classe de cinquième. Tchung-Ming souligne que la restauration a pour principe la réparation des blessures par la compréhension de la victime. « Les blessures des victimes concernent tout le monde. La réparation est donc l'affaire de tous. » (Tchung-Ming, 2021, p.58). L'heure de vie de classe sert de moment de compréhension et de parole, il faut penser cette parole et l'encourager. Les élèves sont assis en cercle, les adultes présents sont à la même hauteur que le groupe, ils en font partie intégrante, ils expriment leurs émotions et ressentis de la même manière.

Certaines règles sont énoncées avant le début de la séance :

- L'écoute sera la première étape, en effet, ne pas écouter quelqu'un s'exprimer est un acte de violence.
- Le respect est primordial, toutes moqueries seront refusées lors de la séance.
- Les jugements sont également refusés. Chacun se doit d'accepter que l'autre puisse penser différemment.
- La libre participation est un pilier de la séance. Personne ne sera forcé de s'exprimer.
- Enfin, la confidentialité est primordiale. Ce qui est dit dans la séance doit rester propre à la séance. En effet, je ne peux m'exprimer librement si je pense que mes dires peuvent être utilisés contre moi

hors de la séance. Dans le cas du harcèlement de l'élève de cinquième, les faits sont d'abord énoncés par l'adulte, puis on observe un silence, l'adulte invite alors l'élève en question à s'exprimer mais il le refuse. C'est donc l'adulte qui prend la parole, il se dit triste et en colère, il dit avoir honte de ce type de comportement puis s'excuse envers l'élève de ne pas avoir vu les faits plus tôt. La parole se délie alors, et certains élèves confirment les attitudes de rejet du groupe envers cet élève en particulier. Certains élèves s'excusent, d'autres pleurent. Dans un autre témoignage, l'élève en question, alors en classe de première, exprime avoir ressenti un soulagement après cette séance, les choses se sont améliorées pour lui. Il raconte un parcours difficile dès l'école primaire ; on lui aurait attribué des surnoms insultants qui l'auraient accompagné jusqu'au collège. L'élève ajoute que malgré l'amélioration observée grâce à la restauration en classe de cinquième, il s'est trouvé très stressé à la rentrée de seconde. Il avait peur que le phénomène se reproduise. Sa scolarité se passe bien désormais mais l'on observe bien l'impact du harcèlement sur la santé mentale des élèves et l'aspect bénéfique de la justice restaurative.

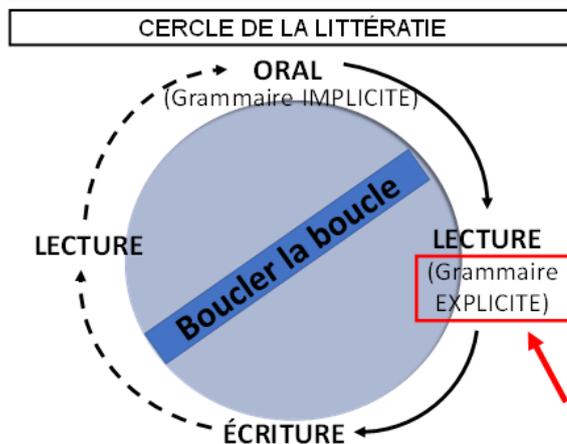
Un aspect fondateur de la justice restaurative passe bien sûr par la responsabilisation des élèves. Ils sont les principaux acteurs de la réparation. Cette responsabilisation se retrouve dans le concept des élèves sentinelles. Dans le livre dirigé par Max Tchong-Ming et Éric Verdier, plusieurs personnes prennent la parole, témoignent et explicitent des notions. Dans le cadre des élèves sentinelles, nous avons accès au témoignage direct de Gaspard, élève sentinelle en classe de quatrième au moment des faits et actuellement au lycée. Gaspard témoigne d'un fort entraînement pour l'entraide et l'écoute. Il se dit très à l'aise avec les autres élèves référents, ils font des réunions plusieurs fois par semaine, parfois en autonomie sans adultes présents. Gaspard apprécie cette dynamique. « Aider, c'est une vraie satisfaction ». Avec son groupe d'amis, Gaspard prend des initiatives, il va manger avec des élèves isolés à la cantine, passe du temps avec eux dans la cour de récréation. Il parle de mettre à l'aise les autres, faire des blagues et rire avec eux est un moyen de leur demander comment ils vont et avoir une réponse honnête. Les élèves isolés ne se sentent pas en infériorité avec les sentinelles mais il se savent écoutés. Gaspard évoque le refus de communiquer d'un élève, isolé dans la cour il ne souhaite pas du tout engager la conversation avec Gaspard et ses amis. Ces derniers n'insistent pas, mais ils en parlent en réunion et se mettent d'accord pour lui accorder une aide cachée. Il est invité à jouer au basket avec eux, au foot, l'idée étant qu'il ne passe pas les temps de pause tout seul. Gaspard évoque une grande joie et de la satisfaction quand cet élève accepte de se joindre finalement à eux. « Un jour il accepte. Là c'est très beau, je trouve ! Voir quelqu'un de triste, intégrer une activité collective, s'amuser avec d'autres et retrouver le sourire. J'ai un sentiment de devoir accompli. » (Élève de cinquième, cité par Tchong-Ming M., 2021, p. 48). Penser les dynamiques de groupe pour permettre un climat bienveillant est nécessaire mais réfléchir à la transmission du savoir pour faciliter l'aisance et la confiance de l'apprenant est aussi primordial.

3.4 Une nouvelle acquisition de la langue

Il semblerait qu'il existe aujourd'hui une confusion dans l'ordre d'acquisition de la langue pour un apprenant. En effet, Claude Germain, professeur émérite en didactique des langues, et Joan Netten, doctorante en éducation, (2010) nous explique que l'enseignement des langues se base sur la croyance suivante : l'apprenant serait en capacité de communiquer en langue deux après avoir acquis un savoir grammatical, syntaxique et lexical. Ce qui revient à faire précéder l'acquisition d'une compétence implicite d'un savoir explicite. La distinction entre l'implicite et l'explicite selon Germain et Netten se base sur les connaissances empiriques et le savoir déclaratif, c'est à dire ce qui peut être énoncé face aux habilités ou compétences associées et la mémoire procédurale, c'est à dire ce qui relève de la capacité d'un individu à faire quelque chose. Germain et Netten ajoutent que l'écrit prédomine toujours sur l'oral dans l'enseignement, or l'objectif d'acquisition d'une habilité à communiquer à l'oral semble difficilement possible grâce à des exercices présentés à l'écrit. Germain et Netten proposent donc pour favoriser l'acquisition de l'oral en langue deux, d'intérioriser des structures langagières de manière implicite et donc proposer aux élèves des situations communicationnelles authentiques où la répétition et la réutilisation permettent de faciliter l'acquisition de l'oral en langue deux. Concrètement, les deux chercheurs mettent en avant plusieurs principes pour la mise en place de l'ANL. En effet, pour développer la grammaire interne, il faut que l'élève se concentre sur autre chose. Ainsi l'ANL met en place la pédagogie de projet, aussi appelé l'approche par les tâches, où l'élève parvient sans s'en rendre compte à développer sa grammaire interne tout en construisant un projet concret et authentique. Le deuxième principe évoqué dans la mise en place concrète de l'ANL dans les salles de classe est de proposer des activités qui invitent les interactions orales entre l'enseignant et l'élève et entre les élèves eux-mêmes. L'ANL se base sur l'apprentissage de la langue par l'oral prédominant ce qui fait donc sens de multiplier au maximum les situations d'interaction. Le troisième principe rejoint le premier car il nécessite une conception d'activités et de projets variés et authentique. Selon les deux chercheurs, le développement de la grammaire interne des élèves et donc leur capacité à s'exprimer en langue deux, sera le plus efficace si les activités proposées sont authentiques et concrètes. Des exercices très scolaires et qualifiés « d'artificiels » par Germain et Netten ne permettent pas aux élèves d'apprendre la langue puisque cette dernière est décontextualisée. Il ne faut pas oublier que notre objet d'étude en langue vivante est un outil de communication, il faut donc envisager des projets où la langue sert son but propre c'est-à-dire la communication. Le quatrième principe, évoqué est la nécessité de produire des phrases complètes. En effet, en invitant l'élève à construire des phrases, son cerveau crée des liens entre les différents éléments d'une phrase qu'il a appris ce qui permet le développement de la grammaire

interne. Enfin le dernier principe exige de mettre en place des stratégies interactives de communication dans lesquelles les élèves communiquent avec l'enseignant et avec les élèves eux-mêmes. L'acquisition de la grammaire externe est également développée par les deux chercheurs qui précise que les activités doivent suivre un ordre précis pour permettre l'acquisition des grammaires externes et internes. Cet ordre suit la boucle de la littératie.

Schéma 3 : Le cercle de la littératie



(Germain, 2017, p. 37)

Ainsi, l'oral doit primer, suivi d'une phase de lecture, une phase d'écriture et une autre phase orale en dernier lieu. C'est-à-dire l'exact contraire de ce que l'on a l'habitude de voir traditionnellement dans les cours de langues vivantes. L'idée étant de permettre à l'élève de s'approprier la langue oralement d'abord sans faire face à la difficulté de la lecture ou de l'écriture qui peuvent être de graphie différente et ainsi présenter un obstacle pour l'élève. La lecture précède l'écriture car l'élève observe d'abord la langue en contexte authentique avant de se lancer dans l'écriture. Cet ordre est beaucoup plus respectueux du rythme de l'élève car on s'assure que l'élève a compris chaque étape avant de le faire évoluer ce qui réduit ses potentielles difficultés et lui permet de gagner en confiance dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Plusieurs études permettent de souligner les bénéfices de cette approche didactique. En effet, celle menée par Dat M-A., Bittighoffer D. et Starkey-Perret R., chercheuses, (soumis) démontre l'impact de l'approche didactique sur le niveau des élèves en oral spontané. L'étude portait sur 179 élèves de sixième issus de trois collèges différents : un collège en milieu semi-rural, un collège semi-urbain et un collège classé en réseau d'éducation prioritaire (REP+). Dans les établissements trois enseignants ont acceptés de suivre une formation en approche neuro linguistique et d'appliquer l'approche dans leurs cours. Afin de constituer un groupe de contrôle, trois enseignants pratiquant l'approche actionnelle des mêmes établissements ont également acceptés de prendre part à l'étude. Les chercheuses ont

analysé l'évolution des élèves grâce à des questionnaires et des entretiens en septembre et en juin. L'objectif de l'étude était de voir si les élèves de cycle trois au collège sont capables de comprendre, mémoriser et produire à l'oral de manière plus aisée grâce à l'approche neurolinguistique. Les résultats témoignent de progrès pour tous les élèves que cela soit en perspective actionnelle comme en approche neurolinguistique, néanmoins les élèves qui suivaient des cours d'A.N.L. progressent beaucoup plus et acquièrent un oral spontané plus important que les autres élèves. Les chercheuses soulignent que c'est bien en stimulant la mémoire procédurale et donc des habilités implicites que les élèves parviennent à acquérir un oral spontané dans leurs interactions et non grâce à une multitude de savoir déclaratifs. Il existe aussi l'étude menée par Starkey-Perret & Al, chercheuse, (soumis) qui fait l'état de l'impact de l'approche pédagogique sur le ressenti des élèves. L'objectif de l'étude étant de voir si l'approche neurolinguistique a un impact positif sur la motivation des élèves sur leurs estime d'eux-mêmes. Cette étude se basait dans trois collèges publics de Nantes avec six professeurs d'anglais qui ont acceptés de suivre cette expérience. Parmi eux se trouvaient trois enseignants qui suivaient la perspective actionnelle et trois qui suivaient l'A.N.L. L'expérimentation a été établie sur huit classes ; quatre expérimentales et quatre de contrôle et prenaient la forme d'entretiens et de questionnaires en deux temps pour observer une évolution. L'étude questionne les émotions d'accomplissement pour les élèves, on y trouve parmi elles la joie, la fierté, l'anxiété, la honte, la colère le désespoir et l'ennui. Les résultats pour les élèves sont les suivants ;

- Pour la joie et la fierté, on observe une baisse de cette émotion dans les deux groupes que cela soit en groupe expérimental ou en groupe contrôle, mais cette diminution est moins flagrante pour le groupe expérimental.
- Pour l'anxiété, on note une différence significative puisque cette émotion augmente au cours de l'année pour le groupe contrôle et diminue pour le groupe expérimental.
- Pour la honte, on note également qu'elle augmente pour le groupe contrôle mais qu'elle stagne pour le groupe expérimental.
- Pour la colère et le désespoir on souligne que les deux émotions augmentent dans les deux groupes, mais que cette augmentation est moindre dans le groupe expérimental.
- Pour l'ennui, on note une augmentation flagrante pour le groupe contrôle et une augmentation minime pour le groupe expérimental.

