



HAL
open science

L'impact du psycho-affectif en classe de langue : application à la gestion de l'erreur à l'oral

Julie Vesconi

► **To cite this version:**

Julie Vesconi. L'impact du psycho-affectif en classe de langue : application à la gestion de l'erreur à l'oral. Education. 2024. dumas-04478536

HAL Id: dumas-04478536

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04478536v1>

Submitted on 26 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.

Années universitaires 2022-2024

Mémoire en vue de l'obtention du grade de Master 2
Spécialité Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la
Formation (MEEF)
Second degré - Espagnol

**L'impact du psycho-affectif en classe de langue :
application à la gestion de l'erreur à l'oral**

Enquête en collège

Rédigé et soutenu par :

VESCONI Julie

Sous la direction de : **Sophie LE GAL**

Mémoire soutenu le 05 février 2024, devant un jury composé de :

Sophie LE GAL et Rebecca STARKEY

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement Sophie LE GAL, notre directrice de mémoire, pour son écoute, pour ses conseils et pour sa disponibilité qui nous ont été d'une aide précieuse pour la rédaction de ce mémoire. Nous remercions également Rebecca STARKEY, membre du jury de la soutenance, pour le temps et l'attention qu'elle a portés à la lecture de ce sujet qui nous tient à cœur.

Nous adressons nos remerciements les plus sincères à notre tutrice Annick NUNEZ, enseignante d'espagnol en collège, pour son aide dans la recherche de sources, pour avoir accepté de distribuer nos questionnaires à ses élèves et pour l'intérêt qu'elle a porté à ce mémoire.

Nous remercions également l'ensemble du personnel du collège Rosa Parks, notamment la direction et les personnels de vie scolaire, pour nous avoir aidé à organiser les entretiens avec les élèves au sein de l'établissement.

Notre reconnaissance va à chacun des élèves reçus en entretien et chacun des participants qui ont répondu au questionnaire pour leurs réponses précieuses et le temps qu'il ont accepté de nous consacrer. Sans eux, ce mémoire n'aurait pas pu être abouti.

Nous tenons également à remercier Noura EL FADIL, notre binôme de stage, pour son soutien et pour ses encouragements tout au long de ces trois semestres. Sa bonne humeur nous aura permis de persévérer dans l'écriture de ce mémoire.

Résumé

Depuis toujours l'école est source d'anxiété pour les élèves. Cette anxiété est d'autant plus forte dans le second degré pour des élèves qui traversent une période de changements intenses tant sur le plan physique que psychique et émotionnel. En classe de langue, cette anxiété peut même devenir paralysante. Associée au concept d'erreur, elle s'avère souvent être source de décrochage scolaire dans cette discipline, c'est pourquoi il nous semble important de trouver des solutions pour y remédier.

Depuis maintenant plusieurs années de nombreux chercheurs se sont intéressés à la question du psycho-affectif en classe de langue. Concept basé sur la prise en compte des besoins fondamentaux et des émotions des élèves, qui privilégie une pédagogie bienveillante, il apparaît comme une remédiation à l'anxiété langagière.

Dans quelle mesure le psycho-affectif permet-il alors de réduire les principaux obstacles à la prise de parole à l'oral en classe de langue vivante étrangère, chez des élèves qui traversent une période de changements tant sur le plan physique que psychologique et émotionnel, à travers une pédagogie et une gestion de l'erreur bienveillantes ?

Dans ce mémoire, nous montrerons les bienfaits du psycho-affectif en classe de langue et son application à la gestion de l'erreur.

Mots-clés : Psycho-affectif, anxiété langagière, gestion de l'erreur, besoins fondamentaux, compétences psycho-sociales

Resumen

La escuela siempre fue una fuente de ansiedad para los alumnos. Esta ansiedad es más intensa en la secundaria para alumnos que viven un periodo de cambios intensos tanto físicos como mentales y emocionales. En clase de lengua, esta ansiedad incluso puede ser paralizadora. Asociada con el concepto de error, a menudo se revela ser una fuente de abandono escolar en esta asignatura, por eso nos parece importante encontrar soluciones para remediarlo.

Desde hace varios años muchos investigadores se interesaron en la cuestión del psico-afectivo en las clases de lengua. Concepto basado en la toma en cuenta de las necesidades básicas y las emociones de los alumnos, que prioriza una pedagogía benevolente, aparece como una remediación a la ansiedad lingüística.

¿En qué medida el psico-afectivo permite reducir entonces los principales obstáculos al oral en clase de lengua extranjera, para alumnos que viven un periodo de cambios tanto al nivel físico como al nivel mental y emocional, a través de una pedagogía y una gestión del error benevolentes?

En esta memoria de tesis, mostraremos los beneficios del psico-afectivo en clase de lengua y su puesta en práctica en la gestión del error.

Palabras claves: Psico-afectivo, ansiedad lingüística, gestión del error, necesidades básicas, competencias psico-sociales

Glossaire des abréviations

C : Commune

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CPS : Compétence psychosociale

P : Professeur

EPLE : Etablissement Public Local d'Enseignement

LLCE : Langues Littérature et Civilisation étrangères

LVE : Langue vivante étrangère

OMS : Organisation Mondiale pour la Santé

PISA : programme international pour le suivi des acquis des élèves

RPSS : Risques Psycho-Sociaux Scolaires

SM : Système de motivation

SPARK : Situation, Perception, Autopilote, Réaction, Konnaissances

Sommaire

Introduction	11
PARTIE 1 : De la formation des élèves à celle des futurs citoyens	13
1- Le contexte scolaire	13
1.1- Les élèves.....	13
1.1.1- L'adolescence : la période de tous les changements.....	14
1.1.2- L'importance des émotions	15
1.2- L'enseignant.....	17
1.2.1- Un acteur clé des apprentissages	17
1.2.2- Une posture ambivalente : entre admiration et crainte	19
1.3- L'école	20
1.3.1- L'école : lieu de violence et d'insécurité	20
1.3.2- Une violence et une insécurité qui font obstacles aux apprentissages	21
2- La bienveillance à l'école : définition, applications, bénéfices et limites.....	22
2.1- Définition	22
2.2- Applications	23
2.2.1- La relation pédagogique	23
2.2.2- Le climat scolaire.....	25
2.2.3- L'organisation de la séance et la disposition de salle	26
2.3- Bénéfices.....	28
2.4- Limites	30
3- Le psycho-affectif en classe de langue vivante étrangère : pallier l'anxiété suscitée par l'oral pour permettre aux élèves de progresser et former les citoyens de demain.....	30
3.1- Qu'est-ce que le psycho-affectif en classe de langue vivante étrangère et pourquoi s'y intéresser ?.....	30
3.1.1- Définition	30
3.1.2- La place prépondérante de l'oral en classe de langue vivante étrangère	32
3.1.3- Les conséquences de l'anxiété liée à l'oral	33
3.2- L'importance de la gestion de l'erreur	33
3.2.1- La conception traditionnelle de l'erreur et ses dangers : une faute à éviter	33
3.2.2- Vers une dédramatisation de l'erreur mise aux profits des apprentissages.....	34
3.3- Une gestion de l'erreur bienveillante à l'oral : les bénéfices d'une pratique orale sereine.....	35
4- Le psycho-affectif : une méthode de formation des citoyens de demain qui développe des compétences psychosociales chez les élèves.....	36

4.1- Définition : Qu'est-ce qu'une compétence psychosociale ?.....	36
4.2- Le développement de compétences psychosociales dans l'enseignement en général et en classe de langue vivante étrangère.....	38
4.2.1- Dans l'enseignement en général	38
4.2.2- En classe de langue vivante étrangère.....	40
4.3- Le développement de compétences psychosociales grâce au psycho-affectif et ses avantages sur la formation des élèves en tant que citoyens de demain	43
5- Synthèse problématisée et hypothèses	45
PARTIE 2 : Enquête en collège.....	46
6- La méthodologie	46
6.1- Contexte de recherche	46
6.2- Outils utilisés	47
7- Résultats	48
7.1- Présentation et analyse des résultats dans le secondaire	48
7.1.1- Le public interrogé.....	48
7.1.2- Les émotions ressenties à l'oral en classe de langue	50
7.1.3- Les différentes modalités de l'oral en classe de langue et leur impact sur l'anxiété des élèves	53
7.1.4- Les facteurs d'influence positive sur la participation orale.....	60
7.1.5- L'erreur à l'oral en classe de langue	63
7.2- Présentation et analyse des résultats en dehors du secondaire.....	64
7.2.1- Le public interrogé.....	64
7.2.2- Les émotions ressenties à l'oral en classe de langue	65
7.2.3- La bienveillance de l'enseignant et son impact sur la participation orale.....	68
7.2.4- L'erreur à l'oral en classe de langue et son impact sur la participation orale	73
7.2.5- L'impact à long terme sur les élèves.....	79
8- Difficultés rencontrées	82
9- Pistes de prolongations possibles	84
10- Conclusion	85
11- Bibliographie.....	87
12- Sitographie	89
13- Textes institutionnels et programmes	90
14- Autres documents.....	91
15- Annexes	93

Table des figures

Figure 1 : Diagramme circulaire montrant la répartition par classe des élèves reçus en entretien	48
Figure 2 : Histogramme des réponses comparées par niveau à la question « As-tu des difficultés à t'exprimer à l'oral ? »	49
Figure 3 : Histogramme des réponses à la question « Est-il plus difficile de s'exprimer à l'oral en classe de langue vivante étrangère ? »	49
Figure 4 : Diagramme circulaire présentant les émotions ressenties par les élèves au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE tous niveaux confondus.....	50
Figure 5 : Diagramme en barres comparé des émotions ressenties par les élèves au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE selon les niveaux	51
Figure 6 : Diagramme circulaire montrant les principales sources de peur pour les élèves au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE.....	51
Figure 7 : Diagramme en barres comparé des principales sources de peur au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE par niveaux	52
Figure 8 : Histogramme comparé des réponses des élèves à la question « L'oral est-il plus stressant lorsqu'il est évalué ? »	53
Figure 9 : Histogramme comparé du niveau de stress des élèves, sur une échelle de 1 à 10, selon la classe pour un oral debout face à la classe	54
Figure 10 : Histogramme comparé du niveau de stress des élèves, sur une échelle de 1 à 10, selon la classe pour un oral seul face à l'enseignant.....	55
Figure 11 : Histogramme comparé du niveau de stress des élèves, sur une échelle de 1 à 10, selon la classe pour un oral enregistré dans le couloir	56
Figure 12 : Histogramme comparé du niveau de stress des élèves, sur une échelle de 1 à 10, selon la classe pour un oral enregistré à la maison.....	57
Figure 13 : Histogramme comparé du niveau de stress des élèves, sur une échelle de 1 à 10, selon la modalité d'expression orale tous niveaux confondus.....	58
Figure 14 : Diagramme circulaire des modalités d'expression orale les moins stressantes selon les élèves	59

Figure 15 : <i>Diagramme en barres comparé des modalités d'expression orale les moins stressantes selon les élèves et selon les niveaux</i>	60
Figure 16 : <i>Histogramme comparé des réponses des élèves à la question « Les encouragements de l'enseignant t'aident-ils à participer à l'oral ? » selon les niveaux</i>	61
Figure 17 : <i>Diagramme circulaire des facteurs qui rassurent les élèves au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE</i>	61
Figure 18 : <i>Diagramme en barres comparé des facteurs qui rassurent les élèves au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE selon les niveaux</i>	62
Figure 19 : <i>Diagramme circulaire de la répartition par tranches d'âge des participants aux questionnaire</i>	64
Figure 20 : <i>Diagramme circulaire de la répartition des participants aux questionnaire par nombre d'années s'étant écoulées depuis qu'ils ont quitté le secondaire</i>	65
Figure 21 : <i>Diagramme des émotions ressenties par les participants au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE</i>	65
Figure 22 : <i>Diagramme circulaire des moments où les émotions des participants étaient les plus fortes</i>	66
Figure 23 : <i>Diagramme des modalités d'expression orale suscitant le plus d'émotions chez les participants</i>	67
Figure 24 : <i>Diagramme des principales sources de peur au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE pour les participants</i>	67
Figure 25 : <i>Histogramme des réponses à la question « Estimes-tu que tes enseignants étaient bienveillants ? »</i>	68
Figure 26 : <i>Histogramme de la façon dont l'intervention de l'enseignant aurait été perçue par les participants</i>	69
Figure 27 : <i>Histogramme des réponses à la question « Les moqueries de tes camarades t'auraient-elles découragé ? »</i>	70
Figure 28 : <i>Diagramme circulaire des émotions ressenties par les participants dans cette situation</i>	70
Figure 29 : <i>Diagramme en barres des réactions des participants à la troisième situation</i>	71

Figure 30 : <i>Diagramme en barres des facteurs ayant une influence positive sur la participation à l'oral des participants</i>	72
Figure 31 : <i>Diagramme circulaire des émotions ressenties par les participants à l'idée de se tromper</i>	73
Figure 32 : <i>Diagramme circulaire des émotions ressenties par les participants lorsqu'ils se trompaient en classe de LVE</i>	74
Figure 33 : <i>Diagramme circulaire des réactions des enseignants des participants à leurs erreurs en LVE</i>	74
Figure 34 : <i>Diagramme circulaire des réactions des camarades de classe des participants face à leurs erreurs en LVE</i>	75
Figure 35 : <i>Diagramme en barres des réactions des participants à leurs propres erreurs en LVE</i>	76
Figure 36 : <i>Diagramme en barres des réactions des participants face à la première situation</i>	77
Figure 37 : <i>Diagramme en barres des réactions des participants face à la deuxième situation</i>	78
Figure 38 : <i>Diagramme en barres des réactions des participants face à la troisième situation</i>	78
Figure 39 : <i>Histogramme des réponses des participants à la question « Avez-vous confiance en vous en général ? »</i>	80
Figure 40 : <i>Histogramme des réponses des participants à la question « Avez-vous peur de vous exprimer à l'oral en général (hors personnes de votre entourage proche) ? »</i>	80
Figure 41 : <i>Diagramme circulaire des émotions ressenties par les participants lors d'une prise de parole quelconque</i>	81

Introduction

Au cours de notre scolarité nous avons dû faire face à certaines situations qui nous ont plus ou moins motivés à apprendre. Il n'est pas rare d'entendre d'anciens élèves expliquer qu'en fonction des enseignants et de leur pédagogie, leur goût pour la matière en question évoluait. Ce constat nous a poussée à nous interroger sur les aspects de la relation pédagogique qui font qu'un élève se sent dans de bonnes conditions pour apprendre et, par conséquent, sur le bien-être à l'école. Nous nous sommes également souvenue que dans le cadre des classes de langue, le moment le plus redouté par les élèves est sans aucun doute la prise de parole à l'oral. Dans un contexte de changements profonds sur tous les plans que représente l'adolescence, devoir s'exprimer à l'oral devant une classe entière, et ainsi s'exposer au regard des autres, est souvent synonyme d'angoisse et de peur, notamment face au risque de commettre une erreur qui pourrait susciter des réactions désagréables aussi bien chez les camarades que chez les enseignants. En classe de langue vivante étrangère, cette anxiété est d'autant plus importante que l'élève doit s'exprimer dans une langue qu'il maîtrise plus ou moins bien. Le risque d'erreur n'en est que plus élevé, celui de s'exposer à des moqueries aussi. Qui plus est, au-delà du fait d'être indispensable en classe de langue vivante étrangère, l'oral, et plus spécifiquement l'expression orale, est au centre des interactions humaines. Malheureusement, cette peur de s'exprimer à l'oral, si nous n'y apportons pas de remédiations, persiste au-delà du cadre scolaire et peut être handicapante dans la future vie d'adulte des élèves.

Face à ces observations, et étant donné que le bien-être des élèves fait intervenir de nombreuses compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation, il nous a semblé important de nous pencher sur la question du bien-être à l'école, et plus précisément en classe de langue vivante étrangère, ainsi que de chercher à proposer des perspectives qui permettraient de réduire l'anxiété que les élèves peuvent ressentir afin de leur permettre de s'exprimer à l'oral sans crainte. Une volonté qui a été renforcée lorsque nous avons lu que

La problématique du bien-être et du mal-être des élèves est devenue progressivement, en une quinzaine d'années, essentielle et incontournable dans la recherche des conditions susceptibles de favoriser la réussite scolaire et d'améliorer la qualité du service public d'éducation. (Numa-Bocage & Marsollier, 2022)

Cette problématique est donc encore d'actualité. C'est dans cette optique que nous nous sommes intéressée au psycho-affectif et à ses bienfaits sur les élèves, bénéfiques en classe de langue vivante étrangère, en nous centrant davantage sur ses apports dans la gestion de l'erreur à l'oral. Nous nous sommes donc demandé dans quelle mesure le psycho-affectif permet-il de réduire les principaux obstacles à la prise de parole à l'oral en classe de langue vivante

étrangère, chez des élèves adolescents qui traversent une période de changements tant sur le plan physique que psychologique et émotionnel, à travers une pédagogie et une gestion de l'erreur bienveillantes ? Notre présupposé de départ étant qu'un climat de classe serein pouvait rassurer l'élève et ainsi l'aider à aborder plus sereinement la prise de parole en classe de langue vivante étrangère. Combiné à une gestion de l'erreur visant à la dédramatiser, ce climat bienveillant permettrait de diminuer l'anxiété souvent paralysante que les élèves peuvent ressentir à l'idée de s'exprimer à l'oral dans une langue étrangère devant leurs pairs.