L'étude conclut que peu importe l'approche choisie, il est nécessaire d'adopter une attitude bienveillante et appropriée pour favoriser les émotions d'accomplissements des élèves. Seulement cette attitude chaleureuse ne suffit pas à elle-même. Cette étude prouve par les résultats obtenus qu'il existe un impact positif de l'approche pédagogique sur les émotions d'accomplissements des élèves.

4. Synthèse analytique et hypothèse :

Ainsi, nous avons vu qu'il existe plusieurs outils pour annihiler l'anxiété langagière en classe de langue, il nous faut d'abord comprendre la notion d'anxiété et savoir comment elle affecte l'adolescent, cette compréhension nous permet de prendre en considération la responsabilité qui est la nôtre concernant les émotions des apprenants et le relationnel en salle de classe. Le relationnel et la bienveillance en salle de classe sont des premiers outils pour annihiler l'anxiété langagière mais ils ne peuvent pas se suffire à eux-mêmes. En effet, nous avons vu que l'anxiété langagière existe aussi pour les apprenants entre eux, la problématique du groupe est un élément primordial dans la considération de l'anxiété langagière. Pour ce faire, il existe plusieurs outils comme la relaxation, la coopération, la justice restaurative et l'approche neurolinguistique. Tous ces outils participent au travail de coopération de groupe qui ont pour but d'annihiler l'anxiété langagière. Par souci pratique et temporel, nous allons nous pencher vers un de ces outils dans la continuité de notre recherche et sous la forme de l'hypothèse suivante :

- Multiplier la prise de parole en langue deux dans le cadre de l'approche neurolinguistique permettra de normaliser l'exercice et permettra à l'élève de gagner en confiance dans sa prise de parole en langue étrangère.

Selon les travaux de Germain et Netten sur l'approche neurolinguistique et ceux de Dewaele sur l'anxiété langagière en cours de langue étrangère, on pense mettre en place une pratique multipliée de la langue 2 en contexte et en répétition pour habituer les apprenants à cet exercice. La prise de parole devient alors la base du cours de langue vivante et non pas un exercice exceptionnel synonyme d'évaluation et de note. Familiariser l'apprenant directement avec une approche orale de la langue lui permet de s'habituer à cette pratique orale ainsi qu'à l'erreur et gagner en confiance à l'oral.

On pense l'observation de cette hypothèse sous la forme d'un double questionnaire ; un questionnaire dans une classe de cinquième au collège en anglais qui fonctionne de manière traditionnelle et le même questionnaire dans une classe de cinquième au collège où l'approche neurolinguistique est mise en place. L'idée étant de comprendre s'il existe une différence dans la perception des apprenants face à leur anxiété de prendre la parole en langue deux ou non. Ce questionnaire serait présenté en tout début d'année pour véritablement saisir le rapport qu'un élève de sixième entretient avec l'oral en anglais aux prémices de cet exercice et quelques mois plus tard pour en saisir l'éventuelle évolution.

Méthode à appliquer : le questionnaire.

Les questions choisies pour ce questionnaire ne sont pas ouvertes car on cherche à éviter des réponses faibles car l'effort demandé pour la rédaction de plusieurs phrases à plusieurs questions peut être démoralisant pour l'élève. Nous allons alors plutôt nous tourner vers des questions fermées qui sont définies par Hervé Fenneteau dans *Enquête : Entretien et Questionnaire* comme « celles pour lesquelles la personne interrogée répond en effectuant un choix entre différentes modalités de réponse qui lui sont présentées. » (Fenneteau, 2007, p. 59)

On cherche à mettre en place une liste de réponse exhaustive afin de permettre à tous les apprenants de répondre. De plus, suivant Hervé Fenneteau on pense le questionnaire de la manière la plus homogène possible ; un seul questionnement dans la question et un choix de réponse qui se répète. Les réponses sont pensées pour que l'apprenant puisse donner une réponse exclusive ce qui va faciliter notre travail de recherche puisque la réponse sera affinée et claire. L'intérêt des questions fermées est évoqué par Hervé Fenneteau puisqu'elles « incitent à réfléchir », elles font « apparaître la diversité des opinions. Cela incite à peser le pour et le contre avant de répondre ». (Fenneteau, 2007, p.71). De plus, selon Fenneteau, la personne interrogée va fournir une opinion plus sincère qu'avec une réponse ouverte car il s'agit ici de cocher une case et non écrire une phrase entière. Le fait d'inclure une réponse concernant une attitude minoritaire implique que celle-ci est autorisée et va encourager la personne dans sa réponse. Notre échantillon concernant un nombre d'individu plutôt important, l'utilisation de questions fermées est la plus pertinente. On a pensé deux types de questions fermées pour le questionnaire certaines seront donc fermées et classiques, une seule modalité de réponse pourra être ainsi retenue. Ces questions concernent une opinion, un positionnement précis vis à vis d'une question claire et précise ce qui justifie donc leur forme. On présente également dans le questionnaire quelques questions fermées à choix multiple, ces questions interrogent l'élève sur un ressenti, et non une opinion, vis-à-vis d'une expérience précise et on a souhaité intégrer une multiplicité de facteur afin d'englober un maximum de réponse possibles. La possibilité de réponse sera indiquée à côté de chaque question pour faciliter le questionnaire. Par exemple les questions concernant une opinion suivront l'échelle de Likert pour énoncer un certain degré d'accord ou de désaccord. Nous ne proposons pas de positionnement neutre sciemment car nous souhaitons inviter les élèves à choisir entre l'accord ou le désaccord.

L'ordre des questions suit ce que Jean-Claude Combessie évoque dans *La Méthode en Sociologie* (2007). Ainsi les questions dignes de stimuler l'intérêt des élèves seront placées au début, puis on proposera des questions des plus factuelles au plus spécifiques concernant une opinion ou un ressenti.

On propose deux questions mixtes dans ce questionnaire, elles apparaissent comme des questions fermées car elles sont suivies d'une liste de modalités de réponse, mais elles sont « partiellement ouvertes, car la dernière modalité invite la personne interrogée à apporter des

précisions en toutes liberté. » (Fenneteau, 2007, p. 77) Ce choix de question s'explique par le contenu spécifique de ces deux questions, en effet dans les deux cas on cherche à connaître des symptômes et des raisons de stress ou d'angoisse, ces réponses peuvent être très personnelles et en invitant l'élève à donner une autre réponse on obtient la réponse la plus honnête et personnelle possible que l'on ne peut anticiper. Combessie souligne dans *La Méthode en Sociologie* que l'on propose très souvent des questions d'opinion et d'attitudes sous la forme de question ouvertes ce qui rejoint notre parti pris.

5. Les Résultats

5.1 Les résultats et leur analyse.

Les données suivantes ont été recueillies grâce à un questionnaire soumis à deux classes de cinquième dans un collège rep + à Nantes. Les réponses ont été modélisées sous la forme de graphique, ici il s'agit d'histogrammes groupés pour faciliter la lecture et la compréhension des résultats. Nous avons obtenu ces résultats suite à l'hypothèse déterminée dans notre recherche :

- Multiplier la prise de parole en langue deux dans le cadre de l'approche neurolinguistique permettra de normaliser l'exercice et à l'élève de gagner en confiance dans sa prise de parole en langue étrangère.

On nommera la première classe qui suit une démarche actionnelle, groupe A, et la classe qui suit une approche neurolinguistique groupe B.

Les réponses du mois de septembre comptent 21 élèves dans le groupe A et 18 dans le groupe B.

Les réponses du mois de décembre comptent 21 élèves dans le groupe A et 18 dans le groupe B.

Les omissions sont comprises dans les histogrammes.

Histogramme 1 : Peux-tu dire que tu apprécies l'anglais ?

Figure a

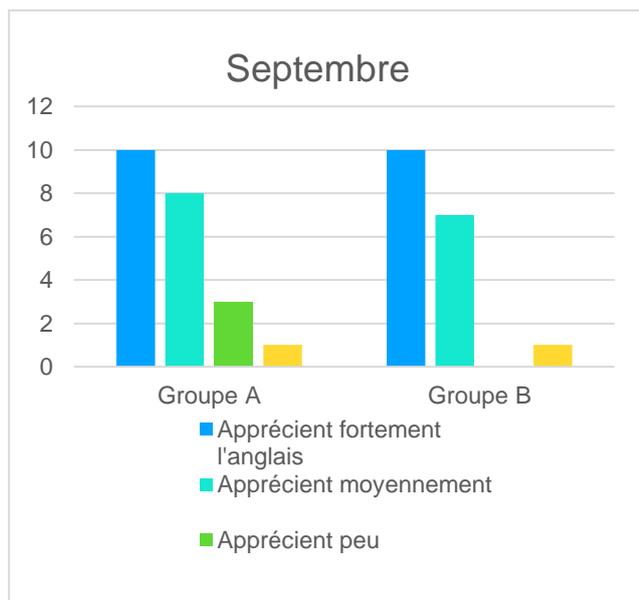
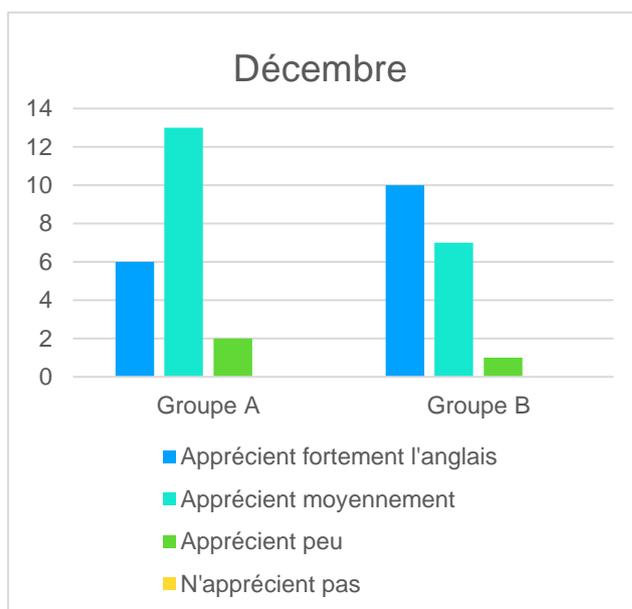


Figure b



En septembre, sur 22 élèves du groupe A, 10 élèves disent apprécier fortement l'anglais, 8 moyennement, 3 peu et 1 pas du tout.

Sur les 18 élèves du groupe B, 10 apprécient fortement l'anglais, 7 moyennement et un pas du tout.

En décembre, 13 élèves dans le groupe A disent plutôt apprécier l'anglais, 6 l'apprécient fortement, et 2 n'apprécient pas vraiment la matière.

Dans le groupe B, 10 élèves apprécient fortement l'anglais, 7 moyennement et 1 élève apprécie l'anglais.

Aucun élève des deux groupes n'a pas partagé ne pas apprécier du tout l'anglais.

La première question montre qu'une majorité d'élève disent apprécier l'anglais que cela soit avec le groupe A comme avec le groupe B. Il s'agit d'une question assez personnelle qui prouvent que même si certains élèves ressentent du stress lors de ce cours cela ne semble pas impacter leurs rapports à la matière. L'historgramme 1, figure A illustre les réponses de deux classes de cinquième en septembre, on peut supposer que les élèves découvrent peu à peu la matière et n'ont peut-être pas un avis objectif, même s'ils ont déjà fait l'expérience d'une année entière d'enseignement d'anglais à la fin du cycle trois en classe de sixième. La majorité des élèves disent aimer l'anglais même si deux élèves, un respectivement dans chaque groupe dit ne pas apprécier la matière. La figure 2 illustre les réponses des deux mêmes classes de cinquième mais au début du mois de décembre. Nous notons que la majorité des élèves du groupe B apprécient toujours l'anglais mais pas autant qu'en septembre. En effet, 13 d'entre eux disent apprécier moyennement l'anglais alors qu'ils étaient 7 en septembre. La majorité à dire apprécier fortement l'anglais est passée de 10 à 6. En revanche, plus aucun élève ne dit ne pas apprécier l'anglais. Dans le groupe B, les

données sont assez similaires à celles de septembre. En effet, il y a autant d'élève à apprécier fortement et moyennement l'anglais, en revanche un seul élève dit apprécier peu l'anglais. Nous pouvons supposer que le seul élève qui disait ne pas apprécier l'anglais en septembre, apprécie moyennement l'anglais en décembre.