Afin de répondre à cette problématique, nous nous sommes intéressée dans un premier temps au contexte scolaire en général et à ses principaux acteurs à savoir les élèves et les enseignants. Cette approche nous a amenée à nous questionner sur l'importance de la bienveillance à l'école, ses applications, ses bénéfices et ses limites. Ce raisonnement a débouché sur une volonté d'aborder le psycho-affectif comme remédiation à l'anxiété ressentie au moment de s'exprimer à l'oral en classe de langue vivante étrangère. Pour finir, nous nous sommes intéressée à l'intérêt du psycho-affectif en classe de langue vivante étrangère dans la formation des élèves en tant que citoyen grâce au développement de compétences psychosociales. Enfin, afin de vérifier les différentes hypothèses ayant émergées au cours de nos recherches, nous avons décidé d'observer en contexte les effets réels du psycho-affectif sur la prise de parole des élèves en classe de langue vivante étrangère.

PARTIE 1 : De la formation des élèves à celle des futurs citoyens

1- Le contexte scolaire

Quand nous parlons de bienveillance à l'école, il est important de prendre en compte le contexte, plus précisément le contexte scolaire. C'est ce contexte qui détermine le cadre de nos recherches et son étude permet de découvrir de nombreuses pistes de réflexion sur le sujet, de mieux comprendre pourquoi la question de la bienveillance à l'école intéresse les chercheurs depuis plusieurs années.

1.1- Les élèves

Les élèves constituent un des principaux objets d'études en Sciences de l'éducation. Ils sont au centre des apprentissages. Ce sont l'une des composantes du triangle didactique (Houssaye, 2000) et un des principaux acteurs de la relation pédagogique. Par conséquent, nous ne pouvons nous intéresser à la bienveillance à l'école sans nous intéresser aux élèves, à leur développement personnel, à l'importance des émotions pour eux et à la relation élève-enseignant. Cela est d'autant plus vrai, que Jean Houssaye exprime clairement, dans son ouvrage *Le triangle pédagogique* (2000), les dangers auxquels nous nous exposons en négligeant ce qu'il appelle le pôle élève : décrochage, démotivation, déconcentration, etc. (Houssaye, 2014, page 12). Cependant, si le triangle de Jean Houssaye prend certes en compte les obstacles ontogénétiques (par exemple : l'immaturation) (D'amore & Fandiño Pinilla, 2001, page 8) ainsi que l'influence du contexte et de la personnalité des élèves sur leurs apprentissages (Houssaye, 2014, page 92), ce n'est pas le cas d'autres éléments pouvant avoir un impact sur l'apprentissage des élèves. En effet, le niveau social et culturel de l'élève, ses émotions, la dimension sociale de l'apprentissage (par les interactions ou le travail en groupe) sont peu ou ne sont pas pris en considération. Nous nous proposons donc de les étudier ici.

1.1.1- L'adolescence : la période de tous les changements

Le second degré concerne des élèves qui traversent une période très particulière du développement des êtres humains : l'adolescence. L'adolescence doit sa particularité au fait qu'elle implique bon nombre de changements visibles ou non, significatifs chez les individus. Ces changements sont d'ordre physique, psychologique, affectif et social, ils s'accompagnent de besoins spécifiques et ils impliquent une certaine vulnérabilité sur tous les plans (Numa-Bocage & Marsollier, 2022). Ils influencent également le comportement des élèves. Lors de cette période, des besoins qualifiés par les chercheurs de « besoins psychologiques fondamentaux » émergent (Numa-Bocage & Marsollier, 2022, page 84). Il s'agit des besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale. Christophe Marsollier (2004) affirme « Les besoins relationnels des élèves sont déterminants pour leur épanouissement scolaire et leurs capacités à se motiver à apprendre » (Marsollier, 2004, page 46). Par conséquent, il est primordial d'accorder de l'attention à ces besoins et de les prendre en considération dans l'enseignement.

Afin d'adapter au mieux l'enseignement-apprentissage à ce public, il faut essayer de comprendre comment fonctionne la motivation chez les élèves. Daniel Favre (2020a) distingue trois systèmes de motivation : le système de motivation de sécurisation (SM1), le système de motivation d'innovation (SM2) et la motivation d'addiction (SM1p).

Le SM1 associe le sentiment de bien-être et de frustration à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux dont nous avons parlé précédemment. Ce système est donc intimement lié aux autres. Daniel Favre (2020) explique qu'il est

à l'origine du plaisir que nous avons à réaliser des tâches maîtrisées ; à retrouver des situations ou des lieux connus ; à recevoir de l'affection ou de la reconnaissance ou simplement être accepté tel que nous sommes sans être jugé ; et à évoluer dans un cadre défini par des règles. (Favre, 2020a, pages 32-33)

Le SM2 est davantage centré sur l'individu et sur ses réalisations personnelles. Le plaisir provient des capacités de l'individu à gagner en autonomie (physique, intellectuelle ou affective), à surmonter des difficultés et à faire preuve de création et d'innovation.

Le SM1p, aussi appelé système de motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction correspond à des injonctions négatives qui limitent notre développement psychologique. Ces injonctions viennent d'une personne extérieure à l'origine et deviennent internes à l'individu. Elles conditionnent l'individu inconsciemment et parasitent sa vision de lui-même. Elles sont principalement acquises pendant l'enfance. Chaque système est plus ou moins dominant en fonction de notre âge. A l'enfance c'est le SM1 qui prime alors que le SM2 prend le relais à

l'adolescence. Les élèves du second degré sont donc en pleine transition du SM1 vers le SM2. Ils se cherchent et, en tant qu'enseignant, nous pouvons les guider.

Ces trois systèmes de motivation mettent chacun l'accent sur différents aspects de la relation pédagogique et donnent des pistes de réflexions sur la pratique enseignante. Le SM1 met en avant l'importance de la mise en place de rituels et d'un climat sécurisant en classe puisque c'est « tout ce qui constitue notre sécurité dans la stabilité et le connu » (Favre, 2020a, page 33). Ce système est profondément relié aux autres, ce sont eux qui vont l'activer ou le désactiver par leurs actions et par leur comportement. En tant qu'enseignant il est donc possible d'agir directement sur le SM1 des élèves. Les satisfactions procurées par le SM2 ne sont pas souvent immédiates. En tant qu'enseignants, cela implique que nous devons encourager l'élève à persévérer et poursuivre ses efforts afin qu'il puisse ressentir le type de satisfactions que procure le SM2, qui sont des satisfactions personnelles liées à sa propre personne et qui peuvent donc l'aider à avoir une meilleure estime de soi. Les élèves ont besoin d'être reconnus sur le plan identitaire comme étant quelqu'un d'unique parmi ses pairs. Ils ressentent également le besoin d'être apprécié à la juste valeur de leur travail et de leurs efforts, d'être compris dans leurs difficultés, leurs aspirations et leurs demandes particulières. Au vu de ses informations, il nous semble important de connaître les élèves, leur personnalité, leur vécu, leurs difficultés, leurs forces (Billard et al., 2022).

1.1.2- L'importance des émotions

Comme nous l'avons vu précédemment, l'adolescence se caractérise par les changements physiques, psychologiques, affectifs et sociaux. Les élèves du second degré traversent donc une période de leur vie où ils sont très vulnérables. Cela explique que les émotions aient davantage d'importance pour eux et qu'ils aient parfois du mal à les gérer. Cela a des conséquences sur plusieurs facteurs individuels tels que l'anxiété, l'estime de soi, la capacité à courir des risques et la motivation. De plus, le filtre affectif, qui est un mécanisme de défense psychologique qui se traduit par la peur de se tromper et de sembler ridicule, augmente à la puberté. Cela s'ajoute au fait que les élèves ont souvent une très basse estime d'eux-mêmes. Par conséquent, l'adolescence est une période où les émotions ont beaucoup d'importance pour les individus et peuvent parfois constituer un obstacle aux apprentissages. C'est ce qu'affirme Joseph Le Doux, cité par Jane Arnold (2006) :

Les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains et font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements. (Le Doux, 1996, page 25)

Cette citation met également l'accent sur l'influence des relations sociales sur les émotions. Cela est d'autant plus vrai que « Plus l'élève est jeune plus il est fragile et perméable aux jugements de valeur des adultes sur lui » (Marsollier, 2004, page 53). Les élèves se sentent souvent traités injustement or « le sentiment d'injustice a des effets destructeurs notoires sur le bien-être, la motivation, l'engagement des élèves, confiance en les institutions, conception de la justice » (Marsollier Christophe & Jellab Aziz, 2018, page 82). Ce constat nous amène à réfléchir sur le rôle de l'enseignant à l'école et, plus spécifiquement, dans le bien-être de ses élèves.

Des chercheurs affirment également que la mémoire comporte aussi des traces relatives aux émotions que nous avons ressenties au moment où on nous a enseigné des concepts. Jean Berbaum, par exemple, affirme que « des liaisons s'installeraient entre concepts et émotions » (as cited in Vignal, 1996, page 146). De cette façon, en remobilisant des connaissances l'enseignant fait réémerger chez les élèves les états émotionnels auxquels leur mémoire les a associées au moment où elles ont été mémorisées d'après Jean Berbaum (as cited in Vignal, 1996, page 146). Il est aussi admis qu'un adolescent sur quatre (entre onze et quinze ans) serait touché par des troubles anxieux généralisés¹. Il est donc crucial pour l'enseignant de veiller à ce que l'apprentissage ne soit plus lié à des sentiments tels que l'anxiété ou l'injustice pour susciter et conserver la curiosité, le goût et la motivation pour apprendre des élèves.

¹ D'après le magazine SIOOX élaboré par le département de la Loire-Atlantique en collaboration avec le collège René-Char, numéro 14, septembre 2022. Disponible sur : <https://cloud.flippad.com/kiosque-flippad/loire-atlantique-sioox-l-info-en-mode-ado-septembre-2022/6617bc1938d96c5756c17de8892b511d9fd42df2#Publication/page-5>

1.2- L'enseignant

Tout comme l'élève, l'enseignant constitue un des trois pôles du triangle didactique de Jean Houssaye (1988). Il allie fonctionnalité et pédagogie. Jean Houssaye prend en compte ses convictions personnelles, ses attentes pédagogiques implicites, ses croyances relatives au savoir ainsi que son rôle dans la classe. Il affirme que c'est par ses recherches, son analyse de la réalité scolaire et de sa propre pratique enseignante, mais aussi par sa prise en compte des obstacles didactiques (méthodologique, didactique, explications, matériel employé), que l'enseignant parvient à enseigner. (D'amore & Fandiño Pinilla, 2001, page 9) Il est au plus près des élèves et, par conséquent, il est un des principaux acteurs de la relation pédagogique. Nous ne pouvons donc pas aborder le psycho-affectif en classe de langue vivante étrangère sans nous intéresser à cet acteur clé des apprentissages.

1.2.1- Un acteur clé des apprentissages

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture soulève l'importance du rôle de l'enseignant au sein de l'EPLE et au sein du bien-être des élèves. Il inclut l'expression de la sensibilité et des opinions ainsi que le respect des autres. L'élève doit être capable d'exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. Il doit également savoir exploiter « ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. » (*Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 2015, page 5). Ce même socle commun (2015) indique que :

L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance. (*Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 2015, page 5)²

Ce sont autant de compétences psychosociales que l'enseignant peut faire acquérir à ses élèves en leur montrant l'exemple, en s'appuyant sur ces compétences pour créer un climat de classe serein et productif. Il en est de même pour la compétence « L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes » mais aussi il « coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les

² https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#socle_commun

autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. » (*Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 2015, page 6)³

Outre cela, l'enseignant doit avoir conscience des trois processus de motivation chez l'enfant pour pouvoir s'en servir comme outil didactique et pédagogique. L'adolescence est une période où les élèves sont vulnérables, il est donc important qu'ils se sentent en sécurité grâce au cadre imposé et maintenu par l'enseignant en classe. Cela induit la motivation de sécurisation chez l'élève qui est alors plus disposé à apprendre. De plus, des études ont montré que les élèves attendent d'un enseignant qu'il fasse preuve de « motivation à enseigner, d'estime, d'autorité naturelle, de respect, d'équité, d'empathie et de soutien pédagogique effectif face à leurs difficultés » (Marsollier, 2004, page 70). Il faut donc trouver l'équilibre entre la toute-puissance et l'impuissance. Le rôle de l'enseignant est d'autant plus important qu'en adaptant son attitude et en veillant à créer et à maintenir un climat de classe bienveillant, il contribue à réduire l'anxiété de ses élèves. Certaines études montrent même que le comportement de l'enseignant est le facteur le plus important pour induire la motivation des élèves. C'est le cas par exemple d'une recherche hongroise des chercheurs Dörnyei et Csizér en 1998. En effet, cette étude visait à déterminer des stratégies mises en place par deux cents enseignants hongrois de langue vivante étrangère anglais pour motiver les apprenants en classe de LVE. L'étude était donc centrée sur les stratégies de l'enseignant et sur leurs influences sur la motivation des élèves, soit le rôle de l'enseignant dans la motivation des élèves en classe de langue vivante étrangère. Cette étude a permis l'élaboration d'une liste de dix macrostratégies motivationnelles qu'ils ont appelées les « Dix commandements pour motiver les apprenants de langues » (Dörnyei & Csizér, 1998). Le rôle d'auxiliaire fait donc partie prenante du métier d'enseignant. Ce dernier est donc une aide pour les élèves dans leur apprentissage et dans leur construction personnelle. C'est la béquille sur laquelle ces derniers peuvent s'appuyer pour apprendre les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui leur sont enseignés, dans un cadre propice à cet apprentissage qui ne porte pas atteinte à leur intégrité psychologique et physique.

Christophe Marsollier (2004) a déterminé d'autres rôles de l'enseignant. Il envisage l'enseignant selon quatre casquettes. La première c'est celle d' « acteur de théâtre » dans la mesure où l'enseignant doit donner le meilleur de lui-même à chaque séance pour capter l'attention et pour susciter l'intérêt des élèves. Cette conception soulève l'importance de la posture de l'enseignant, de sa voix, de sa gestuelle et de sa gestion de l'espace. La seconde casquette est celle de « navigateur à voile ». L'année scolaire est envisagée comme une aventure

³ https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#socle_commun

qui mène à la réussite des élèves et lors de laquelle il ne faut pas perdre espoir face aux tempêtes. La troisième casquette est celle du « cultivateur » puisque l'enseignant doit faire preuve de patience pour récolter les « fruits de son labeur ». Enfin, la dernière casquette est celle du « bâtisseur » qui a conscience de l'importance des fondations dont la relation pédagogique est le ciment. Là réside l'essentiel du rôle de l'enseignant au sein de la classe. Il aide les élèves à apprendre à se connaître, à s'ouvrir aux autres et au monde tout en réunissant les conditions nécessaires à l'acquisition de savoirs disciplinaires et savoir-faire.

1.2.2- Une posture ambivalente : entre admiration et crainte

L'importance de l'enseignant dans le bien-être des élèves est souvent due à sa posture et aux émotions qu'elle suscite chez les élèves. Il est important que les élèves puissent identifier les enseignants comme des personnes fiables. Cette fiabilité, d'après Christophe Marsollier (2018), s'exprime au travers de la gestion de l'erreur, acceptée et non pas rejetée, de la patience, des encouragements renouvelés, de la qualité de l'aide apportée et de la légitimité de nos exigences en tant qu'enseignants. Par conséquent, il est nécessaire de porter une attention particulière aux mots que nous choisissons (le verbal), à nos gestes (le non-verbal) et surtout au ton que nous adoptons (le paraverbal). Elsa Bouteville, citée par C. Marsollier (2018), nous informe que

La confiance prend sa source à l'appui de tous les signaux qui confirment la fiabilité du lien humain, un lien fragile qui se tisse longuement, par le dialogue ainsi que par des actes traduisant le degré d'engagement. La relation qui se noue peut devenir significative pour l'élève, si deux conditions minimales sont habilement réunies, telles deux alliées complices et indéfectibles : le temps et le respect. (Marsollier, 2018, page 72)

La posture de l'enseignant influence donc la relation de confiance qu'il crée avec ses élèves. Une posture bienveillante facilitera l'établissement de la confiance entre l'enseignant et ses élèves quand une posture moralisatrice, à l'inverse, constituera un obstacle à l'établissement de cette confiance. Cette confiance est cruciale puisque des chercheurs ont montré qu'« à l'adolescence, l'élève va jusqu'à associer de manière quasi identitaire son goût pour une discipline à la perception qu'il a de la personnalité du professeur. » (Marsollier, 2004, page 17). Face à ce constat, les mots « le premier contact avec les élèves est essentiel » (Billard et al., 2022, page 31) prennent tout leur sens. En effet, c'est lors de ce premier contact que l'enseignant pose le cadre et le climat de classe dans sa discipline. C'est également à ce moment que les élèves se font une première idée de l'enseignant, de sa façon d'enseigner et de sa personnalité. La relation de confiance se construit donc dès le premier jour.