Il nous semble que cette évolution négative dans le groupe A soit dû à un ennui ressenti de la part des élèves qui appréciaient la matière en début d'année et qui ne l'apprécient plus autant trois mois après. Cela peut être dû à une approche pédagogique qui diffère de ce qu'ils ont connus en sixième, avec des activités et une notation plus exigeante ou un rapport avec l'enseignante qui est plus distant. Rappelons que Marsollier (2018) prône l'adulte comme le seul responsable de la qualité de la relation qu'il entretient avec l'enfant. Ainsi, il est peut-être question d'un rapport à l'enseignant compliqué dans cette classe ou d'un rapport à la matière rendue complexe parce que l'élève s'est découragé ou ennuyé. Marsollier fait la différence entre la bienveillance passive et la bienveillance active. Dans la bienveillance passive l'enseignant doit prendre soin à ne pas blesser l'estime de soi de l'élève ni le décourager. Or, selon nos observations il nous apparaît clair que certains élèves ont perdu le goût qu'ils avaient auparavant pour la matière. Cette dynamique s'observe surtout dans le groupe A et beaucoup moins dans le groupe B. L'approche didactique étant la différence majeure entre les deux. Précisons tout de même qu'il est possible que le relationnel et la question de bienveillance soit plus aisés pour l'enseignante du groupe B que pour l'enseignante du groupe A. Le relationnel est, rappelons-le, essentiel à la satisfaction de l'enseignant concernant sa pratique et essentiel également au confort ressenti par l'élève en cours selon Gueguen (2018). Cependant, on peut aussi mettre en avant que l'A.N.L. est plus dynamique par son fonctionnement, les élèves sont toujours stimulés que cela soit en phase orale, écrite ou de lecture. Ils sont toujours actifs dans le cours et s'entraident les uns les autres ce qui peut expliquer pourquoi on observe autant d'élèves en septembre et en décembre à apprécier le cours d'anglais.

Histogramme 2 : Parviens-tu à t'exprimer à l'oral facilement ?

Figure a

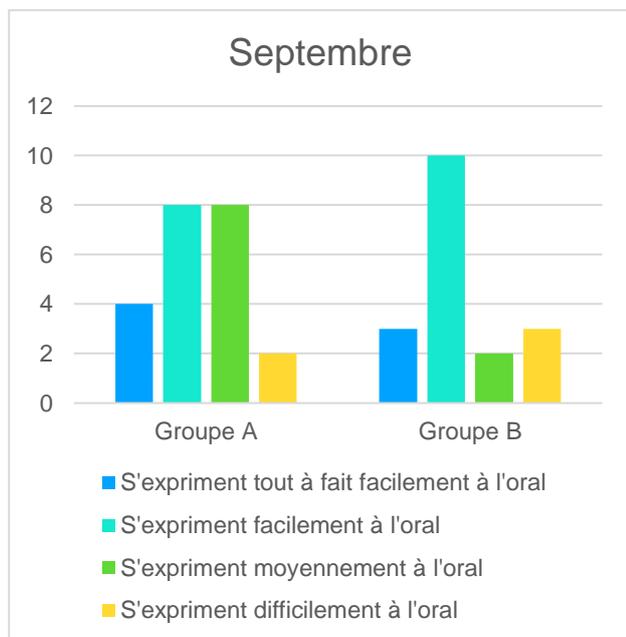
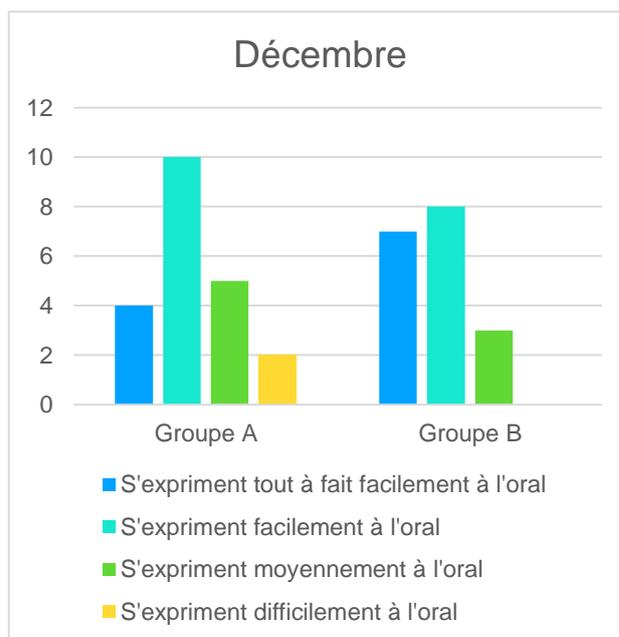


Figure b



En septembre, 4 élèves parviennent à s'exprimer à l'oral tout à fait facilement dans le groupe A, 8 facilement, 8 moyennement, et 2 difficilement.

Dans le groupe B, 3 élèves parviennent à s'exprimer à l'oral tout à fait facilement, 10 facilement, 2 moyennement facilement et 3 difficilement.

En décembre, 4 élèves parviennent à s'exprimer tout à fait facilement en anglais dans le groupe A, 10 facilement, 5 moyennement et 2 difficilement.

Dans le groupe B, 7 élèves disent s'exprimer tout à fait facilement à l'oral, 8 facilement, et 3 moyennement. Aucun élève du groupe B ne dit s'exprimer difficilement à l'oral en anglais.

La deuxième question montre que dans la classe de démarche actionnelle les élèves disent s'exprimer facilement et moyennement à l'oral alors que dans la classe d'A.N.L. la majorité disent s'exprimer facilement à l'oral. On peut expliquer cette différence avec le fonctionnement propre de l'A.N.L. qui pose l'oral comme prédominant et qui est donc beaucoup plus présent dans le groupe B que dans le groupe A. L'histogramme 2 figure B nous montre une évolution claire des élèves qui s'expriment facilement à l'oral : en effet, on passe de 8 élèves à 10. Néanmoins, le nombre d'élèves qui disent s'exprimer tout à fait facilement à l'oral est resté le même entre septembre et décembre. De plus 2 élèves attestent toujours s'exprimer difficilement à l'oral ce qui montre bien que l'évolution positive dans le groupe A est minime. Au contraire, dans le groupe B, on note que l'évolution des élèves qui disent s'exprimer tout à fait facilement à l'oral est exponentielle puisqu'elle passe de 4 à 7 et que même si la courbe « s'expriment moyennement à l'oral » a augmenté

elle compense la courbe « S'expriment difficilement à l'oral » qui elle a complètement disparu. Ainsi, on observe bien que le groupe B qui suit une démarche d'approche neuro linguistique a évolué vers une expression à l'oral plus aisée.

Nous pouvons à nouveau mettre en avant le fait que l'approche neuro linguistique place l'oral comme prédominant dans les cours pour permettre aux élèves de s'entraîner à communiquer en langue étrangère. Germain et Netten (2010) insiste sur le fait que l'apprenant parvient à développer une grammaire interne par des activités concrètes et authentiques et par la multiplication de situations de communication. En effet, une langue vivante sert avant tout à la communication avec autrui. Ainsi, les études que nous avons lues soulignent l'intérêt de l'A.N.L. pour l'apprentissage général d'une langue mais notre étude nous dit que l'A.N.L. permet aussi de favoriser l'aisance de l'apprentissage d'une langue et cela par la facilité que les élèves développent à prendre la parole à l'oral.

Histogramme 3 : Considères-tu le cours d’anglais comme un moment stressant ?

Figure a

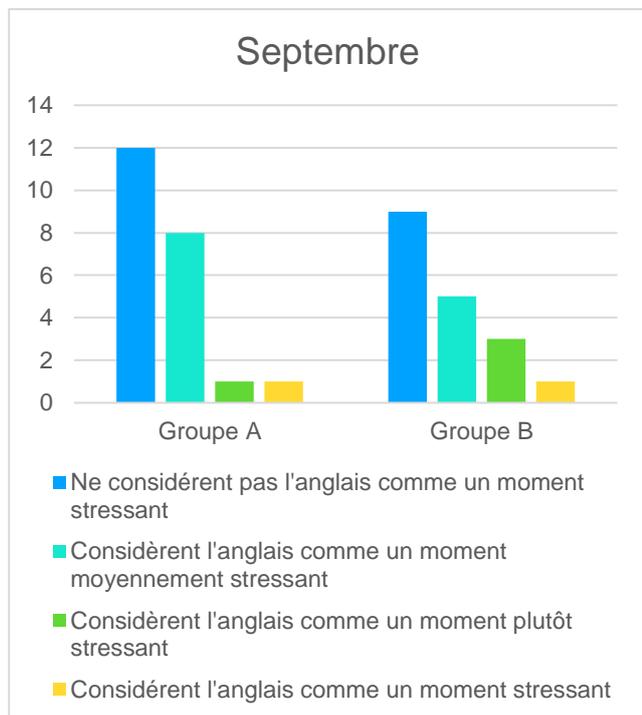
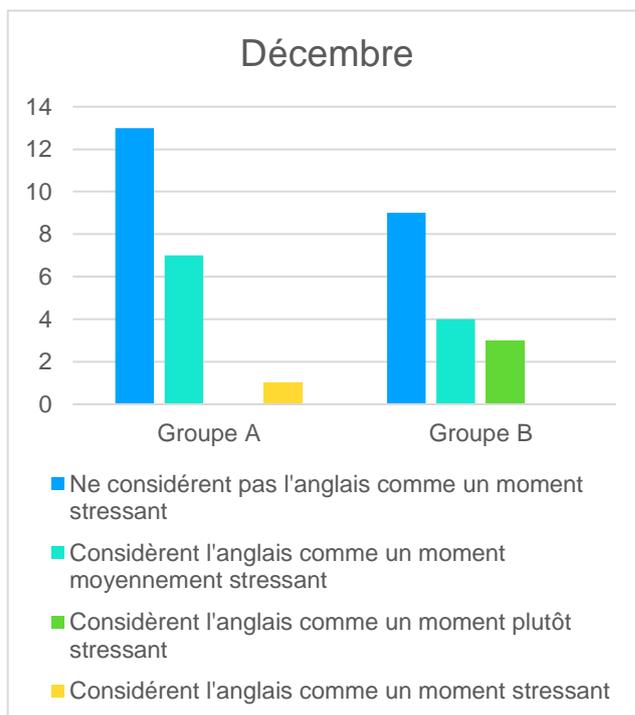


Figure b



En septembre, 12 élèves dans le groupe A attestent ne pas considérer le cours d’anglais comme un moment stressant contre 1 qui le présente comme stressant, 1 le trouve plutôt stressant et 8 moyennement stressant.

Dans le groupe B, 9 élèves attestent ne pas considérer le cours d’anglais comme un moment stressant contre 1 qui le présente comme stressant, 3 le trouve plutôt stressant et 5 moyennement stressant.

En décembre, 1 élève dans le groupe A considère le cours d’anglais comme un moment très stressant contre 13 qui le considère comme pas du tout stressant et 7 comme peu stressant.

Dans le groupe B, 3 élèves considèrent le cours d’anglais comme un moment plutôt stressant, 4 comme peu stressant et 11 comme pas du tout stressant. Aucun élève du groupe B ne dit considérer l’anglais comme un moment très stressant.

Dans les deux groupes la majorité des élèves ne considèrent pas le cours d’anglais comme un moment stressant. Néanmoins, on observe plus d’élèves dans le groupe B qui considèrent le cours d’anglais comme un moment plutôt stressant. On peut expliquer cette réponse par deux facteurs, tout d’abord le sentiment de stress rentre ici dans ce que Dewaele appelle « foreign language classroom anxiety » ou la peur de s’exprimer en langue seconde. En A.N.L. l’oral est plus exigé qu’en actionnel ce qui explique le stress que peuvent ressentir certains élèves. Ensuite, selon Gatina et Da Silva, le climat de classe est fondamental concernant le bien-être et la sérénité des élèves.

On peut envisager que le climat de classe est plus serein dans le cours d'actionnel que dans le cours d'A.N.L. ce qui expliquerait aussi le stress ressentis par certains élèves.

La figure B de l'histogramme 3 montre une évolution positive pour le groupe A comme pour le groupe B. En effet, il y a plus d'élèves à dire de pas considérer le cours d'anglais comme un moment stressant en décembre dans le groupe A qu'en septembre. Malgré tout, dans le groupe B on note qu'il n'y a plus aucun élève qui considère le cours d'anglais comme un moment stressant contre un dans le groupe A. Ainsi, compte tenu du nombre d'élève qui est moindre dans le groupe B, on souligne que l'évolution est plus importante et plus positive dans le groupe B.