L'enseignant est aussi le garant de la motivation des élèves. Quand nous savons que « les activités peuvent être des freins ou des accélérateurs à la motivation » (Guillaume & Manil, 2021, page 23), il paraît important pour l'enseignant de bien choisir et de varier ses activités. Par chance, nous observons depuis plusieurs années des pratiques enseignantes et éducatives qualifiées de « nouvelles » à l'école, qui se caractérisent par une dimension collective entre professeurs, par une possibilité de prise de recul sur sa pratique et par la prise en considération de l'apprenant comme personne, avec toutes les caractéristiques de sa personnalité. Nous assistons donc à l'émergence d'une pédagogie de considération. Prendre en considération les élèves c'est aussi les aider à surmonter l'anxiété qu'ils peuvent ressentir en classe et qui constitue un obstacle aux apprentissages. L'enseignant a un rôle déterminant à jouer face à celle-ci. Deux options s'offrent à lui, soit il cherche à en éliminer la cause, quand cela est possible, soit il offre son aide à l'apprenant pour l'affronter. L'enseignant peut donc, par son action, faire baisser le filtre affectif et ainsi diminuer l'anxiété et empêcher que les élèves soient sur la défensive.

1.3- L'école

Nous ne pouvons pas parler de contexte scolaire sans parler de l'école en elle-même. Dans le cadre de nos recherches nous nous sommes essentiellement intéressée aux situations potentiellement insécurisantes auxquelles les élèves peuvent être confrontés en son sein ainsi qu'aux obstacles qu'ils peuvent y rencontrer.

1.3.1- L'école : lieu de violence et d'insécurité

L'école est un lieu de rencontres entre différents individus. Les élèves sont en interaction constante avec d'autres élèves mais également avec des adultes. Cette situation peut être insécurisante pour un élève qui, comme nous l'avons vu précédemment, traverse une période de sa vie où il est vulnérable, a une faible estime de lui et est encore très sensible au regard des autres. Ainsi la célèbre citation de Jean-Paul Sartre « L'enfer, c'est les autres » (Sartre, 1947, page 93) prend tout son sens à l'école. L'enseignant fait parfois preuve d'impatience dans l'attente de l'acquisition des savoirs et des compétences enseignées tandis que les élèves font eux-mêmes preuve d'impatience face à l'obtention des résultats attendus. Cette impatience est souvent source d'anxiété et de pensées parasites qui alimentent le SM1p. Les autres, c'est-à-dire, les camarades et l'enseignant (principalement), peuvent donc être à l'origine d'un

sentiment d'insécurité chez l'élève qui l'empêche d'être dans des conditions propices aux apprentissages. En effet, un comportement blessant de l'un ou l'autre de ces acteurs peut affecter un des besoins fondamentaux des élèves (Numa-Bocage & Marsollier, 2022). Nous avons vu précédemment, que lorsqu'un élève est atteint dans un de ses besoins fondamentaux cela a des conséquences parfois néfastes sur sa santé mentale et sur sa motivation à apprendre. Les enseignants doivent donc porter une attention particulière à leur comportement en tant qu'enseignant, mais aussi à celui de leurs élèves envers les autres et envers eux-mêmes. Les risques si nous ne faisons pas attention aux mots que nous prononçons, à nos gestes, à nos actions et à nos réactions en tant qu'enseignant, c'est de créer une tension au sein de la classe qui crispait les élèves et mettrait en péril la séance. En effet, ce type de situation peut provoquer de l'anxiété et de la peur chez les élèves qui se replient sur eux-mêmes et ne prennent plus part aux apprentissages.

1.3.2- Une violence et une insécurité qui font obstacles aux apprentissages

L'école, en exposant et soumettant les élèves au regard constant des adultes et de leurs camarades, fait émerger un sentiment d'insécurité, source d'anxiété chez les élèves, qui peut avoir des conséquences regrettables sur les situations d'enseignement-apprentissage. Le principal risque lié à ce sentiment d'insécurité et à l'anxiété qu'il suscite, c'est d'activer le système de motivation de sécurisation parasitée (SM1p). Effectivement, l'élève anxieux peut faire preuve d'auto-verbalisation qui constitue un frein dans les apprentissages (Arnold, 2006) puisqu'elle donne naissance à des injonctions négatives qui alimentent le SM1p. Ce dernier peut occasionner des frustrations et des déstabilisations cognitives et affectives chez les apprenants. Par conséquent « le plaisir SM1 d'être reconnu socialement à l'école ou à la maison comme élève ayant produit les résultats attendus, et le plaisir SM2 produit directement par la réussite aux apprentissages, ne sont plus accessibles. » (Favre, 2020a, page 36). L'élève se retrouve donc dans une situation où il devient difficile pour lui, voire impossible, de ressentir du plaisir à aller à l'école et à apprendre. Sur le long terme, cela peut être à l'origine d'un refus scolaire anxieux chez certains élèves.

Comme l'explique Daniel Favre (2020a) la principale cause du parasitage qui alimente le SM1p, à l'école, c'est le sentiment d'insécurité. Ce sentiment est introduit par la présence de menaces, de chantage, de jugements et de moqueries envers l'apprenant de la part des autres apprenants comme de la part des enseignants. Il est donc nécessaire que l'enseignant impose un cadre au cours des séances qui interdise et punisse de tels comportements afin de créer un climat

sécurisant et de pallier ainsi cet obstacle. La frustration des élèves n'est pas induite uniquement par le SM1p, mais aussi par le SM2 par exemple. En SM2 cette frustration résulte de l'ennui que l'élève peut ressentir en classe face à des tâches trop récurrentes et un manque de diversité et d'attractivité dans les supports et les sujets par exemple. En effet, pour que l'élève puisse gagner en autonomie, surmonter des difficultés et faire preuve de création et d'innovation, - soit réunir les conditions requises pour activer le SM2 -, il est nécessaire qu'il soit confronté à des obstacles didactiques à la hauteur de son niveau. Recourir de façon trop répétitive à un même type d'activité et de difficulté empêche l'élève de faire face à de nouveaux défis et limite l'acquisition de nouvelles compétences.

2- La bienveillance à l'école : définition, applications, bénéfices et limites

Suite aux différents points soulevés dans la première partie, nous souhaitons mettre en avant les bénéfices de la bienveillance à l'école. Dans cette partie, nous nous proposons donc de définir, de façon non exhaustive, ce qu'est la bienveillance en milieu scolaire. Nous nous intéresserons ensuite à ses différentes applications ainsi qu'à ses bénéfices sur les élèves et sur les apprentissages avant de conclure sur les potentielles limites.

2.1- Définition

Afin de définir ce qu'est la bienveillance, il nous paraît pertinent de nous intéresser à l'étymologie du mot « bienveillance » telle qu'elle est renseignée par Christophe Marsollier et Aziz Jellab (2018). Le mot bienveillance dérive du latin « bene volens » qui signifie « vouloir le bien d'autrui ». La bienveillance se définit donc comme :

l'action de veiller attentivement sur autrui, une disposition favorable envers une personne, une disposition qui porte à veiller sur elle afin de la protéger de ce qui pourrait lui nuire, à garantir ce qui est bien pour son développement, sa réalisation personnelle. (Marsollier Christophe & Jellab Aziz, 2018, page 60).

La bienveillance chez l'enseignant se traduit donc par une attitude stable et prévisible, mais aussi par des capacités d'écoute, de dialogue et de reconnaissance du mérite accompagnées d'une autorité qualifiée de positive. Une attitude bienveillante de l'enseignant ce serait donc de viser, par ses actions,

« à épargner l'élève de toutes les formes d'atteinte à sa persévérance et à l'estime de soi, à le préserver de tout signe d'appréciation humiliant, de toute manifestation de rejet, d'exclusion, de toute forme de trahison et d'injustice. » (Marsollier Christophe & Jellab Aziz, 2018, page 62)

2.2- Applications

2.2.1- La relation pédagogique

La relation pédagogique est un point essentiel de la bienveillance en milieu scolaire. Elle est au cœur des apprentissages et des interactions entre enseignants et apprenants. Nous l'avons déjà évoqué dans la première partie, la confiance est l'élément clé d'une relation pédagogique bienveillante. Celle-ci doit être au cœur d'une attention quotidienne de la part de l'enseignant et repose sur l'équilibre entre des exigences dans le travail et dans le comportement, et une proximité, une attitude bienveillante de l'enseignant à l'égard des élèves qui passe notamment par le respect mutuel. La bienveillance de l'enseignant s'évalue aussi par sa capacité à valoriser les réussites des élèves et à s'assurer régulièrement de leur compréhension. Ainsi l'enseignant doit encourager ses élèves mais de façon mesurée et justifiée. Il ne s'agit pas d'encenser ses élèves (Marsollier Christophe & Jellab Aziz, 2018, page 66). Encourager les élèves c'est prendre en compte leur besoin de compétence et de considération ce qui est bénéfique puisque ces besoins font partie des besoins fondamentaux des élèves et que le respect de ceux-ci est indispensable au bien-être des apprenants à l'école. Le fait d'encourager les élèves permet aussi de les aider à modifier leur dialogue interne. Ainsi une pensée du type « Je ne vais pas y arriver » pourrait petit à petit être remplacée par « Je vais y arriver si je travaille puisque j'en suis capable ». Les élèves, nous le rappelons, ont souvent peu confiance en eux et en leurs capacités. Constaté qu'un enseignant croit en eux est bénéfique, puisque le regard des autres est au cœur de leurs préoccupations, et permet de leur redonner confiance ce qui améliore l'estime de soi. C'est pourquoi il faut également leur rappeler qu'ils ne sont pas ce qu'ils font. Ce n'est pas parce qu'ils se trompent qu'ils sont incapables de réussir. Par ailleurs, l'erreur a un rôle à jouer dans la construction des apprentissages. Elle s'avère souvent être un outil indispensable à cette construction et ce contrairement aux représentations stéréotypiques de l'erreur qui la conçoivent comme une faute, un manquement impardonnable à éviter à tout prix. Nous y reviendrons plus tard.

Il est important de ne pas négliger l'autorité (Marsollier, 2004, page 95). Envisager une relation pédagogique bienveillante n'est pas synonyme d'absence de cadrage au contraire. Cependant, il ne faut pas confondre autorité et autoritarisme. Le concept d'autorité a toujours été difficile à définir, plusieurs psychologues ont essayé comme Bertrand et Guillemet en 1989 ou Mucchielli avant eux en 1976, ou encore Canetti en 1966. Jean Houssaye la définit comme étant le « pouvoir légitime détenu par une personne en raison de son rôle et de sa position dans la structure » (Houssaye, 2014, page 22) ou encore

le pouvoir d'obtenir l'obéissance, pouvoir d'imposer et de s'imposer en imposant, consiste à amener quelqu'un ou un groupe à faire ce que l'on a décidé, au besoin à l'insu de son plein gré, au besoin en utilisant des moyens de pression. (Houssaye, 2014, page 23).

Cette définition présente l'autorité comme un concept qui exclut toute forme de bienveillance, humilie et soumet les élèves or c'est la dynamique inverse que nous cherchons à instaurer dans les salles de classe. L'autorité doit donc elle aussi être bienveillante et guidante afin de provoquer la sécurité, qui favorise les prises d'initiatives, et de rassurer les élèves. D'ailleurs, de nos jours, on parle davantage de gestion de classe que d'autorité. Ce que nous considérons comme étant une autorité bienveillante se caractérise par le fait d'être calme, stable tout en faisant preuve de fermeté, d'assurance et de loyauté. C'est également faire preuve d'ouverture d'esprit, de respect mutuel, accepter et assumer la relation de pouvoir au sein de la classe (Marsollier, 2004, page 97). L'« autorité bienveillante » se traduit également par des consignes et des objectifs clairs et explicites, par le droit à l'erreur et par des sanctions justifiées et adaptées. Elle est « le résultat d'une maîtrise de soi, atteinte de manière progressive, dans un environnement qui respecte les besoins de l'enfant et en assure la satisfaction » (Houssaye, 2014, page 31). Ainsi, elle permet d'instaurer une relation de confiance, tout en établissant une distance adéquate entre l'enseignant et les élèves, qui permet par la suite d'installer un climat de sécurité et de protection.

En conclusion, une relation pédagogique bienveillante nécessite que l'enseignant face preuve de disponibilité (être présent quand les élèves en ont besoin), de compétence (expérience reconnue dans un domaine), de constance (sérieux, prédictibilité et jugement dans les actions), de discrétion (quand on reçoit les confidences), d'équité (impartialité et prise de position équitable), d'intégrité (honnêteté et fidélité envers les élèves), de loyauté (honnêteté et fidélité envers ses engagements), d'ouverture (fournir des idées et des informations dans l'intérêt des élèves), de promesse tenue (qui permet de croire en la parole donnée) et de réceptivité (ouverture d'esprit et aptitude à donner et recevoir des idées) comme l'exprime J.-K. Butler Jr, cité par Léonard Guillaume et Jean-François Manil (2021).

2.2.2- Le climat scolaire

Dans le cadre de la bienveillance en milieu scolaire, une bonne relation pédagogique va de pair avec un climat de classe bienveillant. En effet, c'est ce qu'affirme l'éducation nationale sur Eduscol « la classe ne peut être un endroit sécurisé pour les apprentissages que si la relation pédagogique est cadrée » (*La politique de l'éducation prioritaire*, 2022). L'enseignant, par son cadrage, est le garant de ce climat de classe bienveillant. C'est également à lui de l'instaurer dès les premières séances. Un climat scolaire bienveillant protège les élèves de toutes atteintes à leur intégrité quand ils sont le plus vulnérables. Au reste, le climat scolaire est un point important de l'enseignement qui apparaît dans de nombreux textes officiels tels que le référentiel de l'éducation prioritaire (*Référentiel de l'éducation prioritaire*, 2014, p.7), le programme officiel du cycle 4 en langues vivantes étrangères et régionales (*Programme du Cycle 4*, 2020, p.47) mais aussi la réforme des collèges de 2017, axe 4, qui donne comme objectif de « Faire du collège un lieu d'épanouissement et de construction de la citoyenneté, une communauté où l'expérience individuelle et l'activité collective sont privilégiées » (Marsollier Christophe & Jellab Aziz, 2018, p.207). Dans ce cas, qu'entendons-nous par « bon climat de classe » ? Lors de nos recherches, les ouvrages (Marsollier Christophe & Jellab Aziz, 2018, page 66) (Marsollier, 2004, page 55 et 97) (Marsollier, 2011, page 41) (Favre, 2020a, p. 5) (Billard et al., 2022, page 74) que nous avons consultés associent différents adjectifs à ce « bon climat de scolaire » (*Refonder l'éducation prioritaire*, 2014, page 7). Dans la majorité des cas, on considère comme étant un « bon climat scolaire » (*Refonder l'éducation prioritaire*, 2014, page 7) un climat de classe serein, sécurisant, rassurant, bienveillant, motivant, un climat de considération, de confiance, de coopération, de solidarité et de tolérance.

Les différents chercheurs auxquels nous nous sommes intéressée ont tous des clés pour instaurer un climat de classe sécurisant. Jane Arnold (2006) affirme que les camarades ont un rôle central dans le bien-être des élèves qui sont vulnérables. Par conséquent, le point de vue de Daniel Favre, qui affirme que « pour créer un climat sécurisant il faut veiller à ne pas tolérer les moqueries et les jugements. » (Favre, 2020c, p.111), prend tout son sens. L'auteur propose également un postulat de cohérence qui, s'il est appliqué, permet de faire exister une bienveillance avec les élèves, favorable aux apprentissages : « Chacun a de « bonnes raisons » (= légitimes, valables...) : de penser ce qu'il pense, de dire ce qu'il dit, de faire ce qu'il fait, et surtout de ressentir ce qu'il ressent ! » (Favre, 2020c, p.112). Il est important de permettre aux élèves, y compris les plus timides, de s'exprimer notamment au sujet de leurs préoccupations et de leurs émotions (Arnold, 2006 et Billard et al., 2022). Cela permet par la suite d'apprendre

aux élèves à les réguler, mais aussi de constater qu'ils ne sont pas les seuls à avoir peur et à ne pas se sentir à l'aise. Cela est rassurant, renforce la solidarité et le soutien entre les élèves et prend ainsi en compte leur besoin d'appartenance. Enfin, pour instaurer un climat de classe sécurisant et bienveillant, il est également possible de mettre en place des rituels avant de plonger dans le bain disciplinaire et d'installer des sas de décompression entre les cours et avant les temps d'évaluation.