Cette évolution peut être expliqué par l'habitude, en effet, le cours d'anglais pour le groupe B pouvait être un moment très stressant pour les élèves qui n'ont pas l'habitude d'être autant stimulés. Arrivés au mois de décembre, les élèves du groupe B sont plus habitués au dynamisme des cours d'anglais en A.N.L. et sont donc plus à l'aise. Soulignons que cette dynamique s'observe aussi dans le groupe A puisque es élèves qui suivent un cours d'approche actionnelle ont aussi besoin de temps pour s'adapter à leur enseignant, leurs camarades et les exigences du cours.

Histogramme 4 : Ressens-tu un mal-être avant de prendre la parole en anglais ?

Figure a

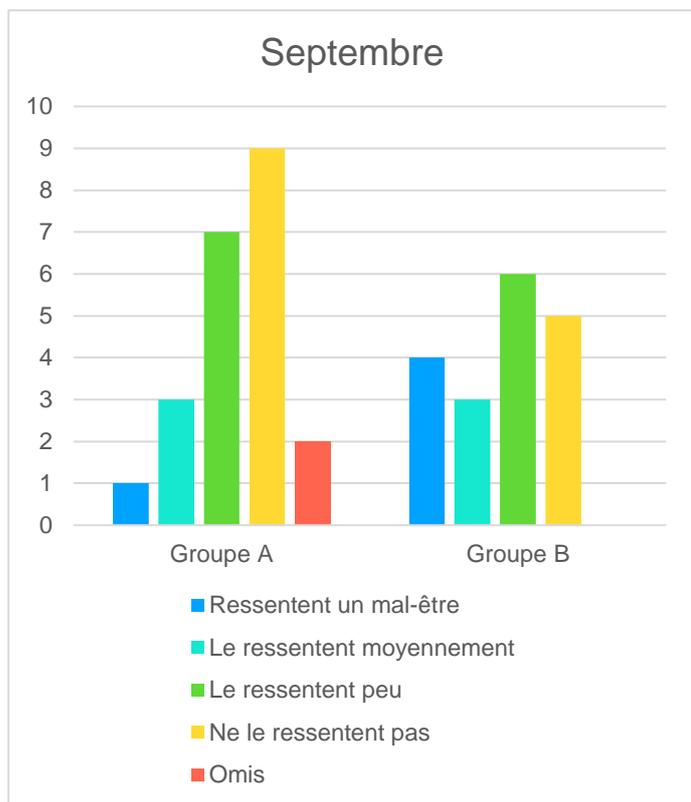
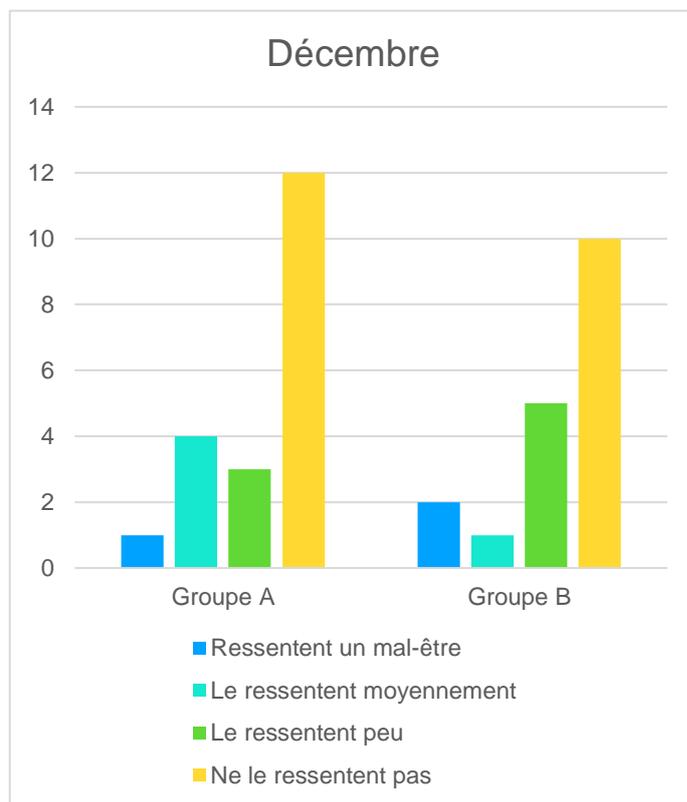


Figure b



En septembre, la grande majorité des élèves ne ressentent pas un mal être avant de prendre la parole en anglais dans le groupe A, 9 élèves ne ressentent pas de mal-être, 7 ressentent peu de mal-être, 3 le ressentent moyennement et 1 le ressent.

Dans le groupe B, les réponses sont plus mitigées ; 5 élèves ne ressentent pas un mal-être, 6 élèves ressentent peu de mal être, 3 le ressentent moyennement et 4 le ressentent.

En décembre, 1 élève ressent un mal être avant de prendre la parole en anglais dans le groupe A, 4 ressentent moyennement un mal-être, 3 ressentent peu de mal-être et 12 ne ressentent pas de mal-être du tout.

Dans le groupe B, 2 élèves ressentent un mal être avant de prendre la parole en anglais, 1 ressent moyennement un mal-être, 5 ressentent peu de mal-être et 10 ne ressentent pas de mal-être du tout.

On observe ici que dans les deux groupes la majorité des élèves ne ressentent pas un mal-être avant de prendre la parole en anglais. Néanmoins, on note tout de même qu'il y a plus d'élève à dire ressentir un mal être dans le groupe B ce qui rejoint notre analyse précédente. Il semble important de souligner ici que le mal-être ressenti est proche à chaque individu, la période de l'adolescence est le moment où l'individu est le plus apte à ressentir des émotions négatives car sa

vision de soi est altérée comme le disent Christophe André et François Lelord (2019). Les élèves interrogés ici sont en classe de cinquième et ont donc entre 11 et 13 ans, la vision qu'ils ont d'eux même commence à cet âge à être altérée par la peur du regard des autres ce qui peut expliciter ce mal-être ressenti avant de prendre la parole en anglais.

La figure b de l'histogramme 4 nous montre que dans les deux groupes, une majorité d'élèves ne ressentent pas un mal-être avant de prendre la parole en anglais. Que cela soit dans le groupe A que dans le groupe B, l'évolution générale est positive, on notera tout de même que cette courbe double de moitié pour le groupe B. L'évolution positive est d'autant plus visible dans le groupe B puisque le nombre d'élèves qui disaient ressentir un mal-être a diminué de moitié alors qu'il a stagné dans le groupe A. Les élèves qui disaient ressentir moyennement et peu un mal-être sont moindre dans le groupe B alors qu'il y a un élève en plus qui dit ressentir moyennement un mal-être dans le groupe A.

Nous pouvons à nouveau mettre en avant que grâce à l'entraînement et aux situations multiples de communications offertes par l'A.N.L. les élèves du groupe B sont désormais habitués à prendre la parole en langue étrangère. Cet exercice peut-être plus complexe pour les élèves du groupe A parce qu'il est simplement plus rare en perspective actionnelle où les élèves sont moins invités à prendre la parole en langue étrangère. La disparition ou la diminution du mal-être avant de prendre la parole en anglais dans le groupe B peut aussi être expliqué par la confiance que les apprenants acquièrent à force de s'exercer et de réussir à construire des expressions précises et claires. En effet, l'A.N.L. exige une certaine précision où les élèves sont obligés de construire des phrases entières et un simple mot ne compte pas comme une vraie intervention. Les élèves sont donc habitués à s'exprimer de manière authentique et réaliste. Ils gagnent donc en confiance dans leurs capacités.

Histogramme 5 : Est-ce que la disposition en ilots te permet de te sentir plus à l'aise en classe ?

Figure a

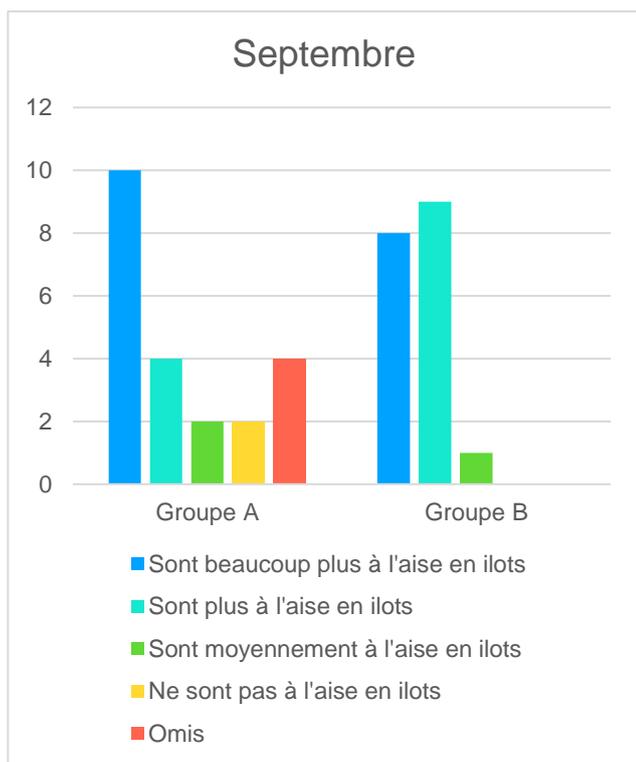
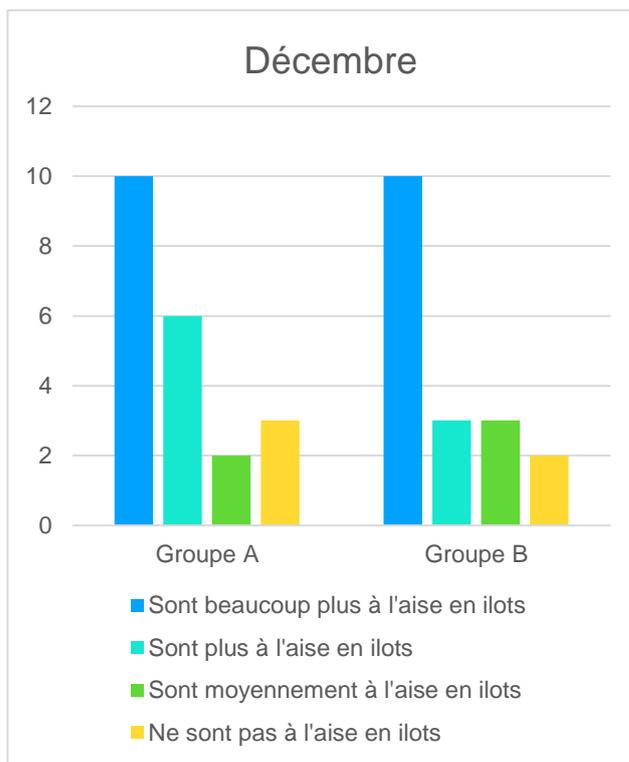


Figure b



En septembre, la majorité des élèves disent que la disposition en ilots les met plus à l'aise dans le groupe A, 10 élèves sont tous à fait d'accord pour dire que la disposition en ilots les met plus à l'aise, 4 sont d'accord, 2 sont moyennement d'accord et 2 ne sont pas du tout d'accord. 4 élèves ont omis cette question.

On observe la même tendance dans le groupe B, 8 élèves sont tous à fait d'accord pour dire que la disposition en ilots les met plus à l'aise, 9 sont d'accord, et 1 élève est moyennement d'accord.

En décembre, 10 élèves sont tout à fait d'accord pour dire que la disposition en ilots les met à l'aise dans le groupe A, 6 élèves sont plutôt d'accord, 2 élèves ne sont plutôt pas d'accord et 3 ne sont pas du tout d'accord.

Dans le groupe B, 10 élèves sont tout à fait d'accord pour dire que la disposition en ilots les met à l'aise, 3 élèves sont plutôt d'accord, 3 élèves ne sont plutôt pas d'accord et 2 ne sont pas du tout d'accord.

La réponse à cette question nous apparaît très claire : les élèves en actionnel comme en A.N.L. préfèrent la disposition en ilots en classe. Dans cette disposition, les apprenants sont invités à communiquer plus facilement entre eux ce qui rejoint l'aspect bénéfique de la classe coopérative énoncé par Sylvain Connac (2017). En effet, avec les ilots, on rompt avec le modèle traditionnel de l'enseignant face aux élèves qui est très frontal et parfois intimidant. En ilots, les élèves

se font face et ont l'occasion de s'aider et de coopérer ce qui leur permet de gagner en sérénité et qui souligne pourquoi les apprenants aiment autant être en ilots.

La figure b de l'histogramme 5 nous donne des indications intéressantes et surprenantes sur le travail de groupe et le ressenti de l'élève. La majorité des élèves nous dit à nouveau qu'ils préfèrent travailler en ilots où ils se sentent beaucoup plus à l'aise. Néanmoins, la figure b nous donne les données recueillies en décembre qui ne s'aligne pas à celle de septembre et nous permet de noter que cela soit dans le groupe A ou dans le groupe B il y a plus d'élèves à dire ne pas aimer travailler en ilots. C'est dans le groupe B que l'on observe le plus cette tendance puisqu'il n'y avait aucun élève à dire en septembre qu'ils n'aimaient pas travailler en ilots contre 2 en décembre, 1 seul était moyennement en l'aise en ilots contre 3 en décembre. Dans le groupe A, 3 élèves ne se disent désormais pas à l'aise en ilots contre 2 en septembre.

Le travail en groupe égale le travail de plusieurs élèves entre eux. Quand les tables sont collées les unes aux autres les échanges et les regards et l'entraide est plus aisée mais cela peut également être un frein pour certains élèves qui peuvent se sentir jugés ou mal à l'aise avec certaines personnes de certains groupes. C'est ce que démontre Gatina et Da Silva (2022) dans leur recherche. En effet certains élèves refusent même le travail de groupe avec d'autres élèves par problèmes d'affinités. L'évolution entre la figure a et b de l'histogramme 5 nous montre que en trois mois, les relations entre élèves peuvent changer et évoluer vers une dynamique de groupe contre-productive. Cela souligne l'importance d'accompagner les élèves dans le travail de groupe, en changeant les groupes assez souvent, ou en donnant des responsabilités aux élèves comme un élève responsable de la parole, du temps, et du respect du silence. Accompagner les élèves dans le travail de groupe et enseigner aux apprenants à travailler en groupe est ce qui est prôné par Connac (2017). En effet, Connac fait l'état d'une multitude d'instance pour faciliter le travail de groupe et créer une rigueur et un cadre dans ce travail collectif ce qui souligne que ce dernier ne peut pas être improvisé. On ne peut pas attendre des élèves, surtout si ces derniers sont plutôt jeunes comme dans le cas de notre étude, qu'ils se mettent instinctivement à travailler de manière harmonieuse et efficace en groupe. C'est aussi une mission de l'enseignant que de penser et anticiper le travail de groupe pour qu'il se passe au mieux puisque nos données traduisent d'un inconfort pour certains élèves concernant le travail de groupe et la disposition en ilots. Notre propos se confirme également par les écrits de Tchong-ming sur la justice restaurative. En effet, ce dernier instaure également des règles et des instances pour faciliter la communication entre les élèves. Ainsi, si l'on pense mettre les élèves en ilots et les inviter à travailler ensemble, il nous faut aussi anticiper des outils et des activités pour leur apprendre à travailler en groupe et éviter un effet contreproductif comme on peut l'observer pour certains élèves dans ces données.

Histogramme 6 : Ressens-tu cette même angoisse quand il faut s'exprimer à l'oral dans les autres cours ?

Figure a

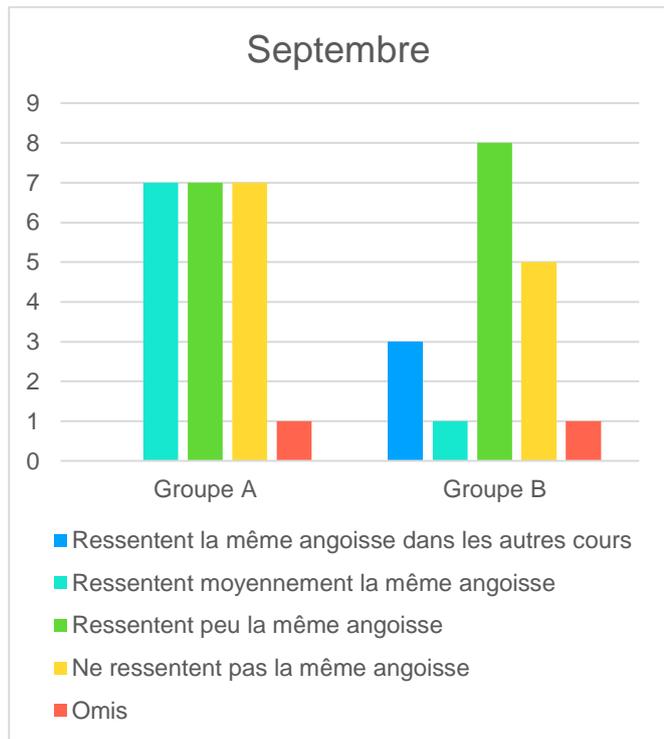
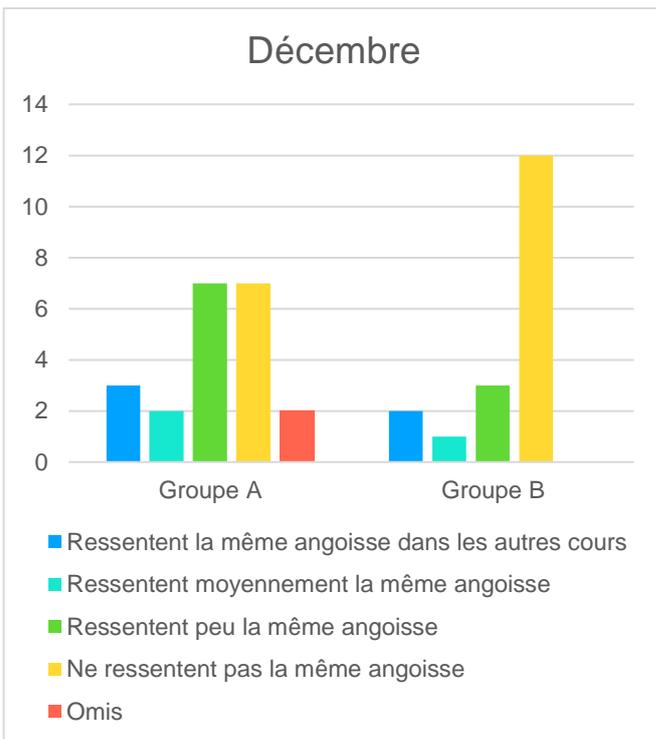


Figure b



En septembre, 7 élèves dans le groupe A, disent ne pas ressentir du tout cette même angoisse dans les autres cours, 7 disent ne pas ressentir cette même angoisse et 7 disent ressentir un peu cette même angoisse dans les autres cours. 1 élève a omis cette question.

Dans le groupe B, 5 élèves disent ne pas ressentir du tout cette même angoisse dans les autres cours, 8 disent ne pas ressentir cette même angoisse, 1 dit ressentir un peu cette même angoisse et 3 disent ressentir dans les autres cours. 1 élève a également omis cette question.

En décembre, 3 élèves dans le groupe A sont tout à fait d'accord pour dire qu'ils ressentent la même angoisse dans les autres cours, 2 sont plutôt d'accord, 7 ne sont plutôt pas d'accord et 7 ne sont pas du tout d'accord. Deux élèves ont omis la réponse à cette question.

Dans le groupe B, 2 élèves sont tout à fait d'accord pour dire qu'ils ressentent cette même angoisse à l'oral, 1 élève est plutôt d'accord, 3 ne sont plutôt pas d'accord et 12 ne sont pas du tout d'accord.

La majorité des élèves des deux groupes disent peu ressentir ou pas ressentir du tout cette même angoisse dans les autres cours. Néanmoins, on voit qu'y il a plus d'élèves dans le groupe B à ressentir moyennement cette même angoisse dans les autres cours puisqu'ils sont 7. Comme nous l'avons évoqué précédemment le sentiment d'angoisse est propre à chacun. Il est possible que dans le groupe actionnel se trouve plus d'élève avec des profils plus anxieux. Cependant, on peut également supposer que l'A.N.L. permet aux élèves de s'habituer peu à peu à l'oral et leur

permet d'être moins anxieux dans le cadre scolaire en général. Même si l'on précise bien que 3 élèves dans le groupe A.N.L. disent ressentir cette même angoisse dans les autres cours alors qu'il n'y en a aucun dans le groupe actionnel. En décembre, on observe une évolution importante d'élèves qui disent ressentir la même angoisse dans les autres cours puisqu'ils sont passés de 0 à 3 dans le groupe A. Dans le groupe B, on note une diminution pour les élèves qui ressentent peu la même angoisse.

Ainsi, notre première hypothèse concernant des profils anxieux dans les classes ne peut pas être vérifiés ici puisqu'il y a une augmentation claire des élèves qui ressentent cette même angoisse dans les autres cours pour le groupe A. S'il s'agissait de profils anxieux alors on les aurait déjà observés au mois de septembre et donc sur les données de la figure a. Ainsi, l'angoisse est croissante du moins pour le groupe A et non pour le groupe B. Dans le groupe B, les élèves sont 18 c'est à dire que la majorité de la classe ne ressent pas la même angoisse dans les autres cours. Nous notons que chaque groupe classe est différent et qu'il y a peut-être des facteurs extérieurs qui facilitent cette diminution d'angoisse, mais on soulignera également qu'au vue de notre étude et de nos observations, nous ne pouvons que mettre en avant le rôle de l'A.N.L. dans le ressenti globale des élèves dans l'établissement. En effet, les recherches sur les neurosciences⁸ que nous avons effectué nous ont prouvé que le vécu influence grandement le développement du cerveau et donc le ressenti d'un élève en cours. Le développement du cerveau est un processus assez long puisque l'on considère que ce dernier est terminé à l'âge de 25 ans. Les élèves de cinquième qui ont participé à cette étude sont donc encore en plein développement et nos données semblent nous indiquer qu'il existe un lien entre l'approche didactique proposée en cours de langue et l'angoisse générale ressentie à l'école. L'étude menée par Starkey-Perret (soumis) soutien également notre propos qui est de dire que l'A.N.L. permet de réduire l'anxiété langagière des élèves. C'est du moins ce que témoigne les résultats de l'étude concernant les émotions d'accomplissement et plus particulièrement l'anxiété qui diminuent au cours de l'année pour les élèves qui suivent un cours d'anglais en approche neurolinguistique.

⁸ <https://learning.apcomm.fr/les-livrets-participants/> Dernière consultation en octobre 2023.

Histogramme 7 : Quelles sont les raisons qui te font douter à l'oral ?

Figure a

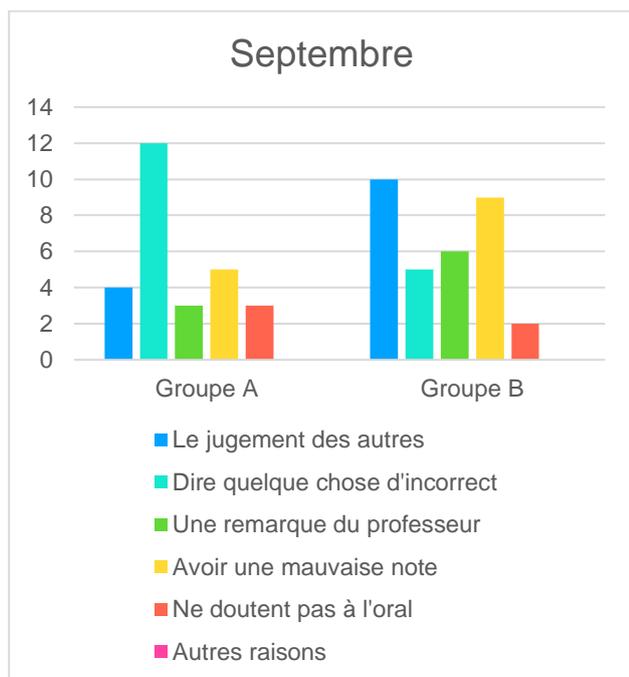
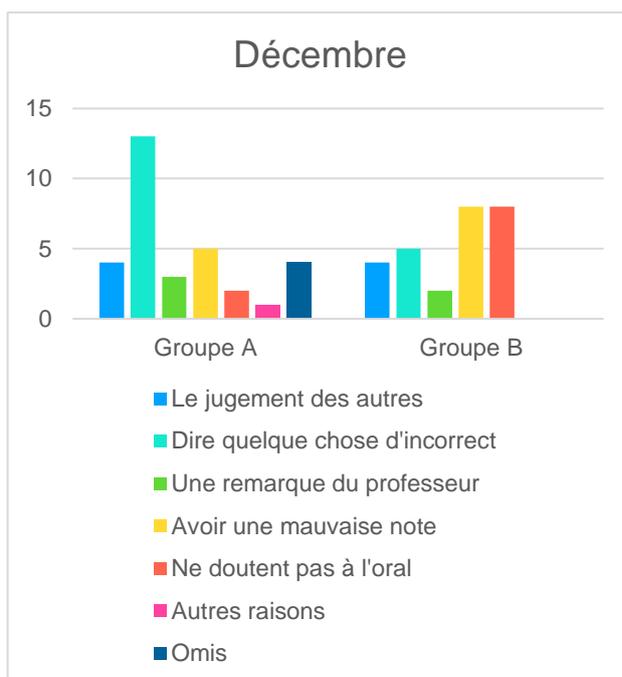


Figure b



En septembre, 4 élèves dans le groupe A ont peur du jugement des autres, 12 ont peur de dire quelque chose d'incorrect, 3 ont peur d'une remarque du professeur, 5 ont peur d'avoir une mauvaise note et 3 ne doutent pas à l'oral. Un élève a omis cette question.