Cela est d'autant plus essentiel que, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, la mémoire est également constituée de traces relatives aux émotions ressenties lors de l'apprentissage, émotions qui resurgissent à chaque fois que l'enseignant réactive un savoir qui lui est associé. En veillant à instaurer un bon climat de classe, l'enseignant fait en sorte que les émotions associées à l'apprentissage ne soient plus l'anxiété, l'injustice et la déception (autrement dit des émotions négatives) mais plutôt de la joie, de la satisfaction et de la sérénité par exemple. Ainsi, non seulement l'élève se trouve dans des conditions favorables à l'apprentissage et à son bien-être, mais aussi, en partant du principe que « il se peut très bien qu'en réactivant non pas le concept mais l'émotion, nous favorisons la réémergence de ces concepts, de ces phrases... auxquels les émotions ont pu être liées dans un premier temps » (Berbaum in Vignal, 1996, page 146), la mémorisation des savoirs enseignés est plus efficace et la remobilisation est plus spontanée.

2.2.3- L'organisation de la séance et la disposition de salle

Enfin, la bienveillance peut aussi s'appliquer aux activités proposées par l'enseignant à chaque étape de la séance et à la disposition de salle. En effet, Christophe Marsollier et Aziz Jellab (2018) s'attardent sur chaque étape de la séance pour en spécifier les enjeux en lien avec le bien-être des élèves. L'accueil en classe permet d'instaurer dès le début un climat de classe serein et ainsi, de réduire le stress et de favoriser la concentration. La présentation de l'activité doit inciter les élèves à s'engager pour comprendre, il faut donc les stimuler et les motiver par motivation intrinsèque. La consigne doit être claire pour renforcer cette motivation et permettre la réussite des élèves. Lors de la mise en activité l'enseignant peut avoir recours à la pédagogie différenciée, il accompagne ses élèves et les encourage. Enfin, lors de la synthèse, l'enseignant fait appel à des compétences métacognitives. Cette étape nécessite l'implication des élèves et donc un climat d'écoute mutuelle. Il est également important de respecter le rythme de chaque élève et de leur permettre de s'autoévaluer.

La disposition de salle peut aussi avoir une influence positive sur le bien-être des élèves. Une disposition en U ou en îlots, par exemple, permet aux élèves de se rencontrer et potentiellement de construire un sentiment de sérénité face aux pairs et à l'enseignant qui est le garant de la sécurité en classe. Concernant les activités, il est recommandé par certains chercheurs de proposer des exercices d'ancrage en début de séance, pendant le rituel d'accueil, afin d'apaiser les élèves. Cela est propice à la concentration et, par conséquent, bénéfique pour les apprentissages et le reste de la séance. Les activités d'expression, comme les activités théâtrales, sont des espaces privilégiés pour travailler les émotions. Elles permettent aux élèves d'apprendre à accepter les suggestions pour s'améliorer par exemple (Zakhartchouk, 2019, page 102).

Au cours de nos recherches, nous avons pu découvrir des exemples concrets d'activités bienveillantes ayant été testées et approuvées par des enseignants et des chercheurs comme le programme Situation, Perception, Autopilote, Réaction, Connaissances (SPARK) (Marsollier Christophe & Jellab Aziz, 2018). Il est possible, par exemple, de proposer un jeu de rôle aux élèves lors duquel il y aurait un élève qui commettrait une erreur, un élève qui se moquerait de lui et un élève qui serait témoin de la scène. Ce type d'exercice permet de mettre à distance des attitudes de moqueries, mais également de trouver des manières de réagir plus réfléchies et adaptées face à l'erreur (Zakhartchouk, 2019, page 40). Christophe Marsollier et Aziz Jellab (2018) présentent le programme SPARK Résilience (Situation, Perception, Autopilote, Réaction, Connaissances) qui a pour but d'apprendre à l'élève à contrôler des réactions comportementales non constructives et de rechercher des interprétations alternatives à certains comportements. Comme son nom l'indique, l'objectif du programme SPARK Résilience est de permettre aux élèves d'atteindre la résilience soit, la capacité des individus à surmonter les obstacles, à persévérer, ou encore, la « Force morale ; qualité de quelqu'un qui ne se décourage pas, ne se laisse pas abattre. » (Définition C, CNRTL). Michel Manciaux, médecin, parle de compétences et affirme que

Ressources potentielles, elles vont se développer dans la mesure où elles sont non seulement reconnues, mais aussi stimulées par des interactions soutenues avec la mère, les parents, l'entourage, et dans un climat d'affectivité. Toutefois, cette capacité à entrer en relation, à s'adapter aux situations, existe aussi chez beaucoup d'enfants plus âgés, d'adultes, de personnes âgées, pour peu qu'ils trouvent autour d'eux compréhension et appui. (Manciaux, 2001, p.322)

Ces propos soulèvent donc l'importance de la prise en compte de l'affect pour le développement de capacités à faire face aux aléas de la vie et, par extension, pour l'épanouissement personnel de chacun quel que soit son passif et peu importe les circonstances.

L'expérimentation de SPARK a donné des résultats « probants », selon l'auteur, dans cinq variables qui sont le sentiment d'autonomie, la satisfaction personnelle à l'école, l'espoir, la régulation émotionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle, mais aussi face aux émotions négatives à la motivation. Le programme SPARK Résilience a donc des effets bénéfiques sur le bien-être des élèves dans la mesure où il leur permet de trouver des clés pour apprendre à gérer leurs émotions, à vivre au sein de la communauté éducative et ainsi de surmonter leurs émotions négatives, qui sont des freins aux apprentissages, pour retrouver la motivation à apprendre. Il est donc important, en tant qu'enseignant, de prendre en compte la notion de bienveillance dans notre pratique tout au long de notre carrière. « Le bien-être en contexte scolaire constitue une préoccupation majeure » (Marsollier Christophe & Jellab Aziz, 2018, p.40) puisqu'il est un facteur important de la qualité de vie des enfants, des adolescents et des jeunes adultes.

2.3- Bénéfices

Nos recherches ont montré que la bienveillance a de nombreux bénéfices en milieu scolaire. D'une part, elle permet à l'enseignant de rassurer ses élèves et ainsi de les motiver à apprendre. En effet, Eduscol (*La politique de l'éducation prioritaire*, 2022) affirme que la sécurité affective permet aux élèves d'aborder sereinement les apprentissages. L'ensemble de nos lectures a confirmé ce point. Il semblerait que la bienveillance permet aux élèves de s'engager dans les apprentissages. La bienveillance prend en compte les besoins fondamentaux des élèves et quand nous prenons en compte ces besoins nous motivons l'élève de façon constructive puisque ses motivations affective (estime de soi), cognitive (réussite), productive (réalisation), sociale (se construire) et économique (récompense) sont suscitées. De la même façon, « explorer, tâtonner et résoudre des problèmes sont des sources de *motivation intrinsèque* pour les élèves dans les apprentissages qui leur sont proposés. » (Favre, 2020b, p.90). En veillant à leur offrir l'opportunité de réaliser ces actions, nous contribuons donc à les motiver. La bienveillance serait également un moyen de réconcilier les élèves avec les différentes disciplines scolaires.

D'autre part, faire preuve de bienveillance renforce l'estime de soi des élèves. Cette estime se renforce grâce à la relation pédagogique puisque c'est une relation sociale et que « l'estime de soi se construit dans l'ensemble des relations sociales vécues » (Marsollier, 2004, p.52). L'enseignant par ses encouragements et par le choix de tâches adaptées au niveau de l'élève, provoque l'expérience de la réussite ce qui rassure les élèves et restaure leur estime de

soi. Par ailleurs, « toutes les formes de gratification et de soutien renforcent l'aptitude face au stress, améliorent la mémoire et l'apprentissage en densifiant les cellules (sécrétion d'ocytocine hormone qui agit sur le bien-être). » (Marsollier Christophe & Jellab Aziz, 2018, p.90). Constaté que l'enseignant croit en leurs capacités à réussir aide les élèves à y croire également or, si on se fie à l'effet Pygmalion, postulat selon lequel « une certaine « prophétie » entraîne une réalisation automatique » selon De Peretti (as cited in Vignal, 1996, page 108), le simple fait de croire en leur réussite améliore leurs chances de succès. Il est donc important que l'enseignant encourage l'élève et manifeste une certaine confiance en sa réussite. Grâce à cela les élèves gagnent en confiance, se sentent moins anxieux, de meilleure humeur, se projettent dans l'avenir et sont plus motivés et impliqués. Enfin, un enseignant juste gagne davantage en autorité. Cela est donc bénéfique à la fois pour les élèves et pour l'enseignant.

La bienveillance réduit également la violence en milieu scolaire. Il a été montré que « plus les élèves croient que leur monde personnel est juste, moins il est probable qu'ils se livrent au harcèlement » (Marsollier Christophe & Jellab Aziz, 2018, p.82). Grâce à l'instauration d'un cadre sécurisant, les enseignants perdent moins de temps à gérer le comportement perturbateur de certains élèves. Une baisse des exclusions de cours et des conseils de discipline est également observée. Cela prend tout son sens quand on sait que « une des causes de la violence scolaire est la psychologie : sentiment d'être laissé-pour-compte, d'être victime, maltraitance physique et psychique, peur de l'autre, individualisme, besoin d'écoute et de reconnaissance, repli identitaire et le jugement scolaire qui est vécu comme un mépris ou une iniquité » (Marsollier, 2004, p.59).

Enfin, la bienveillance transmet des valeurs humaines qui profitent au développement de compétences psychosociales, dont nous parlerons plus en détail dans la dernière partie de notre cadre théorique. Elle permet d'apprendre à vivre ensemble, d'apprendre à se connaître, à dialoguer, à s'entraider et à donner du sens aux relations que l'on partage. Si un enseignant crée involontairement une situation de tension dans la classe et la désamorce en s'excusant alors il montre l'exemple et véhicule des valeurs citoyennes aux apprenants (Billard et al., 2022).

2.4- Limites

Malgré les nombreux bénéfices de la bienveillance en milieu scolaire, cette dernière demeure une notion controversée. Cette controverse témoigne de limites aux bénéfices de la bienveillance en milieu scolaire. En effet, un recours excessif, non réfléchi et non cadré, à la bienveillance à l'école peut avoir des effets inverses sur les élèves. « La bienveillance doit être une source d'exigence pour les élèves et non une complaisance qui peut vite s'avérer humiliante pour eux » (Marsollier Christophe & Jellab Aziz, 2018, p.96). Le recours à la bienveillance par l'enseignant doit donc se faire à travers un cadre bien défini et être réfléchi et mesuré. De la même façon, faire preuve de bienveillance ne signifie pas abolir la distance institutionnelle caractéristique de l'Education Nationale en France. Il est nécessaire de garder une distance relationnelle adéquate ; une distance qui nous permette, en tant qu'enseignant, d'être suffisamment proche de nos élèves pour qu'ils nous fassent confiance et d'être, tout de même, en mesure de rappeler les limites quand elles sont dépassées (Billard et al., 2022). En définitive, il ne faut pas confondre bienveillance et laxisme.

3- Le psycho-affectif en classe de langue vivante étrangère : pallier l'anxiété suscitée par l'oral pour permettre aux élèves de progresser et former les citoyens de demain.

Face aux bénéfices de la bienveillance en milieu scolaire et ayant conscience du fait que la classe de langue vivante étrangère, en raison de l'oral, favorise l'augmentation du sentiment d'anxiété chez les élèves, il nous paraît nécessaire de nous intéresser aux bénéfices du psycho-affectif en classe de langue vivante étrangère et sur le long terme.

3.1- Qu'est-ce que le psycho-affectif en classe de langue vivante étrangère et pourquoi s'y intéresser ?

3.1.1- Définition

« On entend par affectif, un large domaine qui comprend les sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes et qui conditionne de manière significative notre comportement. » (Arnold, 2006, p.407). Le psycho-affectif c'est donc la prise en compte de l'influence de

l'affectif sur le psychisme. En d'autres termes, le psycho-affectif c'est le fait de prendre en compte l'influence des sentiments, des émotions, des croyances et des attitudes des élèves sur leur santé mentale. Il serait réducteur de considérer le psycho-affectif comme un synonyme du bien-être. Cependant, tout comme le bien-être, le psycho-affectif reste un concept difficile à mesurer dans la mesure où une émotion n'est pas tangible. Il est difficilement possible d'accéder avec certitude aux émotions ressenties par les élèves sans échanger avec eux sur le sujet. Malgré tout, certaines attitudes et certaines postures observables permettent un premier diagnostic. Pour cela les travaux d'Hélène Romano (2016), psychologue, sur lesquels Océane Chaupitre et Laurine Landais se sont appuyées pour leur mémoire, offrent certaines pistes d'accès aux émotions expérimentées en classe de langue. En effet, certaines manifestations du stress telles que les tremblements, un regard fuyant, une respiration difficile ou encore le fait de rougir ou de se ronger les ongles ont été recensées. Nous pourrions également penser aux hésitations aux moments de prendre la parole. Cela permet déjà une première approche des ressentis des élèves. D'autres travaux comme ceux de Dominique Bucheton sur les postures de l'élève et sur les postures enseignantes (2009) mettent en évidence la relation qu'il existe entre les agissements de l'enseignant et ceux des élèves. Ces postures se révèlent alors être un indicateur d'une pédagogie bienveillante de l'enseignant prenant appui sur le psycho-affectif en raison de « la dynamique réciproque des postures » (Bucheton & Soulé, 2009, p.58).

Les résultats des recherches de J. Arnold (2006) montrent que les apprenants ont le besoin et l'envie de recevoir des informations sur la production en langue cible, ce qui est rassurant pour nous en tant qu'enseignants et futurs enseignants de langue. Cela montre l'importance des retours de l'enseignant sur les productions des élèves à l'oral. Cependant, le niveau des élèves en langues vivantes étrangères à la fin du second degré est plus bas que celui attendu par le ministère de l'Education Nationale. Nous constatons également un manque de participation des élèves en classe de langue vivante étrangère que nous interprétons souvent comme un manque d'intérêt pour cette discipline. Face à ce constat, nous sommes en droit de nous demander quelles spécificités à la classe de langue vivante étrangère pourraient être à l'origine de ce manque de participation des élèves, à la lumière des éléments que nous avons soulignés jusqu'à présent dans ce mémoire. L'objectif étant de savoir comment créer un espace où la prise de parole est encouragée même si elle est corrigée.

3.1.2- La place prépondérante de l'oral en classe de langue vivante étrangère

Au cours de nos réflexions, l'oral nous est apparu comme étant la principale spécificité à la classe de langue vivante étrangère. En effet, l'oral, bien que présent dans toutes les disciplines, est primordial dans l'enseignement de langues. Nous nous sommes donc demandé dans quelle mesure l'oral pourrait être à l'origine d'un manque de participation des élèves en classe de langue vivante étrangère. La communication en langue étrangère passe par l'oral. Il est donc nécessaire que les élèves travaillent et s'entraînent à l'expression orale en classe pour pouvoir communiquer. Pour cela, ils doivent s'impliquer et s'exprimer à l'oral afin de progresser plus rapidement. Outre cela, le programme du cycle 4 (2020) donne également comme compétences à acquérir en classe de langue vivante étrangère :

Parler en continu - Mobiliser à bon escient ses connaissances lexicales, culturelles, grammaticales pour **produire un texte oral** sur des sujets variés. - Développer des stratégies pour surmonter un manque lexical lors d'une **prise de parole**, s'autocorriger et reformuler pour se faire comprendre. - Respecter un registre et un niveau de langue. - **Mettre en voix son discours** par la prononciation, l'intonation et la gestuelle adéquates. - **Prendre la parole** pour raconter, décrire, expliquer, argumenter. (Programme du cycle 4, page 37).

A nouveau, le seul moyen d'acquérir ces compétences c'est de pratiquer l'oral. Les programmes de seconde et de cycle terminal (2019), également, mettent l'accent sur l'importance de la pratique à l'oral et affirment que pour « s'intégrer dans le monde d'aujourd'hui avec confiance et sans appréhension, il est indispensable que les élèves français parviennent à une aisance suffisante en langues vivantes, en particulier dans le domaine de la communication orale. » (*Programme de Seconde*, 2019, p.3 et *Programme cycle Terminal*, 2019, p.3). De cette manière, les textes officiels qui concernent spécifiquement l'enseignement des langues étrangères insistent tous sur la primordialité de l'oral.

Cependant, « la motivation et l'estime de soi, l'état personnel, le contexte, le rapport à son corps (décontraction) et les blocages psycho-affectifs composent l'expression orale » (Marsollier, 2004, p.119). Or, nous savons, au regard des informations soulevées dans les deux premiers points de ce mémoire, que les élèves du second degré ont une très basse estime d'eux-mêmes et traversent une période où ils sont très vulnérables. Le milieu scolaire les confronte souvent à des situations qui les déstabilisent psychologiquement, qui suscitent de l'anxiété et qui, par conséquent, donnent lieu à des blocages psycho-affectifs qui entravent la motivation à apprendre. Ainsi le fait que « dans la classe, les interactions orales sont au centre même de l'acte d'enseignement » (Ristea, 2006, p.49) implique une source d'anxiété constante pour les élèves. Nous nous sommes donc demandé quelles conséquences cette anxiété liée à l'oral peut avoir.

3.1.3- Les conséquences de l'anxiété liée à l'oral

L'apprentissage des langues demande de la confiance en soi et de la motivation. Il faut aussi avoir confiance en ses possibilités en langue cible et les élèves du second degré manquent de confiance en eux. Ils sont également plus sujets à l'anxiété or, Françoise Berdal Masuy (2022) affirme « Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut être aucune, qui soient autant portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères » (Berdal Masuy, 2022, page 17). C'est également ce que semblent confirmer certaines études réalisées, citées par Jane Arnold (2006), qui montrent qu'il existe une anxiété spécifique liée à l'apprentissage d'une deuxième langue. Cela est dû au fait que l'utilisation d'une langue étrangère à l'oral devant autrui implique un haut niveau de vulnérabilité ce qui donne lieu à une déstabilisation émotionnelle.

Enfin, nous avons vu dans la première partie que le filtre affectif quand il est élevé pouvait agir comme une barrière. Krashen (1983), dans son hypothèse du filtre affectif, met aussi l'accent sur la situation ambivalente de l'adolescent en classe de langue vivante étrangère. En effet, il écrit « L'adolescent, souvent préoccupé par le jugement des pairs, a une plus grande capacité d'acquisition d'une nouvelle langue, mais son filtre affectif peut l'empêcher d'être réceptif. » (as cited in Lavoie, 2017). Par conséquent, ne pas veiller au bien-être des élèves peut causer un désintéressement pour l'apprentissage d'une deuxième langue et entraver les capacités, pourtant plus grandes, de nos élèves à acquérir cette nouvelle langue. Sur le long terme, l'anxiété liée à la prise de parole à l'oral devant autrui, si elle n'a pas été traitée en amont, peut s'avérer gênante dans la vie d'adulte des élèves. Ils peuvent continuer à ressentir une anxiété constante à chaque fois qu'ils doivent s'exprimer à l'oral or, la communication est au cœur des interactions humaines et il faut donc avoir recours à l'oral dans la majorité des actions du quotidien aussi bien dans notre vie privée que dans notre vie professionnelle ou sociale. Avoir appris une langue étrangère, si nous ne sommes pas en mesure de la parler, cela perd alors une grande partie de son intérêt.

3.2- L'importance de la gestion de l'erreur

3.2.1- La conception traditionnelle de l'erreur et ses dangers : une faute à éviter

Traditionnellement l'erreur est perçue comme une faute et appartient donc au registre du mal. Elle est perçue comme un écart (Marquilló Larruy, 2003, page 46). Elle devient donc quelque chose à éviter à tout prix puisqu'elle est interprétée comme résultant d'un manque de travail ou d'une inattention de la part de l'élève (Reuter, 2013, page 24). L'erreur fait donc honte, nous nous sentons coupable et ce sentiment désagréable a tendance à nous démotiver et

à causer un repli sur nous-même qui s'accompagne d'un arrêt de la participation. Par ailleurs, l'erreur donne souvent lieu à des moqueries qui humilient l'apprenant. Cela explique que les enquêtes PISA en France révèlent que 75% des élèves ont peur de se tromper. De cette façon l'erreur est associée à des sentiments désagréables et à des situations déstabilisantes et anxiogènes. Ainsi, « l'erreur agit malheureusement comme une sorte d'épouvantail qui renvoie souvent les élèves vers le mutisme » (Zakhartchouk, 2019, p.134) ce qui est problématique en classe de langue vivante étrangère où la prise de parole à l'oral est essentielle pour progresser. Le mutisme n'est pas le seul danger de la peur que les élèves ont de se tromper. En effet, « dans la bouche d'adultes que l'enfant estime, les jugements, les médisances, les condamnations ou les accusations deviennent des armes » (Marsollier, 2011, p.99) , ils font naître des sentiments tels que le sentiment de honte, d'humiliation, de culpabilité, d'injustice, d'insécurité, d'exclusion, de trahison ou d'échec qui causent de profondes empreintes affectives. « Les erreurs relèvent de la méconnaissance de la règle de fonctionnement. Elles ne peuvent être corrigées par les élèves seuls. » (Marquilló Larruy, 2003, page 120) il en résulte alors un sentiment d'impuissance chez l'élève qui se sent souvent incapable de corriger l'erreur en question.

3.2.2- Vers une dédramatisation de l'erreur mise aux profits des apprentissages

En raison des conséquences néfastes de la conception de l'erreur comme faute à bannir des apprentissages, enseignants et chercheurs ont cherché à développer une nouvelle conception de l'erreur plus bienveillante. L'idée c'est qu'il y ait un droit à l'erreur pour les élèves, reconnu et pris en compte par les enseignants. Ce qui est recherché ce n'est plus la perfection mais la prise de risque, les tentatives. Cela va de pair avec l'idée que « le fait que l'élève commette des erreurs manifeste qu'au moins il a accepté d'entrer dans le système didactique et qu'il est en activité » (Reuter, 2013 p.40). Ce qui est considéré ce n'est plus qu'un élève et son travail sont bons ou mauvais mais, que les résultats attendus ont été atteints ou non. Le postulat de départ est qu'il n'y a pas d'apprentissages sans erreurs. Il n'y a pas d'apprentissage sans se tromper. Ainsi, l'erreur passe d'un statut destructeur à un statut constructif où on cherche à la comprendre plutôt qu'à la juger. Le mot d'ordre c'est « dédramatiser ». Pour cela Descomps, cité par Paula Maria Ristea (2006), distingue deux moyens de dédramatisation de l'erreur. L'enseignant peut soit susciter la production d'erreurs « programmées » dont le traitement s'avérera productif dans la construction des savoirs et des compétences de l'apprenant, soit avoir recours à ce qu'il nomme « pédagogie de détour » et perdre du temps pour en gagner en travaillant sur les mécanismes qui ont conduit à l'erreur. De cette façon, il est souvent admis désormais que

l'erreur est une information qui permet de progresser. Travailler avec les élèves sur l'origine de leurs erreurs permet de découvrir où sont les difficultés et les confusions, et donc, pour l'élève, de mieux comprendre comment nous apprenons et, pour l'enseignant, de réfléchir à sa pratique. Ainsi l'erreur devient un instrument de régulation pédagogique pour l'enseignant qui lui permet de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins et ainsi de cibler et d'améliorer son enseignement. C'est un « point d'appui pour fixer les objectifs de travail » (*L'erreur en classe de langue*, s. d.). Pour l'élève, elle permet de savoir ce qui n'a pas été acquis et doit être revu pour pouvoir progresser mais aussi, de se situer dans les apprentissages. Qui plus est, « le travail sur l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais devient un matériau collectif pour la construction du savoir » (*La politique de l'éducation prioritaire*, 2022). Enfin, il faut garder en tête que les erreurs légitiment l'enseignement puisqu'en l'absence de toute erreur, « on pourrait se demander si l'enseignement de tel ou tel contenu est vraiment nécessaire et si des apprentissages ont eu lieu. » (Reuter, 2013, p.61).

3.3- Une gestion de l'erreur bienveillante à l'oral : les bénéfices d'une pratique orale sereine

En classe de langue vivante étrangère, une nouvelle gestion de l'erreur, plus bienveillante, est nécessaire pour établir un climat de classe sécurisant et induire les bénéfices évoqués précédemment. En effet, montrer aux élèves que leurs erreurs ne sont pas considérées comme des fautes dont il faut avoir honte, et qu'ils ne seront pas jugés pour leurs erreurs, permet de diminuer la peur du jugement et l'anxiété liée à la prise de parole à l'oral. « Alors la classe devient un lieu où prendre la parole n'expose pas à l'échec, à la moquerie ou à l'humiliation. » (Marsollier, 2004, p.96). Nous donnons ainsi aux élèves la stabilité et la sécurité qui leur permettent de faire des erreurs et donc d'oser prendre des risques, s'aventurer et participer à l'oral. Effectivement, si les élèves sont moins anxieux en classe de langue vivante étrangère et ne craignent plus d'être jugés et moqués quand ils prennent la parole, alors ils participent à l'oral. Cela est d'autant plus important que la réussite en cours de langue dépend de cette peur du regard des autres « Le succès [dans l'apprentissage de langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe » (Stevick, 1980 dans Arnold, 2006, p.408). L'objectif de la dédramatisation de l'erreur c'est de faire en sorte que l'envie de réussir et donc

de prendre des risques et de repousser ses limites, soit plus forte que la peur d'échouer pour permettre à l'élève d'oser participer à l'oral.

Changer la perception que les élèves et nous-mêmes avons de l'erreur permet d'acquérir des valeurs humaines et a des effets bénéfiques à long terme sur l'épanouissement personnel des élèves. En effet, quand le jugement et les moqueries liés à l'erreur sont éliminés et punis, « l'élève ne perçoit plus ses camarades comme des concurrents à éliminer ou à affaiblir, mais comme des personnes singulières dont les différences de point de vue font avancer et profitent à l'ensemble. » (Favre, 2020^e, p.150). Comme Christophe Marsollier (2011) l'affirme, « il faut conduire les élèves à comprendre qu'ils peuvent s'enrichir des autres »(Marsollier, 2011, p.13). Cela est d'autant plus important que communiquer de manière positive, confronter ses idées sans s'affronter, s'écouter et accueillir le point de vue de l'autre sans le juger sont des compétences sociales importantes qui peuvent s'acquérir à l'école. De plus, en sachant qu'un des axes du programme de seconde est intitulé « Représentations de soi et rapport à autrui », veiller à ce que les élèves ne soient pas atteints dans leur estime de soi et à ce qu'ils apprennent à se respecter mutuellement nous semble essentiel. L'estime de soi est un atout indispensable à l'épanouissement personnel. L'enseignant a un certain nombre de droits et de devoirs dans le cadre de sa profession. Il doit notamment respecter les programmes et permettre à ses élèves de valider le socle commun de connaissances, de compétences et de culture à l'issue du cycle 4. En sachant que ce même socle indique dans le volet « Culture », domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen » : « maîtriser l'expression de sa sensibilité, de ses opinions ; respecter celles des autres » (*Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 2015), le bien-être de l'élève doit être pris en compte par les enseignants dans leur pratique. La bienveillance permet donc développer des compétences psychosociales et la capacité à gérer ses émotions. Enfin, elle permet aux élèves de retrouver plaisir à aller à l'école et de devenir des citoyens aux valeurs profondément humaines.

4- Le psycho-affectif : une méthode de formation des citoyens de demain qui développe des compétences psychosociales chez les élèves

4.1- Définition : Qu'est-ce qu'une compétence psychosociale ?

Le terme de compétence psychosociale (CPS) apparaît pour la première fois en 1994 dans un texte de l'OMS. Il est défini par Santé Publique France de la façon suivante :

Les compétences psychosociales : un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent de renforcer le pouvoir d’agir (*empowerment*), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives. (as cited in Lamboy, 2021, diapositive 7)

L’OMS indique également que pour développer des capacités psychosociales chez un individu il est nécessaire « de renforcer les ressources d’adaptation de la personne et ses compétences personnelles et sociales » (as cited in Lamboy, 2021, diapositive 6).

Il existe plusieurs facteurs qui déterminent les compétences psychosociales (désormais CPS). Il peut s’agir de facteurs individuels comme les compétences langagières, de facteurs sociaux comme les interactions et de facteurs environnementaux liés à l’environnement économique et culturel de l’individu. (Lamboy, 2021, diapositive 7)

Béatrice Lamboy distingue trois catégories de CPS, les CPS cognitives, les CPS sociales (ou relationnelles) et les CPS émotionnelles. Chaque CPS peut être divisée en sous-CPS. En 2021, Béatrice Lamboy, conseillère scientifique chez Santé Publique France, a distingué neuf CPS (trois pour chaque catégorie) qu’elle a divisé en vingt-et-unes sous-CPS lors de son séminaire « Développement des compétences psychosociales des enfants et des jeunes : un référentiel pour favoriser un déploiement national » (diapositive 16). Selon sa classification, il existe trois CPS cognitives à savoir avoir conscience de soi, la capacité de maîtrise de soi et prendre des décisions constructives (Lamboy, 2021, diapositive 16). A ces trois CPS cognitives s’ajoutent trois CPS émotionnelles : avoir conscience de ses émotions et de son stress, réguler ses émotions et gérer son stress (Lamboy, 2021, diapositive 17). Pour finir, elle nomme trois CPS sociales : communiquer de façon constructive, développer des relations constructives et résoudre des difficultés (Lamboy, 2021, diapositive 18).

La compétence avoir conscience de soi se décline ensuite en quatre sous-compétences : Connaissance de soi (forces et limites, buts, valeurs, discours interne...), Savoir penser de façon critique, Capacité d’auto-évaluation positive et Capacité d’attention à soi (ou pleine conscience). La capacité de maîtrise de soi inclut la capacité à contrôler ses impulsions et la capacité à atteindre ses buts. Concernant la compétence prendre des décisions constructives, celle-ci admet deux sous-compétences à savoir la capacité à faire des choix responsables et la capacité à résoudre des problèmes de façon créative. Ensuite, avoir conscience de ses émotions et de son stress implique de comprendre les émotions et le stress mais aussi d’identifier ses émotions et son stress. Réguler ses émotions comprend les sous-compétences exprimer ses émotions de façon positive et gérer ses émotions, quant à gérer son stress cela concerne le fait

de réguler son stress au quotidien et la capacité de *coping* en situation d'adversité. La capacité de *coping* étant la capacité à apprendre à faire face aux émotions négatives. Pour terminer, la capacité d'écoute empathique et la communication efficace sont regroupées au sein de la compétence communiquer de façon constructive. Développer des relations constructives passe par le fait de développer des liens sociaux et des attitudes et comportements prosociaux. Enfin, par résoudre des difficultés, Béatrice Lamboy entend savoir demander de l'aide, capacité d'assertivité et de refus, et résoudre des conflits de façon constructive. (Lamboy, 2021, diapositives 16 à 18)

Chacune de ces compétences peut être acquise et développée dans l'enseignement du second degré et plus particulièrement en classe de langue vivante étrangère.

4.2- Le développement de compétences psychosociales dans l'enseignement en général et en classe de langue vivante étrangère

L'OMS affirme que l'environnement scolaire a un rôle à jouer dans l'acquisition des compétences psychosociales. En effet, certaines compétences listées par Béatrice Lamboy font écho à des documents institutionnels qui régissent l'enseignement non seulement en général, comme le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, mais aussi celui des langues, comme les programmes de langues vivantes étrangères du second degré.

4.2.1- Dans l'enseignement en général

Comme nous l'avons dit précédemment, certaines compétences listées par Béatrice Lamboy (2021) font écho au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Parmi d'autres, nous les retrouvons principalement sous la compétence C1 « Faire partager les valeurs de la République ». En effet grâce à l'acquisition des compétences psychosociales l'élève apprend à respecter la liberté d'expression des autres et à exercer la sienne dans le respect des lois, il reconnaît également l'égalité entre les autres et sa personne et fait preuve de fraternité envers ses camarades. Par conséquent il développe des relations constructives et communique de façon constructive (CPS sociales). La compétence C4 « Prendre en compte la diversité des élèves » est également concernée puisqu'elle vise à garantir la réussite de tous et par conséquent, permet à l'élève de prendre confiance en lui et en

sa capacité à réussir. De cette manière l'élève prend conscience de lui, il se maîtrise et prend des décisions constructives (CPS cognitives) et il apprend également à demander de l'aide (sous-CPS sociale). Nous pouvons aussi penser à la compétence C5 « Accompagner les élèves dans leur parcours de formation » puisque c'est cette compétence qui concerne l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture dont nous parlerons plus en détails à la suite. La compétence C6 « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » a un rapport plus explicite avec les CPS puisqu'elle concerne l'éducation à la citoyenneté mais aussi, elle invite les personnels à

contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance. (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013, page 4)

Ainsi l'élève apprend à contrôler ses impulsions et à faire des choix responsables (sous-CPS cognitives), à gérer ses émotions (sous-CPS émotionnelle), à communiquer de façon constructive et développer des relations constructives (CPS sociales) et à résoudre des conflits de façon constructive également (sous-CPS sociale).

En ce qui concerne les compétences spécifiques aux enseignants, la compétence P3 « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » rejoint la compétence C4 et vise les mêmes objectifs. Pour finir, la compétence P4 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » inclue des CPS dans la mesure où elle invite l'enseignant à mettre les élèves en interaction tout en veillant à instaurer un climat de bienveillance et une relation de confiance ce qui rejoint quelque peu la compétence C6 d'un point de vue des CPS.

Ces compétences se retrouvent également dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui doit être acquis par tous les élèves à la fin du collège. En effet dès les premières lignes, il est indiqué :

la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. (*Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 2015)

Ces objectifs peuvent tous être atteints via l'acquisition des neuf CPS mentionnées au préalable et doivent être acquis par l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ce qui montre bien le lien entre les CPS et celui-ci.