Dans le groupe B, 10 élèves ont peur du jugement des autres, 5 ont peur de dire quelque chose d'incorrect, 6 ont peur d'une remarque du professeur, 9 ont peur d'avoir une mauvaise note et 2 ne doutent pas à l'oral. Un élève a également omis cette question.

En décembre, 4 élèves dans le groupe A doutent à l'oral de peur du jugement des autres, 13 de peur de dire quelque chose d'incorrect, 3 de peur d'une remarque du professeur, et 5 de peur d'avoir une mauvaise note. Deux élèves disent ne pas douter à l'oral et 4 élèves ont omis de répondre à cette question. Un élève a ajouté douter à l'oral pour cause de « mauvais accent ».

Dans le groupe B, 4 élèves doutent à l'oral de peur du jugement des autres, 5 de peur de dire quelque chose d'incorrect, 2 de peur d'une remarque du professeur, 8 de peur d'avoir une mauvaise note et 8 élèves disent ne pas douter à l'oral.

On observe de réelles différences dans la réponse à cette question. Le groupe actionnel a principalement peur de dire quelque chose d'incorrect à l'oral ce qui ne représente pas tant un problème en A.N.L. On peut supposer que l'oral prédominant en A.N.L. habitue et banalise l'erreur à l'oral. En revanche, le groupe A.N.L. est beaucoup plus sensible au jugement des autres que ne l'est le groupe actionnel. Ceci peut s'expliquer par deux facteurs, tout d'abord le climat de classe comme le disent Gatina et Da Silva (2022). Il est possible que le groupe classe A soit plus

serein que le groupe classe B pour des facteurs qui dépassent l'approche pédagogique choisie. Le deuxième facteur renvoie à la base de l'A.N.L. qui facilite les interactions entre l'élève et l'enseignant mais surtout entre les élèves eux-mêmes comme l'atteste Germain et Netten (2010). Ces interactions obligent un climat d'écoute entre les élèves ce qui peut renforcer la peur du jugement de l'autre. En effet, encore en septembre, il est possible que les élèves soient intimidés par cette communication qui est assez nouvelle car elle est très rare dans les autres cours et moindre en approche actionnelle dans les autres cours.

Les données récoltées en décembre sont extrêmement riches de sens puisqu'elles nous permettent de comprendre la raison de l'anxiété langagière pour ces deux groupes de cinquième. Les réponses sont multiples et pluriels ce qui veut dire que l'anxiété peut avoir plusieurs sources ce qui, malheureusement, la rend plus compliquée à annihiler. Cependant, la comparaison entre les deux groupes est claire ; toutes les raisons potentielles du doute à l'oral ont diminué dans le groupe B alors que le groupe A montrent des données très similaires entre septembre et décembre. Dans le groupe B, la peur du jugement des autres a clairement diminué alors qu'elle est la même dans le groupe A. Cela est sans doute dû à la multiplication des situations de communication et de la stratégie co-occurrence de stimulation d'écoute où l'enseignante demande à un élève de répéter ce qui a été dit par un autre élève. Cette communication permet donc de s'habituer à l'écoute et au regard de l'autre qui n'est désormais plus une peur. On observe qu'il n'y a pas d'amélioration concernant la peur de dire quelque chose d'incorrect pour le groupe B ni pour le groupe A. En revanche, cette peur est la plus importante pour le groupe A. Cela est très certainement dû au fait que la communication et la prise de parole étant plus importante en A.N.L., l'erreur est normalisée et acceptée par les élèves qui ne la voit pas comme la raison majeure qui les empêche de s'exprimer. Bien que cette peur ne disparaît pas en décembre, elle apparaît moins importante dans le groupe B que dans le groupe A. L'approche actionnelle ne permet pas de réduire cette peur car la participation des élèves est moindre ce qui ne normalise pas l'erreur. La peur d'une remarque du professeur est la même entre septembre et décembre pour les élèves du groupe A, et elle diminue drastiquement pour le groupe B qui passe de 6 élèves à 2. Cette évolution nous montre que les élèves ont eu le temps en trois mois de gagner en confiance avec leur enseignante. L'A.N.L. permet de mettre en communication l'enseignant et les élèves ce qui va évidemment servir la création d'une relation saine et sereine qui aura pour résultat de favoriser le progrès des élèves à l'école et dans leur développement personnel également comme le stipulent André et Lelord (2019). Selon eux, l'estime de soi est très fragile à l'adolescence et il est primordiale de s'assurer que le jeune a conscience de sa valeur et de sa capacité pour renforcer son estime de soi. La peur de la note reste un critère assez important et ce dans les deux groupes. Il apparaît que peu importe l'approche pédagogique les élèves accordent toujours autant d'importance à cette donnée chiffrée. Il est vrai que la note et l'évaluation ne diffèrent

pas trop entre l'approche actionnelle et l'approche neurolinguistique. Enfin, la conclusion se dessine par elle-même avec la dernière donnée ; entre septembre et décembre il y a moins d'élèves de groupe A à dire ne pas douter à l'oral et plus dans le groupe B. On peut ainsi déterminer qu'il existe bien un lien entre la facilité et la confiance que les élèves peuvent avoir en cours grâce à l'approche pédagogique. Ce qui est à nouveau appuyé par l'étude de Starkey- Perret (soumis) qui a démontré que l'approche pédagogique avait un impact sur les émotions d'accomplissements et que le taux de désespoir et d'anxiété pour les élèves qui suivent un cours en approche neurolinguistique diminue au cours de l'année.

Histogramme 8 : Comment se manifeste ce stress ?

Figure a

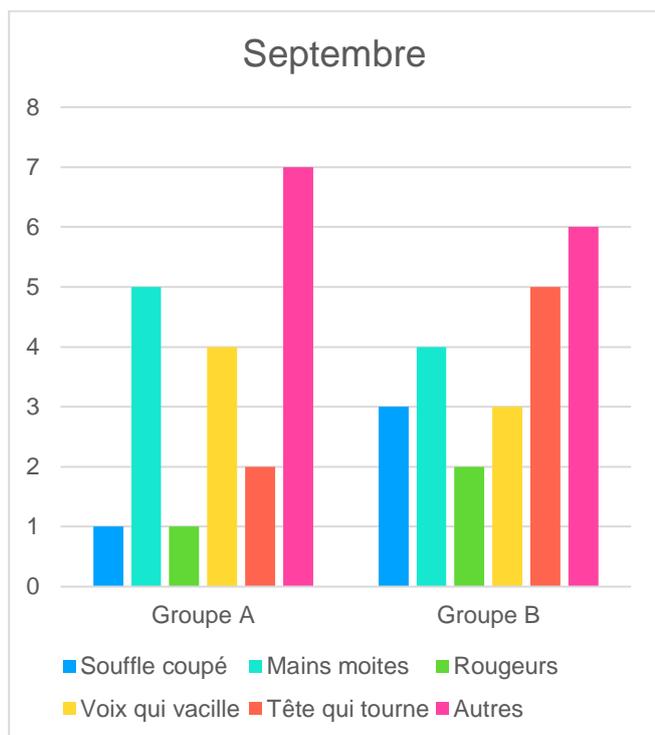
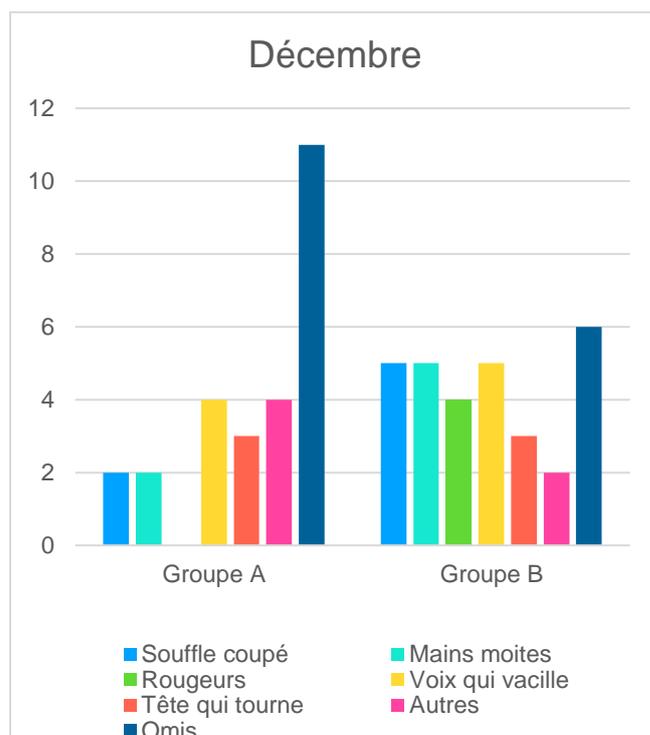


Figure b



En septembre, le stress se manifeste avec le souffle coupé pour 1 élève dans le groupe A, les mains moites pour 5 élèves, des rougeurs pour 1 élève, la voix qui vacille pour 4 élèves, la tête qui tourne pour 2 élèves et 4 élèves n'ont pas répondu à cette question. Les autres réponses sont les suivantes : « tremblements », « voix aigu et basse » « transpiration et jambes qui tremblent.

Dans le groupe B le stress se manifeste avec le souffle coupé pour 3 élèves, les mains moites pour 4 élèves, des rougeurs pour 2 élèves, la voix qui vacille pour 3 élèves, la tête qui tourne pour 5 élèves et 5 élèves n'ont pas répondu à cette question. Les autres réponses sont les suivantes : « peur », « bégaiements », « voix timide », « le cœur qui bat vite », « maux de ventre ».

En décembre, 2 élèves dans le groupe A disent que le stress se manifeste par le souffle coupé, 2 par les mains moites, 4 par la voix qui vacille, 3 par le bégaiement, 6 élèves disent ne pas ressentir de stress et 7 élèves ont omis cette question, 4 élèves ont ajouté de la « peur », des maux de ventre, des démangeaisons et des bégaiements.

Dans le groupe B, 5 élèves disent que le stress se manifeste par le souffle coupé, 5 par les mains moites, 4 par des rougeurs, 5 par la voix qui vacille, 3 par la tête qui tourne. 7 élèves ont omis cette question et deux élèves ont ajouté « je ne sais pas » et « j'oublie ce que je veux dire ».

Cette question porte sur la perception personnelle de chaque apprenant. Les réponses sont multiples ce qui nous permet de souligner que chaque élève fait l'expérience du stress de manière différente ce qui veut dire que notre souci ou notre aide doit aussi être pensé de manière plurielle. Tous ces ressentis évoqués font écho aux ressentis décrits par le site <https://learning.apcomm.fr/les-livrets-participants/>. Rappelons que pour les adolescents les émotions sont souvent au plus haut ou au plus bas mais rarement entre les deux et qu'il en va de notre responsabilité de les guider vers un sentiment plus serein en classe. Le ressentis de chaque élève par rapport à sa propre émotion est personnel ce qui explique donc la pluralité des réponses que l'on observe ici que cela soit en septembre ou en décembre. On observe cependant que les réactions face à ce que Deweale appelle « foreign language classroom anxiety » (soumis) sont à la fois mentales et physiques. L'élève peut se retrouver dans un état de mal-être tel qu'il finit par se paralyser et ne peut absolument pas s'exprimer en langue étrangère. Nous pouvons souligner néanmoins que l'on observe un taux d'omission bien plus important en décembre. Celle-ci atteste sans doute d'une réponse niant tout reconnaissance avec les symptômes listés au-dessus. Cette donnée est à prendre en compte puisqu'elle indique que certains élèves ressentent peut-être encore de l'anxiété lorsqu'il est question de prendre la parole mais que cette dernière ne s'exprime pas aussi violemment qu'en septembre où d'autres apprenants parlaient de « maux de ventre » et de « peur ».

Histogramme 9 : Quelle est l'activité langagière où tu es le plus à l'aise ?