Dans chaque domaine, on retrouve également les CPS de façon explicite. En effet dans le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer », on peut lire « L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. » mais aussi « Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la **maîtrise de soi**. » Ces deux intitulés font directement écho aux trois CPS cognitives à savoir avoir conscience de soi, la capacité de maîtrise de soi et prendre des décisions constructives mais également, à la CPS sociale communiquer de façon constructive. Dans le domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre », il est écrit « L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue **constructif**, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. » Cela nous rappelle la CPS sociale communiquer de façon constructive et les sous-CPS sociales capacité d'assertivité et de refus et résoudre des conflits de façon constructive. Cela est plus explicite encore dans le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » par son titre mais aussi, puisque chacune des compétences qu'il regroupe concerne l'expression de la sensibilité et des opinions, le respect des autres, la règle et le droit, la réflexion et le discernement ainsi que la responsabilité et le sens de l'engagement et de l'initiative. Ainsi dans ce domaine l'élève acquiert des CPS et sous-CPS cognitives (avoir conscience de soi, contrôler ses impulsions, fait des choix responsables, des CPS émotionnelles (avoir conscience de et réguler ses émotions) et des CPS sociales (développer des relations constructives). Dans le domaine 4 « Les systèmes naturels et les systèmes techniques, les CPS apparaissent dans la compétence

Il sait que la santé repose notamment sur des fonctions biologiques coordonnées, susceptibles d'être perturbées par des facteurs physiques, chimiques, biologiques et sociaux de l'environnement et que certains de ces facteurs de risques dépendent de conduites sociales et de choix personnels. (*Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 2015)

Cela fait écho à la sous-CPS cognitive capacité de faire des choix responsables. Enfin dans le Domaine 5 « les représentations du monde et l'activité humaine », il est indiqué « il prend sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer ou s'affronter dans un cadre réglementé. » ce qui correspond aux trois CPS sociales.

4.2.2- En classe de langue vivante étrangère

Comme nous l'avons vu ci-dessus, les CPS sont présentes dans l'enseignement en général puisqu'elles s'inscrivent plus ou moins explicitement dans le référentiel des

compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. D'un point de vue plus spécifique, en nous centrant sur l'enseignement des langues vivantes, les CPS apparaissent également dans les textes institutionnels spécifiques aux classes de langue.

En effet, *le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, créé en 2001 par le Conseil de l'Europe, bien que centré davantage sur l'acquisition de compétences et de connaissances didactiques, fait tout de même écho aux CPS dans la présentation de ses objectifs au sein du volume complémentaire :

Le *CECRL* fait non seulement la promotion de l'enseignement et de l'apprentissage des langues comme moyens de communication, mais il propose aussi une nouvelle vision, plus large, de l'apprenant. Il présente l'apprenant/utilisateur de langues comme un « acteur social », agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage. (Conseil de l'Europe, 2020, page 28)

Le fait de présenter l'apprenant comme un « acteur social » qui agit dans le milieu social sous-entend la nécessité de faire preuve de compétences cognitives, émotionnelles et sociales. Nous rappelons ici que c'est justement un des objectifs des CPS. De la même façon, communiquer demande non seulement de maîtriser le code employé mais aussi de savoir l'utiliser en contexte, de faire preuve d'écoute et de compréhension, d'interagir avec d'autres personnes et par conséquent, d'établir des relations. Ce sont autant d'aptitudes qui correspondent aux CPS. N'oublions pas non plus que lorsqu'un enseignant de langues élabore une séquence didactique, il doit penser en termes de compétence de communication (compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques et compétences pragmatiques), de compétences culturelles, mais aussi en termes de compétences civiques. Les CPS sont donc partie prenante de l'enseignement des langues. En consultant les descripteurs du CECRL, nous pouvons lire également pour l'activité Conversation : « Cette échelle concerne la fonction essentiellement sociale de l'interaction : établir et maintenir des relations personnelles. » (Conseil de l'Europe, 2020, page 78) et pour l'activité Discussion informelle (entre amis) « les fonctions du langage : cela va de la discussion et dans une certaine mesure du fait d'être d'accord ou pas, à l'expression précise d'idées et à la gestion diplomatique de désaccords ou de critiques » (Conseil de l'Europe, 2020, page 80). On retrouve ici les sous-CPS sociales Développer des liens sociaux (aller vers l'autre, entrer en relation, nouer des amitiés...), Développer des attitudes et comportements prosociaux (acceptation, collaboration, coopération, entraide...), Capacité d'écoute empathique, Communication efficace, Capacité d'assertivité et de refus et Résoudre des conflits de façon constructive.

Le *CECRL* est également un outil pour l'élaboration des programmes de langues vivantes étrangères. Cela explique, au regard des informations avancées ci-dessus, que les axes culturels de ces programmes fassent également écho au CPS. En effet, dès le cycle 4 (collège) les axes culturels nous parlent de codes sociaux-culturels (Langages), des liens entre l'école et la société et donc, la façon dont l'école forme des citoyens (Ecole et société), les dangers des discriminations et de la xénophobie et par conséquent, la nécessité de respecter son prochain, en favorisant une ouverture culturelle (Voyage et migration et Rencontres avec d'autres cultures) (*Programme du Cycle 4*, 2020, page 45). Cela fait écho à l'ensemble des CPS.

En seconde, le programme s'articule autour de la thématique générale « L'art de vivre ensemble » dans l'objectif de « problématiser davantage les questions de cohésion sociale et culturelle : le fait d'interroger les relations sociales (rencontres, rapprochements, oppositions, tensions, etc.) est au cœur de la formation en langues » (*Programme de Seconde*, 2019, page 11). Là aussi, on peut introduire l'ensemble des CPS sociales puisqu'elles visent le vivre ensemble. L'acquisition des CPS sociales donne les clés nécessaires aux individus pour établir des relations humaines saines et ce qu'en espagnol on appelle la *convivencia*. Compte tenu de la thématique générale autour de laquelle s'articule le programme de seconde, chacun des axes culturels qui le composent peut-être prétexte à l'acquisition de CPS par les élèves. Nous prenons comme exemple, l'axe « Représentation de soi et rapport à autrui » que nous avons déjà évoqué dans ce mémoire. En effet, dans cet axe, il est question d'« être accepté », d'« image de soi », de « relation de soi aux autres », etc. Dans la description de l'axe on peut lire « Autrui (le groupe social) joue un rôle parfois décisif dans la perception que l'adolescent peut avoir de lui-même. » (*Programme de Seconde*, 2019, page 13). En conséquence, cet axe peut servir de prétexte à l'enseignement de CPS telles qu'avoir conscience de soi, prendre des décisions constructives, les trois CPS émotionnelles et les trois CPS sociales dans la mesure où les élèves seront amenés à questionner leur rapport au monde et aux autres, les émotions qu'ils ressentent en société, les interactions qu'ils peuvent avoir notamment sur les réseaux sociaux et ce qu'elles peuvent provoquer comme sentiments chez leurs interlocuteurs.

Au sein du cycle terminal également, nous pouvons remarquer la phrase suivante : « la dimension culturelle, indispensable au dialogue entre civilisations, participe donc à la formation citoyenne. » (*Programme cycle Terminal*, 2019, page 11). Cela se traduit par des mots clés comme « conflits », « médiation », « dialogue » dans l'axe « Identité et échanges » (page 11), « liberté d'expression » dans « Citoyenneté et mondes virtuels » (page 13), ou encore « éco-citoyen » dans « Innovations scientifiques et responsabilité » (page 14). D'un point de vue plus général, l'ensemble des axes culturels du programme du cycle terminal permettent à l'élève de

se forger un esprit critique, d'apprendre à faire preuve de solidarité et d'ouverture d'esprit face à l'inconnu. Ces compétences se retrouvent dans les sous-CPS cognitives Savoir penser de façon critique et capacité à faire des choix responsables ainsi que dans les trois CPS sociales. La même logique peut être appliquée aux programmes de spécialité LLCE tant en première qu'en terminale.

4.3- Le développement de compétences psychosociales grâce au psycho-affectif et ses avantages sur la formation des élèves en tant que citoyens de demain

Au regard des bénéfices du psycho-affectif en classe de langue vivante étrangère, ce dernier apparaît comme un outil au développement des capacités psychosociales chez les apprenants. En effet si nous reprenons chaque CPS une à une, elles peuvent toutes s'acquérir au sein d'une classe où l'enseignant s'appuie sur le psycho-affectif pour enseigner. En effet, concernant la conscience de soi, l'élève apprend à se connaître grâce à l'enseignant qui l'aide notamment à prendre conscience de son discours interne, comme nous l'avons vu avec Daniel Favre, mais aussi de ses capacités. Il apprend également à identifier ses forces et ses limites pour pouvoir progresser dans l'apprentissage. Grâce à une gestion de l'erreur bienveillante, il développe la capacité à s'auto-évaluer de manière positive et son estime de soi. L'enseignant en veillant à maintenir un climat de classe serein, bienveillant et sécurisant oblige l'élève à contrôler ses impulsions. En classe, il lui donne également les moyens d'atteindre ses buts. De cette façon les apprenants acquièrent la capacité de maîtrise de soi. Ils savent également prendre des décisions constructives puisqu'en explorant différents exercices et méthodes de travail et de résolution de problème, ils apprennent à résoudre des problèmes de façon créative.

Au sujet des CPS émotionnelles, les programmes comme SPARK Résilience, la prise en compte par l'enseignant de la psychologie de l'adolescent, de ses émotions, le fait de veiller à réduire l'anxiété des élèves, etc. sont autant de moyens de permettre aux apprenants d'avoir conscience de leurs émotions et de leur stress mais aussi de les réguler. Grâce à l'instauration d'un climat de classe bienveillant et sécurisant ainsi que d'une relation de confiance entre élèves et enseignant, les apprenants peuvent exprimer librement leurs ressentis dans le respect des autres. Ces mêmes procédés accompagnés de l'adoption d'une gestion de l'erreur plus bienveillante permettent plus facilement à l'élève d'apprendre à gérer son stress.

Pour finir, en relation avec les CPS sociales, l'instauration d'un climat de classe bienveillant qui favorise l'écoute, permet la valorisation et l'encouragement des élèves par l'enseignant et

la formulation de consignes claires invitent l'apprenant à adopter une attitude similaire envers ses camarades et ainsi à communiquer de façon constructive. De la même façon, aider les élèves à développer une meilleure estime de soi au sein d'une relation pédagogique qui repose sur la confiance et la bienveillance, dans un climat de classe sécurisant réduit l'anxiété comme nous l'avons dit précédemment. Ainsi l'autre n'est plus perçu comme un ennemi ou un danger, nous l'avons déjà évoqué dans ce mémoire, et il devient plus aisé de développer une relation constructive avec lui. Enfin, grâce au psycho-affectif, l'apprenant a moins de difficultés à demander de l'aide puisqu'il a confiance en l'enseignant et en ses camarades et qu'il sait que l'erreur sera utilisée et non pas sanctionnée. Il interagit davantage avec les autres ce qui peut mener à des désaccords et des conflits qui, grâce au climat instauré et à la posture de l'enseignant, seront gérés et acceptés de façon constructive et dans le respect de chacun.

Le psycho-affectif en classe de langue vivante étrangère permet donc à l'élève d'acquérir de nombreuses compétences psychosociales qui lui seront utiles dans sa vie quotidienne et ce, même après avoir quitté l'école, tout au long de sa vie. En effet, en résumé nous pouvons dire que les CPS améliorent « le bien-être psychologique, la qualité relationnelle, les comportements favorables à la santé, l'*empowerment*, la santé globale, le climat scolaire, la réussite éducative et professionnelle » (Lamboy, 2021, diapositive 7). Cela atteste de leur compatibilité avec la prise en compte du psycho-affectif en classe de langue vivante étrangère. L'OMS les nomme également *life skills* puisqu'elles aident « à prendre des décisions éclairées, à résoudre des problèmes, à penser de façon critique et créative, à communiquer de façon efficace, à construire des relations saines, à rentrer en empathie avec les autres, à faire face aux difficultés et à gérer sa vie de manière saine et productive » (OMS, 2003 dans Lamboy, 2021, diapositive 3). Le Conseil de l'Europe a défini quatre piliers de la citoyenneté numérique mais qui s'appliquent à la citoyenneté en générale : apprendre à connaître, à faire, à être et à vivre ensemble (Delors, 1990). Ces piliers permettent le respect des valeurs de la République : Liberté, Egalité, Fraternité dont nous avons explicité le lien avec les CPS précédemment (Cf. point numéro 12.o. de ce mémoire).

5- Synthèse problématisée et hypothèses

Nos recherches documentaires semblent toutes convenir de l'impact positif du psycho-affectif en classe de langue vivante étrangère sur l'anxiété des élèves à l'oral ainsi que de la nécessité d'adopter une gestion de l'erreur bienveillante.

Le psycho-affectif⁴ en classe de langue vivante étrangère en général et appliqué à une gestion de l'erreur bienveillante a-t-il réellement un effet sur l'anxiété des élèves lors de la prise de parole à l'oral comme semblent l'affirmer les chercheurs tels que D.Favre (1995, 2020), F.Berdal Masuy (2022), Y.Reuter (2013) et C.Marsollier (2004, 2011, 2012, 2018 et 2022) ?

Nous chercherons à vérifier si (**H1**) la mise en place d'une pédagogie bienveillante de l'enseignant, prenant appui sur le psycho-affectif, réduirait l'anxiété des élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme semble l'indiquer les travaux de D.Favre (2020c), F.Berdal Masuy (2022) et C.Marsollier (2004, 2011, 2012, 2018 et 2022).

Nous essaierons également de vérifier l'impact d'une gestion de l'erreur bienveillante à l'oral en classe de langue vivante étrangère qui (**H2**) encouragerait les élèves à s'exprimer à l'oral conformément aux travaux de D.Favre (1995, 2020b et 2020e), Y.Reuter (2013) et C.Marsollier (2004 et 2011).

Afin de vérifier ces hypothèses, un recueil de données par entretien sera mené dans un premier temps pour recueillir les ressentis des élèves d'une enseignante d'espagnol en collègue REP+ suite à la mise en place d'une modalité alternative bienveillante d'évaluation de l'oral, en comparaison avec d'autres modalités. Ensuite, un questionnaire permettra d'interroger un public plus large, composé d'élèves et d'anciens élèves, sur leurs ressentis et leurs opinions au sujet de situations d'enseignement-apprentissage appuyées sur le psycho-affectif et mettant en place une gestion de l'erreur bienveillante. Ce même questionnaire permettra de constater l'impact de ses situations sur l'expression orale des élèves en classe de langue vivante étrangère.

⁴ Cf définition de ce concept au point 8 de la première partie de ce mémoire.

PARTIE 2 : Enquête en collège

6- La méthodologie

6.1- Contexte de recherche

Afin de répondre à notre problématique et de vérifier nos hypothèses, nous avons décidé de cibler un public composé d'élèves de différentes classes de collège et lycée en enseignement standard et en zone d'éducation prioritaire. Nous avons choisi de recueillir nos données en et hors zone d'éducation prioritaire. Cela nous permettra d'obtenir davantage de réponses pertinentes en lien avec une pédagogie bienveillante. En effet, le référentiel pour l'éducation prioritaire inclut explicitement la mise en place d'une pédagogie bienveillante et d'une gestion de l'erreur au service de l'enseignement comme l'indique les extraits suivants : « Conforter une école bienveillante et exigeante » (*Refonder l'éducation prioritaire*, 2014), « Les projets d'école, d'établissement et de réseau visent le bien-être des élèves et un bon climat scolaire. » (*Refonder l'éducation prioritaire*, 2014) et « l'erreur est considérée comme une étape de l'apprentissage, nécessaire et source d'enseignements pour tous. » (*Refonder l'éducation prioritaire*, 2014). Ce n'est pas nécessairement le cas dans les projets d'établissement en dehors des zones d'éducation prioritaire. C'est pourquoi il nous semble pertinent d'interroger des élèves de chaque type d'établissement afin de mieux constater l'effet d'une pédagogie bienveillante et d'une gestion de l'erreur où cette dernière est dédramatisée sur l'anxiété des élèves. Par ailleurs, lors de notre stage en première année, effectué dans un collège REP+ la méthode employée par notre tutrice pour faire passer les oraux aux élèves nous a semblé intéressante en lien avec notre mémoire. En effet, nous avons pu observer les effets bénéfiques que celle-ci a eu sur la production orale des élèves et leur anxiété au moment de l'examen. Nous souhaitons donc vérifier ces observations en interrogeant de vive voix les élèves concernés.

Il nous semblait important de cibler les élèves dans notre recueil de données puisqu'ils sont au cœur de notre mémoire. Ils sont les plus à même de nous faire part de leurs ressentis en classe de langues vivantes étrangères tout au long de leur scolarité, avec et sans une pédagogie de classe bienveillante, avec et sans une gestion de l'erreur traditionnelle. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'organiser des entretiens avec des élèves. Afin de recueillir les ressentis d'un plus grand nombre d'élèves, ces entretiens seront complétés par les réponses au questionnaire qui permettront de toucher un plus large public. Nous avons délibérément choisi de ne pas interroger les enseignants puisque, bien qu'ils puissent identifier les changements

opérés chez leurs élèves, il est difficile de savoir ce que ressentent réellement les élèves face à nous et les ressentis des enseignants ne sont pas toujours conformes à la réalité. Nous préférons donc interroger directement les élèves. Nous n'excluons cependant pas la possibilité d'interroger de façon informelle l'enseignant sur son ressenti.