Figure a

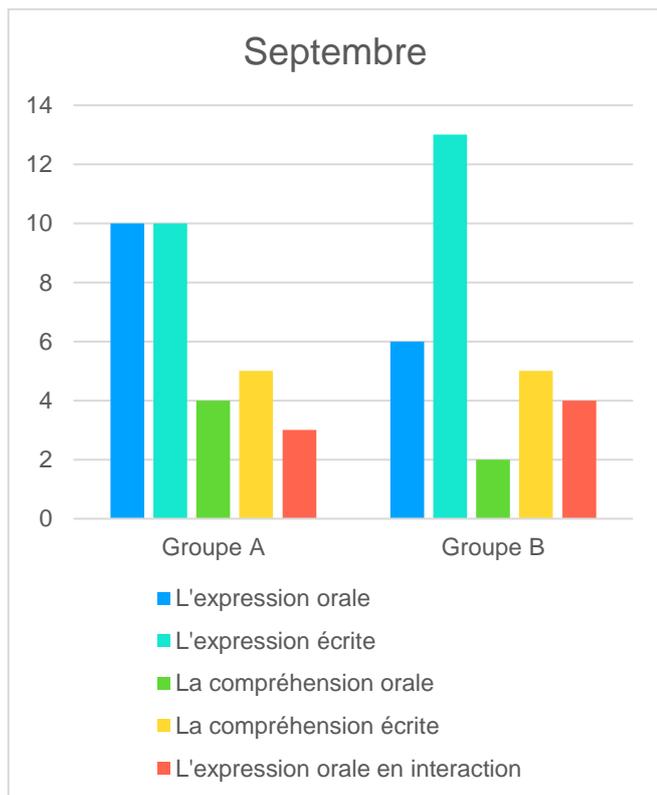
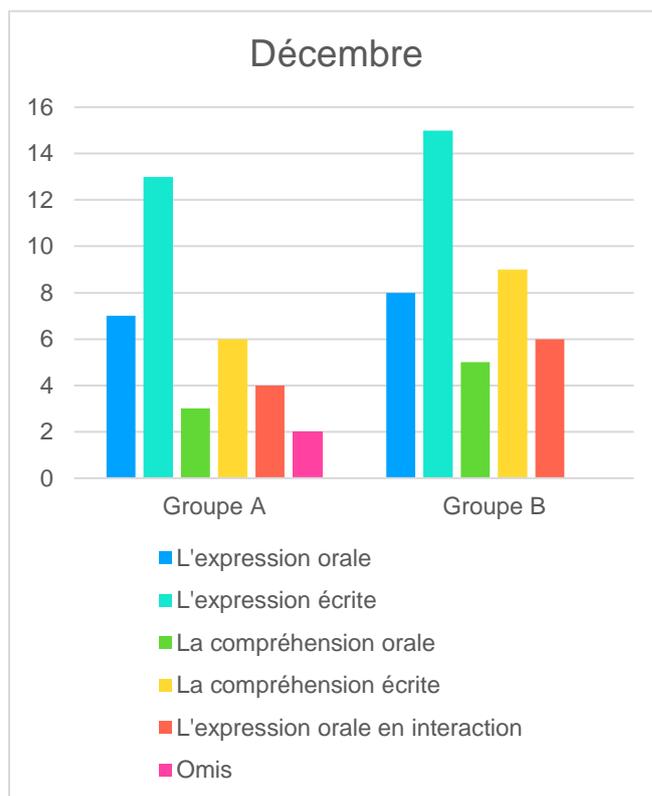


Figure b



En septembre, 10 élèves dans le groupe A sont les plus à l'aise en expression orale, 10 en expression écrite, 4 en compréhension orale, 5 en compréhension écrite et 3 en expression orale en interaction.

Dans le groupe B, 6 élèves sont les plus à l'aise en expression orale, 13 en expression écrite, 2 en compréhension orale, 5 en compréhension écrite et 4 en expression orale en interaction.

En décembre, 7 élèves dans le groupe A sont plus à l'aise en expression orale, 13 en expression écrite, 3 en compréhension orale, 6 en compréhension écrite et 4 en expression orale en interaction.

Dans le groupe B, 8 élèves sont plus à l'aise en expression orale, 15 en expression écrite, 5 en compréhension orale, 9 en compréhension écrite et 6 en compréhension orale en interaction.

Nous observons dans le groupe A qu'il y a autant d'élèves à l'aise en expression orale qu'en expression écrite. Alors qu'il y a une nette différence dans le groupe B où l'expression écrite est largement préférée au reste. Encore une fois, l'A.N.L. est une approche pédagogique qui encourage beaucoup plus l'oral ce qui peut déstabiliser les élèves qui préfèrent alors l'opposé c'est-à-dire l'expression écrite. En effet, au mois de septembre les apprenants découvrent encore cette nouvelle approche qui diffère de ce qu'ils connaissent, d'autant plus qu'au début du cycle 4, ils ont en grande majorité seulement un an d'enseignement d'anglais derrière eux ce qui fait de cette matière un élément relativement nouveau. Nous observons tout de même que cela soit dans le groupe A ou dans le groupe B, l'activité langagière dans lequel ils sont le plus à l'aise est l'expression

écrite et celle dans lequel ils sont le moins à l'aise est la compréhension orale. Cette donnée s'explique assez facilement, en effet, la compréhension orale est ce qui se rapproche le plus d'une situation authentique dans laquelle les élèves doivent essayer de comprendre ce qu'un natif est en train de dire. La difficulté est encore plus grande et déstabilisante quand on travaille avec un document audio et non un document audiovisuel où il n'y a aucun support pour aiguiller la compréhension. On note également que l'attrait des apprenants pour l'expression orale diminue pour le groupe A et augmente pour le groupe B, ceci s'explique très certainement par le fait que grâce à l'A.N.L., les élèves sont habitués à prendre la parole et ils gagnent en confiance dans cet exercice.

5.2 Interprétation des résultats

Les données réunies ci-dessus permettent de proposer une réponse à l'hypothèse que nous avons déterminé à savoir :

- Multiplier la prise de parole en langue deux dans le cadre de l'approche neurolinguistique permettra de normaliser l'exercice et à l'élève de gagner en confiance dans sa prise de parole en langue étrangère.

Notre analyse nous permet de déterminer plusieurs éléments importants. Tout d'abord, il nous apparait clair que dans notre contexte il y a une évolution qui montre que les élèves du groupe B sont relativement moins à l'aise et plus anxieux concernant leur prise de parole en langue étrangère comparé au groupe A dans les données de septembre mais ces dernières montrent en décembre une dynamique inversée où les élèves du groupe B sont par exemple plus nombreux à apprécier l'anglais, moins nombreux à dire s'exprimer difficilement en anglais, à considérer l'anglais comme un moment stressant, à ressentir un mal-être avant de prendre la parole en anglais et à ressentir une angoisse similaire dans les autres cours. Pour ce qui concerne le groupe A, on observe des données majoritairement similaires ou inférieures qui témoignent d'une non évolution sinon d'une régression quant au ressenti des élèves en cours de langue. En effet, nous avons souligné qu'aucune des peurs du groupe A n'ont évolué alors qu'elles ont toutes diminuées pour le groupe B entre septembre et décembre. Cette observation rejoint les études de Dat, Bittighoffer et Starkey qui mettent en avant les bénéfices de l'approche neurolinguistique pour les élèves. Les émotions d'accomplissements évoqué par Starkey sont ici soulignées puisqu'une majorité d'élève du groupe d'A.N.L. gagnent en confiance au cours de l'année dans leur pratique de la langue. À cette dynamique inversée s'ajoute ensuite l'observation surprenante concernant le travail de groupe. En effet, il semble que les îlots ne soient pas toujours appréciés par les élèves et le nombre d'élèves à dire ne pas apprécier la disposition en îlots augmentent dans les deux groupes entre septembre et décembre. Cette idée confirme bien les propos de Gatina et Da Silva qui mettaient en avant que le travail en groupe et la disposition en îlots

n'est pas toujours apprécié par les élèves. Il faut penser et anticiper ce travail en groupe, ce qui rejoint les écrits de Connac sur la coopération et les travaux sur la justice restaurative de Tchung-Ming où l'équipe enseignante accompagne les élèves dans le vivre ensemble qui est bien plus complexe qu'il n'y paraît. Enfin, l'activité langagière dans laquelle les élèves sont le plus à l'aise reste tout de même l'expression écrite et ce pour les deux groupes que cela soit en septembre comme en décembre et l'activité langagière dans laquelle ils sont le moins à l'aise est la compréhension orale dans les deux groupes et dans les deux analyses.

Ainsi, il nous semble pertinent de confirmer que multiplier la prise de parole en anglais permet de normaliser l'exercice et permet à l'élève de prendre confiance dans sa prise de parole. Bien que les données en septembre témoignent d'une difficulté des élèves vis-à-vis de cette nouvelle approche et de la multiplication de situation de communication, elle évolue en décembre vers des résultats qui témoignent d'une aisance à l'oral. Cette évolution fait écho aux travaux de Germain et Netten sur la pertinence de stimuler la grammaire implicite des élèves pour qu'ils acquièrent une aisance à l'oral plus développé. La comparaison entre les réponses du mois de septembre et décembre et la comparaison avec le groupe A nous permettent de voir que l'approche didactique a bien un impact sur le ressenti des élèves en cours de langue puisque la dynamique croissante dans le groupe B, est décroissante dans le groupe A et témoigne plutôt d'une perte de confiance graduelle.

Il nous semble pertinent de souligner également que notre recherche nous permet de mettre en avant que l'A.NL. a un impact sur le ressenti personnel de l'élève vis-à-vis de sa prise de parole en anglais mais aussi vis-à-vis du regard des autres au sein de la classe. En effet entre septembre et décembre les élèves du groupe B étaient beaucoup moins nombreux à dire douter par peur du regard des autres. Une avancée importante si l'on considère le frein que cela peut-être dans le cerveau d'un jeune adolescent de douze, treize ans. Nous pouvons donc relier les travaux de Marsollier sur la bienveillance et ceux de Gueguen sur le relationnel et la communication non-violente à cette idée : il est important de penser le relationnel entre l'enseignant et l'élève mais cela ne suffit pas. En effet, il faut également penser le relationnel entre les élèves eux-mêmes et leur donner des pistes pour apprendre à travailler ensemble. Cette approche didactique permet donc de faciliter l'apprentissage, l'aisance à l'oral de l'élève et donc son estime de soi et son intégration sociale au sein de la classe. On ne peut qu'imaginer le bénéfice qu'un climat de classe serein peut apporter sur une année et tout ce qu'un élève peut acquérir s'il comprend et intègre dès le collège qu'il peut travailler avec et grâce à ses pairs.

Ainsi, grâce aux résultats que nous avons présentés et analysés, nous pouvons dire qu'il existe bel et bien un lien entre l'approche pédagogique mise en place par l'enseignant en cours de langue et

la sérénité ressenti par l'élève par rapport à ses performances en langue et par rapport à sa place au sein du groupe classe.

5.3 Les limites de la recherche

Notre recherche comporte quelques limites que nous allons nous efforcer de présenter. Tout d'abord, il est évident qu'il y a des facteurs extérieurs concernant l'anxiété d'un élève en cours ou à l'école qui dépasse notre marge de manœuvre. En effet, on peut supposer qu'un élève peut se dire très anxieux un jour et répondre en fonction dans le questionnaire et être beaucoup plus serein le lendemain. On peut aussi souligner que chaque élève évolue dans un environnement social et familial différent ce qui peut expliquer des différences de ressentis à l'école. Certains milieux familiaux n'aident pas les élèves à se sentir en confiance dans le lieu d'apprentissage et au contraire certains milieux familiaux permettent à l'élève de se sentir accompagné et guidé dans son cursus scolaire. Ainsi, il nous semble important de préciser que travailler pour annihiler l'anxiété langagière en cours de langue doit-être une mission principale pour l'enseignant mais que cette dernière ne peut pas toujours être effacée pour des raisons qui dépassent la mission de l'enseignant. Ainsi, l'objectif de l'enseignant doit-être de réduire au maximum l'anxiété langagière dans le cours de langue vivante. Ensuite, il nous semble intéressant de préciser qu'une autre limite de notre travail de recherche se base sur les échéances et le fait que nous ne pouvions pas mener une étude plus approfondie. En effet, une distribution en trois temps au cours de l'année scolaire du questionnaire aurait été une manière de rendre notre objet de recherche plus abouti. Il nous apparait que l'évolution et l'écart entre les deux classes et donc les deux ressentis seraient d'autant plus visible et parlant. Enfin, un dernier point qui est à mettre en avant est que par souci de temps nous avons pu vérifier seulement une hypothèse tirée de notre cadre théorique. Il y a très certainement d'autres outils qui existent et qui peuvent être mis en place au sein d'un cours de langue pour penser un climat de classe serein. Notre recherche se base donc sur l'approche neurolinguistique comme solution mais il nous apparait pertinent de souligner qu'il existe très certainement d'autres outils pour penser et créer un climat de classe serein en cours de langue pour faciliter la prise de parole en langue étrangère pour les apprenants.