Concernant le niveau visé, le choix de ne pas se limiter uniquement au collège ou au lycée mais d'établir notre questionnaire sur ces deux niveaux, ainsi que pour des personnes sorties du système scolaire, s'est fait dans un premier temps dans l'objectif de toucher un public plus large, d'âges différents et à l'expérience en classe de langue vivante étrangère plus ou moins longue pour obtenir des résultats significatifs. Ensuite, nous ne savions pas au moment de choisir le contexte de notre recueil de données si nous serions dans un collège ou dans un lycée au troisième semestre. Afin de prévenir le cas où nous ne serions pas dans un lycée nous compterons sur le bon vouloir de nos camarades pour diffuser notre questionnaire dans leurs établissements respectifs.

6.2- Outils utilisés

Notre questionnaire (Cf. Annexe 1) porte à la fois sur les expériences passées en classe de langue vivante étrangère, sur l'expérience des élèves au cours de l'année scolaire et, dans le cas où ils n'auraient pas connu de situations d'enseignement-apprentissage basées sur le psycho-affectif et sur son application à la gestion de l'erreur, sur leur avis au sujet de situations d'enseignement-apprentissage qui leur seront décrites. Cela nous permettra d'établir des comparaisons entre la mise en place ou non d'une pédagogie bienveillante en classe. En effet, certains élèves auront peut-être déjà connu un enseignant ayant mis en place une pédagogie et une gestion de l'erreur bienveillantes. L'intérêt d'interroger les élèves sur leurs expériences passées réside également dans le fait de pouvoir ainsi constater les résultats sur le long terme de la non prise en compte du psycho-affectif en classe de langue vivante étrangère. Ici nous utilisons le terme « élèves » au sens large puisque nous avons choisi d'interroger des personnes scolarisées dans le secondaire ainsi que des personnes qui ne le sont plus et qui peuvent être déjà entrées dans la vie active. Ce choix a été fait dans l'objectif de pouvoir démontrer l'impact de la pédagogie de l'enseignant sur l'élève à court et à long terme. Cela pourra également nous permettre de constater une évolution chronologique des pratiques enseignantes.

Des entretiens seront également effectués avec des élèves de l'établissement scolaire où nous effectuons notre stage en première et en deuxième années de Master. Ces entretiens seront essentiellement centrés sur l'année scolaire en cours (Cf. Annexe 2). Cela nous permettra de

réduire la durée de l'entretien et donc de motiver davantage les élèves à y participer. En effet, l'entretien étant plus court nous supposons que les élèves ressentiront moins d'anxiété à l'idée d'échanger avec nous et seront plus motivés. Par ailleurs, l'entretien nous permettra de spécifier le type de réponses attendu et de guider davantage les élèves qui, pour certains, n'ont pas le français pour langue maternelle.

7- Résultats

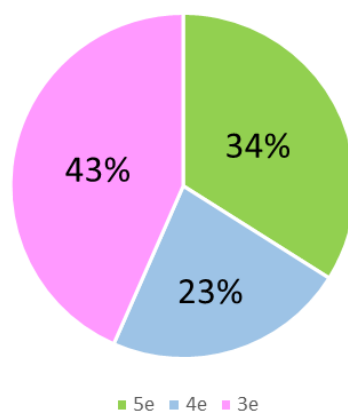
7.1- Présentation et analyse des résultats dans le secondaire

7.1.1- Le public interrogé

Cette première partie concerne les résultats obtenus dans le secondaire. Il s'agit des réponses que nous avons recueillies en entretien (cf. Annexe 2) en collège. Nous avons prêté une attention particulière à interroger des élèves de différents niveaux. Les élèves vus en entretien se répartissent au sein des différents niveaux selon le graphique qui suit (**Figure 1**).

Figure 1

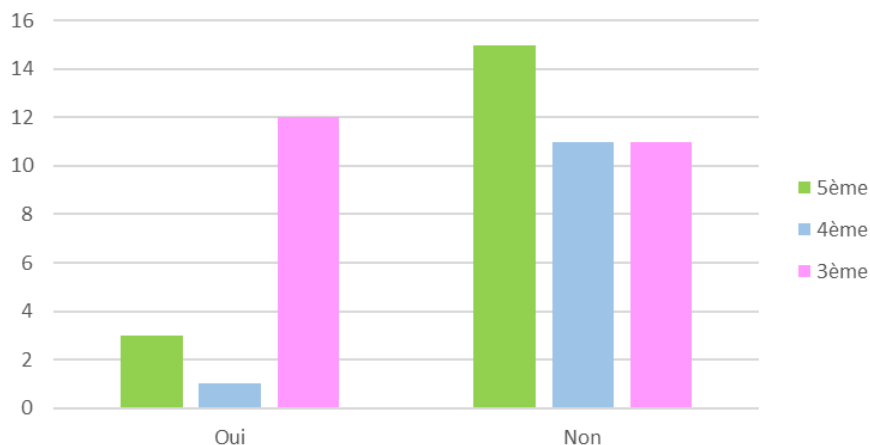
Diagramme circulaire montrant la répartition par classe des élèves reçus en entretien



Lors de l'entretien nous avons demandé aux élèves s'ils avaient des difficultés à s'exprimer à l'oral en général. A l'exception des élèves de troisième qui semblent être plus nombreux à avoir des difficultés à s'exprimer à l'oral (bien que les chiffres soient proches), la majorité des élèves a répondu non (**Figure 2**).

Figure 2

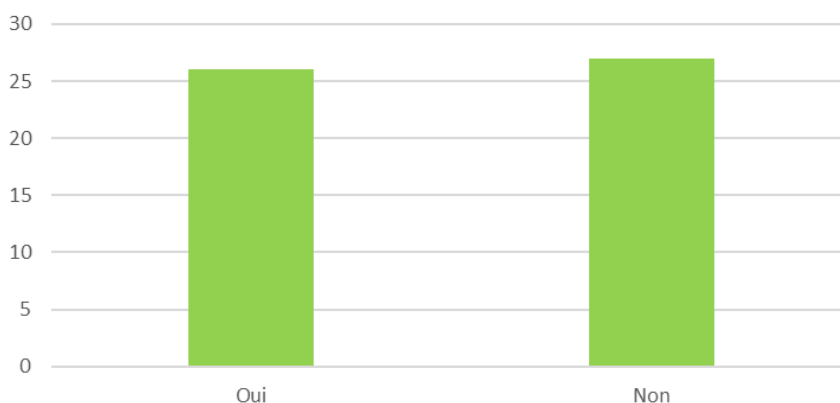
Histogramme des réponses comparées par niveau à la question « As-tu des difficultés à t'exprimer à l'oral ? »



Nous avons également cherché à savoir s'il était plus difficile pour eux de s'exprimer à l'oral lorsqu'ils sont en classe de langue vivante étrangère. Les élèves se sont montrés partagés sur la question. Le non est légèrement majoritaire mais pas de manière significative (**Figure3**). Il ne semble donc pas y avoir de réponse systématique à cette question et cela dépend des élèves.

Figure 3

Histogramme des réponses à la question « Est-il plus difficile de s'exprimer à l'oral en classe de langue vivante étrangère ? »

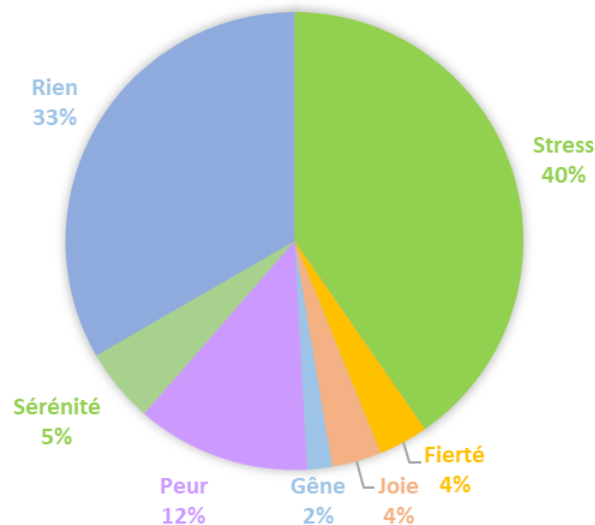


7.1.2- Les émotions ressenties à l'oral en classe de langue

Dans un second temps, nous avons interrogé les élèves sur les émotions qu'ils ressentiaient à l'oral en classe de langue. D'abord, nous nous sommes intéressée aux émotions ressenties au moment de s'exprimer à l'oral (**Figure 4**).

Figure 4

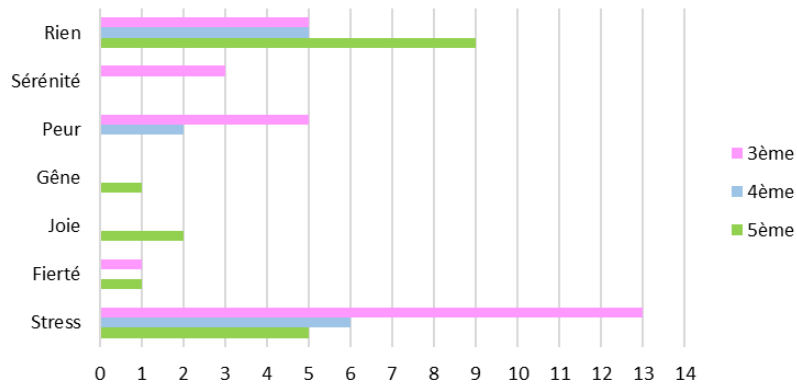
Diagramme circulaire présentant les émotions ressenties par les élèves au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE tous niveaux confondus



Nous remarquons que l'émotion la plus présente chez les élèves au moment de s'exprimer à l'oral est le stress en grande majorité (40%). Une bonne partie (33%) affirme ne rien ressentir mais pour les autres, les élèves ont également affirmé ressentir de la peur et de la gêne mais aussi, au contraire, des émotions positives comme de la joie, de la fierté ou encore de la sérénité. Même si les élèves ayant mentionné des émotions qui relèvent davantage du positif (13%) sont moins nombreux que ceux ayant mentionné des émotions parasites (54%), il convient tout de même de le soulever. En effet, il est intéressant de constater que l'oral en classe de langue vivante étrangère n'est pas uniquement source d'émotions parasites.

Figure 5

Diagramme en barres comparé des émotions ressenties par les élèves au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE selon les niveaux

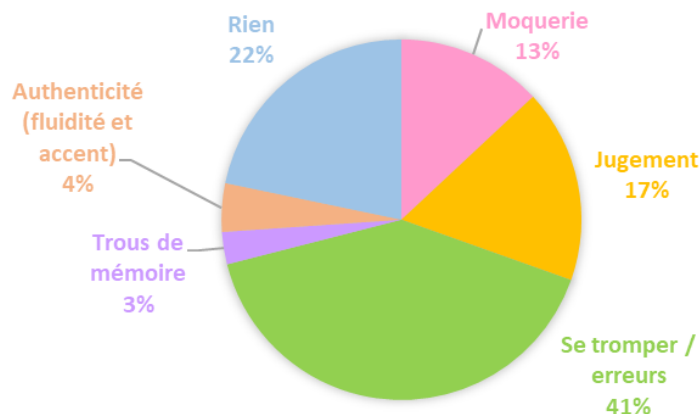


Lorsque nous comparons les réponses par niveau (**Figure 5**), nous remarquons que les élèves de cinquième qui débutent l'espagnol sont plus enclins à ressentir des émotions positives comme la joie ou la fierté qui n'ont plus été mentionnées dans les niveaux supérieurs à l'exception d'un élève. Les élèves de troisième, qui ont le plus mentionné le stress, sont aussi les seuls à avoir mentionné la sérénité. Cela montre qu'il y a une part de subjectivité dans notre recherche puisque les émotions sont propres à chacun et dépendent également de notre personnalité. Ce graphique semble également montré une évolution des émotions ressenties au moment de s'exprimer à l'oral en classe de langue vivante étrangère entre le début du cycle 4 et la fin de celui-ci.

Par la suite, nous avons demandé aux élèves quelles étaient, pour eux, les principales sources de peur au moment de s'exprimer à l'oral en classe de langue vivante étrangère (**Figure 6**).

Figure 6

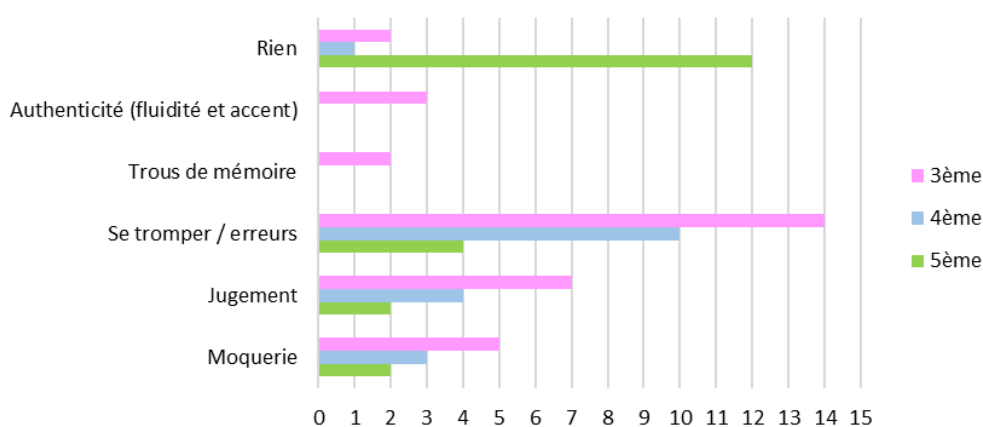
Diagramme circulaire montrant les principales sources de peur pour les élèves au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE



Si les élèves ont parfois souhaité exprimer le fait qu'ils estimaient ne pas ressentir de peur ou s'ils n'étaient pas en mesure d'en identifier la source, ceux ayant pu le faire ont majoritairement (et ce tous niveaux confondus) mentionné la peur de se tromper (41%). Les moqueries et les jugements mis ensemble (30%) représentent un pourcentage encore inférieur à celui de la peur de se tromper. Nous remarquons également que certains élèves s'inquiètent aussi de leur prononciation. Nous avons volontairement souhaité faire apparaître cet élément indépendamment de la peur de se tromper bien qu'il puisse y être rattaché. Ces résultats révèlent qu'il existe bien une anxiété liée à la peur de se tromper et que celle-ci a même davantage d'impact sur les émotions des élèves au moment de s'exprimer à l'oral en classe de langue vivante étrangère que l'atmosphère (ici on entend le climat de classe). Quand nous comparons les réponses entre les différents niveaux (**Figure 7**), la peur du jugement et des moqueries est équivalente pour chaque niveau et vient juste après la peur de se tromper qui est majoritaire. Les élèves de 3^{ème} ont également mentionné des préoccupations liées à la justesse de la langue et notamment à la prononciation dans un soucis d'authenticité. Ces préoccupations n'ont pas été mentionnées par les élèves des niveaux inférieurs. Cela a sans doute un lien avec la progression des élèves dans leur apprentissage d'une langue vivante étrangère. Ils cherchent d'abord à savoir comment construire des phrases et à apprendre du vocabulaire avant d'essayer d'acquérir une prononciation adéquate et plus idiomatique.

Figure 7

Diagramme en barres comparé des principales sources de peur au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE par niveaux

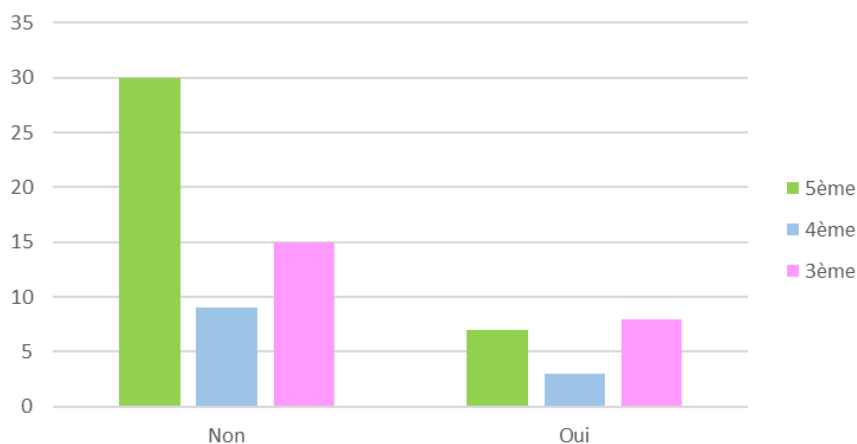


7.1.3- Les différentes modalités de l'oral en classe de langue et leur impact sur l'anxiété des élèves

Lors des entretiens nous nous sommes également intéressée à l'impact que pouvaient avoir les différentes modalités d'expression orale en classe de langue vivante étrangère. Pour cela, nous avons cherché à établir une comparaison entre l'oral évalué et l'oral non évalué. Sur ce sujet, les élèves s'accordent pour dire que l'oral est aussi stressant voire moins stressant lorsqu'il est évalué que lorsqu'il a lieu en classe au sein d'une séance ordinaire. Ce résultat est surprenant dans la mesure où nous pourrions supposer que l'enjeu de l'évaluation qui donne lieu à une note serait source de stress supplémentaire pour les élèves. C'est effectivement le cas pour certains, mais la majorité des élèves reçus en entretien a affirmé qu'au contraire, l'oral est plus stressant lorsqu'il n'est pas noté (**Figure 8**). A ce jour nous n'avons pas obtenu de précisions ou d'explications de la part des élèves mais il serait intéressant de mener d'autres enquêtes pour approfondir ces résultats.