6. Les apports de la recherche

Cette étude nous amène à plusieurs certitudes qui vont influencer notre pratique professionnelle. Tout d'abord, la mission de l'enseignant est à nos yeux, certes, de guider les élèves dans leurs apprentissages mais aussi et peut-être surtout d'accompagner les élèves dans la réalisation

de leurs propres capacités et habilités et cela ne peut se faire que en créant un lien entre l'apprenant et l'enseignant qui est serein et digne de confiance.

Ensuite, notre recherche nous permet de comprendre le développement neurologique et émotionnel de nos élèves plus en profondeur ce qui oriente nécessairement le soin que l'on souhaite apporter à la sérénité des élèves au sein de la classe. Cela nous permet également de prendre conscience de notre responsabilité concernant les émotions des élèves dans nos cours puisque peu importe qu'elles soient positives ou négatives, elles vont influencer sur la dynamique de classe et l'investissement de l'élève dans son travail personnel. Si l'élève en question n'a pas conscience de l'impact de cette émotion, ce n'est pas notre cas ce qui nous pousse à affirmer l'importance de la prise en compte des émotions des élèves en cours de langue vivante.

Enfin, les bénéfices pour l'apprentissage et pour les ressentis des élèves au sein du cours de langue grâce à l'A.N.L. nous semblent sans précédents et nous confortent dans l'intérêt qu'il nous faut porter à cette approche pédagogique pour notre pratique future. En effet, que cela soit dans un soin apporté au respect de travailler l'oral spontané ou dans un soin de mettre l'élève en confiance dans sa prise de parole en langue étrangère, l'A.N.L. nous apparaît comme un outil pertinent pour travailler de manière efficace avec et pour les apprenants.

Conclusion

Notre recherche se base sur une problématique très souvent observée en cours de langue et qui concerne la difficulté éprouvée par certains élèves quand il est question de prendre la parole en langue deux. Cette difficulté est nommée anxiété langagière et pose un vrai problème dans l'enseignement d'une langue étrangère puisque l'on peut difficilement enseigner une langue vivante sans la parler. Nos lectures nous ont guidé vers une compréhension plus poussée du phénomène et l'impact de cette anxiété langagière sur les adolescents. Les écrits s'accordent sur le fait que l'adulte, dans notre contexte l'enseignant, est responsable de l'accompagnement de l'élève face à cette anxiété car l'élève n'a pas assez de contrôle sur la gestion de ses émotions et donc de son anxiété. En effet, le cerveau d'un adolescent est encore en développement et il en revient à l'adulte de prendre conscience de cette problématique dans ses cours. Prévenir l'anxiété langagière est bien sûr bénéfique pour l'élève mais aussi pour l'enseignant qui se sentira plus satisfait et efficace dans sa pratique. Il existe plusieurs outils pour diminuer, voir annihiler l'anxiété langagière dans les cours de langue vivante. L'enseignant doit être en mesure d'anticiper les facteurs de stress des élèves que cela soit par la modification d'une consigne en pensant une expression orale devant l'enseignant seulement et non devant toute la classe ou par une anticipation plus globale comme entraîner les élèves à travailler et s'entraider en groupe car l'anxiété d'un élève vient principalement de lui-même mais peut être aussi

déclenchée par des facteurs extérieurs comme ses camarades de classe. Nous avons choisi dans notre étude d'interroger l'impact de l'approche pédagogique sur le ressenti des élèves dans leur prise de parole. L'approche neurolinguistique nous apparaît après nos lectures théorique et l'analyse des données recollectées grâce à un questionnaire dans deux classes d'élèves de cinquième, comme une solution pertinente pour répondre au problème d'anxiété langagière en cours de langue vivante. En effet, l'A.N.L. multiplie les situations de communication où les élèves sont amenés à prendre la parole en langue deux. Cette multiplication de l'oral permet aux élèves de s'habituer à cet exercice et à gagner en confiance dans leurs capacités. Nos données montrent une évolution flagrante entre le début d'année et quelques mois plus tard où les élèves suivant un cours d'anglais en A.N.L. ont gagné en confiance et témoignent, indirectement, d'une baisse d'anxiété, de peur et de doute. Ainsi, l'approche neurolinguistique se présente comme une solution pertinente pour diminuer l'anxiété langagière en cours de langue.

Néanmoins, cette approche ne peut se suffire à elle-même. En effet, si nous avions le temps et les ressources pour, nous aurions aimé questionner l'enseignement du travail de groupe en cours d'A.N.L. en donnant par exemple plus de responsabilité aux élèves par le biais de rôle interchangeable. Le ressenti des élèves dans le travail de groupe serait une donnée très intéressante à questionner puisqu'elle a un impact considérable sur le climat général de classe. De plus, on ne peut qu'imaginer les bénéfices d'une bonne entente entre les élèves à l'échelle d'une classe et à l'échelle d'un établissement. Si nous pouvions poursuivre cette recherche, nous interrogerions également l'impact des exercices de relaxation en début de cours, sous la forme de rituel par exemple, sur le ressenti des apprenants. Nous aimerions nous pencher sur la vision des apprenants sur la relaxation et la sophrologie en cours, est-ce que cela est accepté, toléré et efficace sur les élèves ou est-ce que cela est au contraire contreproductif ? Nous aimerions aussi nous intéresser à cette même résolution de l'anxiété langagière en cours de langue mais dans les classes supérieures. En effet, on ne va pas envisager les mêmes outils pour des élèves de cycle trois et des élèves de cycle terminal. Pourtant la problématique de l'anxiété langagière concerne tous les apprenants peu importe la classe dans laquelle ils sont. L'anxiété langagière est une notion complexe qui a un impact sur notre pratique professionnelle et même si l'on trouve certaines solutions pour y remédier, elle reste un problème multifactoriel qui exige une attention constante de notre part en tant que praticien réflexif.

Bibliographie.

- André, C., & Lelord, F. (2019). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.
- Arendt, H. (1989). *Crise de La Culture*. Gallimard, collection folio essais.
- Blanchard, C., Chateau, C., Jellab, A. & Marsollier, C. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école : Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*. Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault.
- Combessie, J-C. (2007) *La méthode en sociologie* (5 éd). Paris : La Découverte.
- Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. (7è. éd.) Paris: ESF.
- Dat, M-A. Guedat-Bittighoffer, D & Starkey-Perret, R. (soumis). *L'acquisition formelle de l'oral spontanée en L2 des locuteurs débutants*. Actes du CMLF, Congrès mondial de linguistique française. Institut de linguistique française. Lausanne. 1-5 juillet 2024.
- Dewaele, J-M. Guedat Bittighoffer D. (soumis) *How intense and authentic communication in eh foreign language class has a positive effect on learner emotion*.
- Gatina M., Da Silva C. (2022) *Production orale et anxiété langagière : comment favoriser la prise de parole en classe de LVE anglais ?* Mémoire de licence en science de l'éducation non publié. Université de La Réunion, France.
- Germain, C., & Netten, J. (2010). *La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique*. 2ème Congrès Mondial De Linguistique Française.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique*. Longueuil : Myosotis presse.
- Ginott, H. G. (2015). *Entre parent et adolescent*. L'Atelier des parents.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Les arènes. Robert Laffont.
- Isimat-Mirin, M. (2022). *Se détendre pour mieux apprendre (2ème édition) : Accompagnement de l'élève à l'école, à la maison*. Lyon : Chronique sociale.
- Starkey-Perret, R. Deledalle, A. Dat, M-A. & Guedat-Bittighoffer, D. (soumis). *L'approche neurolinguistique (ANL), la perspective actionnelle, et les émotions d'accomplissement ressenties par des élèves de 6ème en cours d'anglais*. Nantes : REE.

- Tchung-Ming, M. & Verdier, E. (2021). *Violence et justice restaurative à l'école*. Malakoff : Dunod.

Annexes :

Le questionnaire.

Ce questionnaire est destiné à servir une enquête sur la prise de parole en cours de langue vivante. Merci de répondre avec une seule réponse aux questions 1 à 6 et autant que vous le souhaitez-vous les réponses 7, 8 et 9. Afin de nourrir au mieux cette recherche, les réponses doivent être authentique. Ce questionnaire est anonyme.

1 Peux-tu dire que tu apprécies l'anglais ?

- 1) Tout à fait d'accord.
- 2) Plutôt d'accord.
- 3) Plutôt pas d'accord.
- 4) Pas du tout d'accord.

2 Parviens-tu à t'exprimer à l'oral facilement ?

- 1) Tout à fait d'accord.
- 2) Plutôt d'accord.
- 3) Plutôt pas d'accord.
- 4) Pas du tout d'accord.

3 Considères-tu le cours d'anglais comme un moment stressant ?

- 1) Tout à fait d'accord.
- 2) Plutôt d'accord.
- 3) Plutôt pas d'accord.
- 4) Pas du tout d'accord.

4 Ressens-tu un mal-être avant de prendre la parole en anglais ?

- 1) Tout à fait d'accord.
- 2) Plutôt d'accord.
- 3) Plutôt pas d'accord.
- 4) Pas du tout d'accord.

5 Est-ce que la disposition en îlots te permet de te sentir plus à l'aise en classe ?

- 1) Tout à fait d'accord.

- 2) Plutôt d'accord.
- 3) Plutôt pas d'accord.
- 4) Pas du tout d'accord.

6 Ressens-tu cette même angoisse quand il faut s'exprimer à l'oral dans les autres cours ?

- 1) Tout à fait d'accord.
- 2) Plutôt d'accord.
- 3) Plutôt pas d'accord.
- 4) Pas du tout d'accord.

7 Quelles sont les raisons qui te font douter de toi à l'oral ?

- 1) Le jugement des autres.
- 2) Dire quelque chose d'incorrect.
- 3) Une remarque du professeur.
- 4) Avoir une mauvaise note.
- 5) Je ne doute pas à l'oral.
- 6) Autre. Précise.....

8 Comment se manifeste ce stress ?

- 1) Souffle coupé
- 2) Mains moites
- 3) Rougeurs
- 4) Voix qui vacille
- 5) Tête qui tourne
- 6) Autre. Précise.....

9 Quelle est l'activité langagière où tu es le plus à l'aise ?

- 1) L'expression orale ?
- 2) L'expression écrite ?

- 3) La compréhension orale ?
- 4) La compréhension écrite ?
- 5) L'expression orale en interaction ?

Résumé :

Ce mémoire porte sur la réflexion d'un climat de classe bienveillant pour annihiler l'anxiété langagière en cours de langue vivante. Le problème d'anxiété langagière est toujours observé chez les apprenants et surtout en cours de langue où la participation orale est requise. Bien qu'il y ait eu une évolution regardant le rapport à la notion en recherche et dans la pratique des enseignants, il reste difficile de contrer cette émotion négative chez l'apprenant qui se révèle être un frein important dans ses apprentissages. À travers nos lectures, nos expérimentations et nos analyses, nous tentons de saisir les outils les plus efficaces pour contrer cette anxiété. Notre parti-pris se base sur la différence observée dans le ressenti généraux des apprenants en cours en fonction de l'approche pédagogique choisie par leurs enseignantes. Notre étude fait donc une comparaison entre la perspective actionnelle et l'approche neurolinguistique et l'impact de ces dernières sur l'anxiété des apprenants.

Mots clés : Anxiété langagière- bienveillance- climat de confiance- responsabilité enseignante- Approche neurolinguistique.

Abstract:

This dissertation looks at how to create a benevolent classroom climate to counteract speech anxiety in foreign language classes. The issue of speech anxiety is still observed among learners, especially in language courses where oral participation is required. Although we noted an evolution regarding the notion in research and in the practice of teachers, it remains difficult to counter this negative emotion in learners, which turns out to be a major obstacle in their learning. Through our readings, experimentations and analysis, we try to identify the most effective tools for countering this anxiety. Our bias is based on the difference observed in learner's general feelings during classes, depending on the pedagogical approach chosen by their teachers. Our study compares the task-based approach and the neurolinguistic approach, and the impact of both on learner's speech anxiety.

Key words: Speech anxiety – benevolence – trusting environment- teacher's responsibility
Neurolinguistic approach.