Figure 8

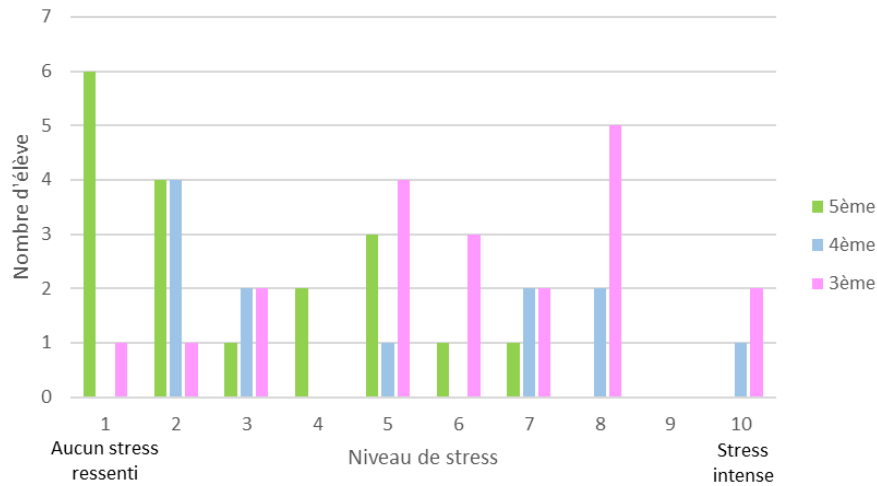
Histogramme comparé des réponses des élèves à la question « L'oral est-il plus stressant lorsqu'il est évalué ? »



Ensuite, nous avons cherché à comparer différentes modalités d'expression orale en demandant aux élèves qui y avaient été confrontés d'évaluer leur niveau de stress pour ces différentes modalités (**Figure 9**). Dans un premier temps, nous avons décidé d'envisager ces modalités comme des modalités d'évaluations uniquement. Nous avons finalement choisi d'étendre ces modalités à l'oral en classe qu'il soit évalué ou non. La première modalité était l'expression orale debout devant la classe.

Figure 9

Histogramme comparé du niveau de stress des élèves, sur une échelle de 1 à 10, selon la classe pour un oral debout face à la classe

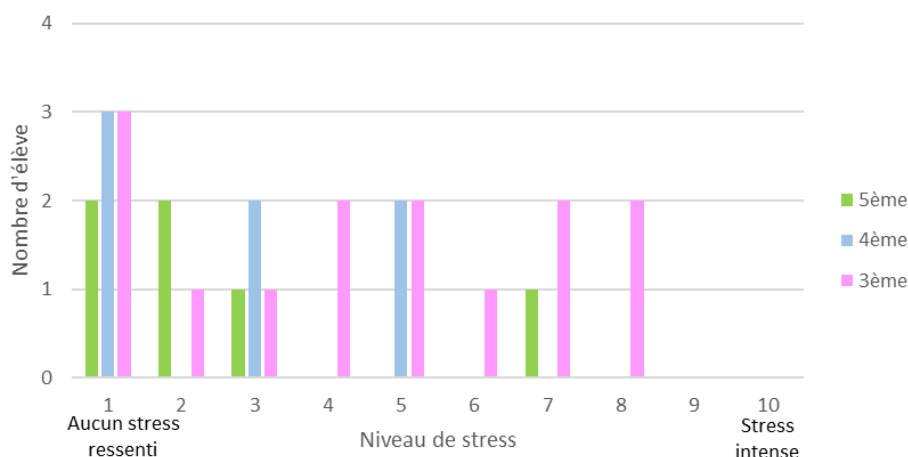


Nous constatons que cette modalité d'expression orale est davantage stressante pour les élèves de troisième alors que les élèves de cinquième s'avèrent être relativement peu stressés dans ces conditions. Nous pouvons également remarquer une évolution entre les niveaux. Cette modalité peu stressante pour des élèves qui débutent l'espagnol devient peu à peu source de stress plus intense dans les niveaux supérieurs. Nous pouvons donc supposer que certains facteurs extérieurs à la modalité d'expression orale en elle-même induisent cette évolution. En lien avec les différents systèmes de motivation mentionnés par Daniel Favre (2020a) ainsi qu'avec le filtre affectif de Kraschen (1983), nous pouvons supposer que des mécanismes de « pensées parasites » (Favre, 2020a) s'installent progressivement entre la cinquième et la troisième. Ils sont dus à la production d'injonctions négatives par l'élève lui-même mais qui peuvent être apparus suite aux réactions des camarades et de l'enseignant dans le passé et qui ont toujours une influence dans le présent. Ainsi un « traumatisme » survenu au cours de la scolarité lors de cette modalité d'évaluation pourrait être réactivé à chaque fois que l'élève se retrouve dans des conditions similaires et expliquer cette évolution si nous nous appuyons sur les recherches de Jean Berbaum (as cited in Vignal, 1996, page 146).

Par la suite, nous avons suivi la même démarche pour un oral seul face à l'enseignant (**Figure 10**).

Figure 10

Histogramme comparé du niveau de stress des élèves, sur une échelle de 1 à 10, selon la classe pour un oral seul face à l'enseignant

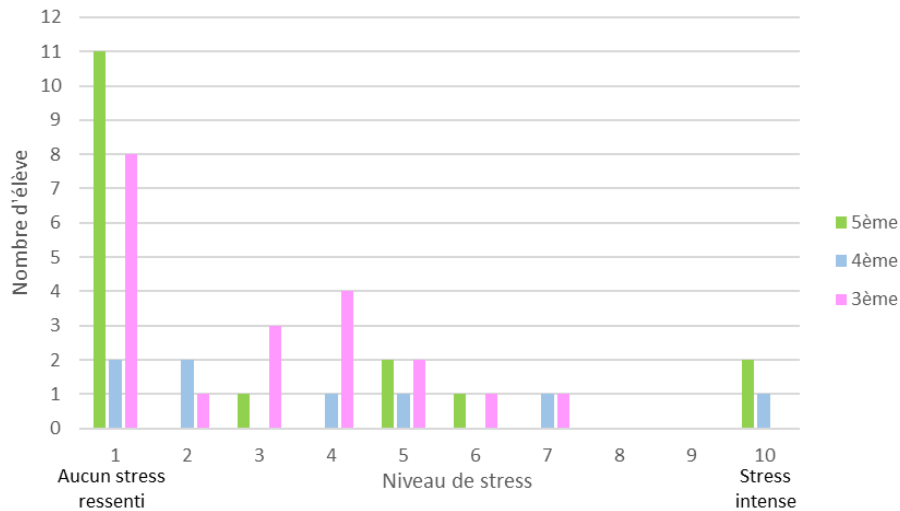


Si tous les élèves s'accordent pour dire que cette modalité est moins stressante que la modalité précédente, nous remarquons tout de même, à nouveau, une évolution entre la cinquième et la troisième. Elle pourra être expliquée de la même manière que pour la modalité précédente. A l'exception des élèves de troisième et d'un élève de cinquième les élèves estiment tous leur niveau de stress pour cette modalité inférieur ou égal à 5. Cela signifie que cette modalité est estimée comme étant globalement peu stressante par et pour les élèves.

Les deux autres modalités d'expression à l'oral auxquelles nous nous sommes intéressée concernent les enregistrements. La première correspond aux enregistrements effectués au sein de l'établissement plus précisément, ici, dans le couloir (**Figure 11**). Conformément à ce que nous avons expliqué dans la présentation des outils utilisés pour notre recueil de données, c'est cette question, en partie, qui nous a permis d'interroger l'intérêt et l'impact de cette modalité, très utilisée par notre tutrice, sur les élèves.

Figure 11

Histogramme comparé du niveau de stress des élèves, sur une échelle de 1 à 10, selon la classe pour un oral enregistré dans le couloir

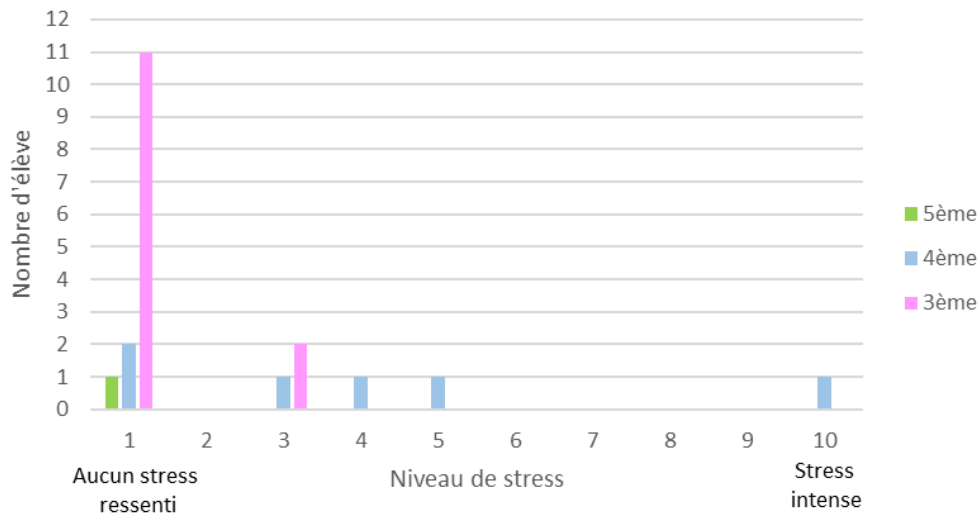


Cette modalité d'évaluation est majoritairement peu stressante (5 ou moins) quel que soit le niveau à l'exception des niveaux inférieurs (cinquième, quatrième) qui manifestent, bien qu'en petit nombre (un ou deux élèves), un stress intense ressenti dans ces conditions. Il y a donc un effet inverse, cette modalité qui semble plus stressante en début d'apprentissage l'est semble-t-il moins en fin de cycle 4. Cela peut peut-être s'expliquer par le fait que cette modalité soit nouvelle pour les élèves et qu'elle puisse s'apparenter à une punition. En effet, certains enseignants peuvent faire sortir les élèves dans le couloir en guise de punition face à un comportement inadapté. Le couloir peut donc être associé à cette image et raviver des souvenirs peu agréables pour l'élève toujours en s'appuyant sur les travaux de Jean Berbaum (as cited in Vignal, 1996, page 146).

Pour finir, la dernière modalité à laquelle nous nous sommes intéressée est l'enregistrement à la maison (**Figure 12**). Il existe d'autres modalités d'expression à l'oral en classe de langue vivante étrangère comme l'oral en binômes par exemple. Nous avons volontairement choisi de n'en sélectionner que quatre parmi celles qui nous semblaient être les plus courantes ou les plus englobantes afin d'alléger la grille d'entretien.

Figure 12

Histogramme comparé du niveau de stress des élèves, sur une échelle de 1 à 10, selon la classe pour un oral enregistré à la maison



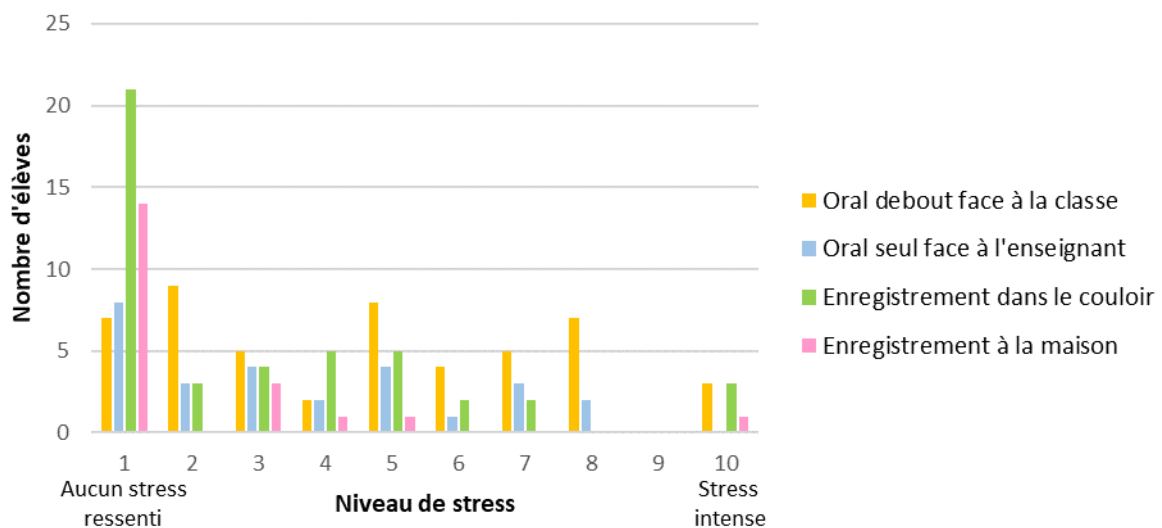
Tous niveaux confondus, cette modalité s'avère en majorité très peu stressante à l'exception d'un élève. Le peu de résultats s'expliquent par le fait que peu d'enseignants demandent aux élèves de s'enregistrer à la maison afin de prévenir les tentatives de tricheries, l'usage d'internet ou des autres aides disponibles en dehors de la classe et qui pourraient fausser l'évaluation. Nous constatons que cette modalité d'évaluation est rare en cinquième. Les élèves de quatrième sont assez mitigés sur la question bien que la majorité l'estime peu stressante bien qu'ils soient également peu nombreux à y avoir été confrontés (six élèves). Les élèves de troisième, quant à eux, sont d'accord pour dire qu'il s'agit d'une modalité très peu stressante.

Après avoir demandé aux élèves d'estimer leur niveau de stress sur une échelle de 1 à 10 pour chacune de ces modalités (**Figures 9, 10, 11 et 12**), nous avons souhaité établir une sorte de classement de la modalité la moins stressante à la modalité la plus stressante pour les élèves d'après les réponses que nous avons obtenues (**Figure 13**). Pour les élèves de troisième, la modalité d'expression orale la moins stressante semble être l'enregistrement à la maison. La plus stressante en revanche serait l'oral debout face à la classe. Les enregistrements demeurent moins stressants que les oraux soumis à une écoute directe. Ensuite, pour les élèves de quatrième, la modalité d'évaluation la moins stressante semble être l'oral seul face à l'enseignant. La plus stressante serait l'oral debout face à la classe. Les élèves sont relativement partagés sur la question des enregistrements bien qu'en majorité ils les considèrent comme peu stressants. Enfin, pour les élèves de cinquième, la modalité d'évaluation la moins stressante

semble être l'oral debout face à la classe (nous ne prenons pas en compte l'unique réponse concernant l'enregistrement à la maison). La plus stressante serait l'enregistrement dans le couloir. De façon générale les élèves semblent préférer un oral soumis à une écoute directe plutôt que soumis à une écoute différée. Nous avons également souhaité déterminer la modalité d'expression orale la moins stressante et la modalité d'expression orale la plus stressante tous niveaux confondus. De façon générale, la modalité d'expression orale la moins stressante semble être l'enregistrement dans le couloir. La plus stressante serait l'oral debout face à la classe bien que les élèves soient partagés sur la question. Les enregistrements restent majoritairement moins stressants que les oraux soumis à une écoute directe.

Figure 13

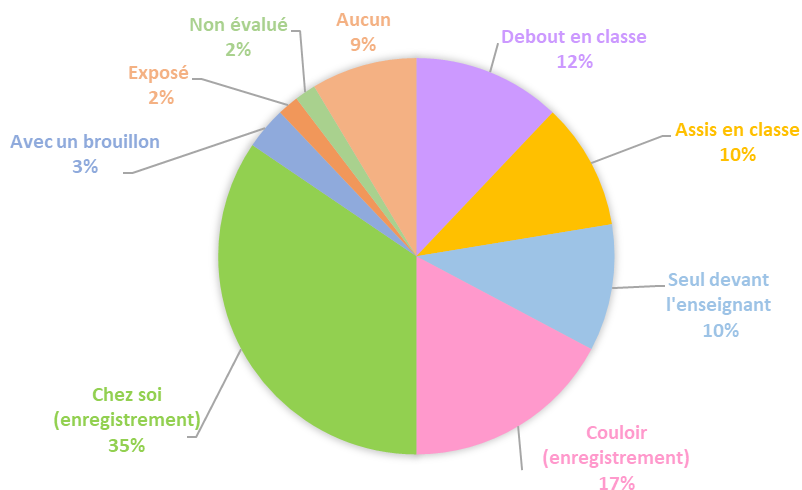
Histogramme comparé du niveau de stress des élèves, sur une échelle de 1 à 10, selon la modalité d'expression orale tous niveaux confondus



Parmi les questions de notre grille d'entretien figurait la question « Quelle modalité d'expression orale est la moins stressante pour toi ? » (**Figure 14**).

Figure 14

Diagramme circulaire des modalités d'expression orale les moins stressantes selon les élèves

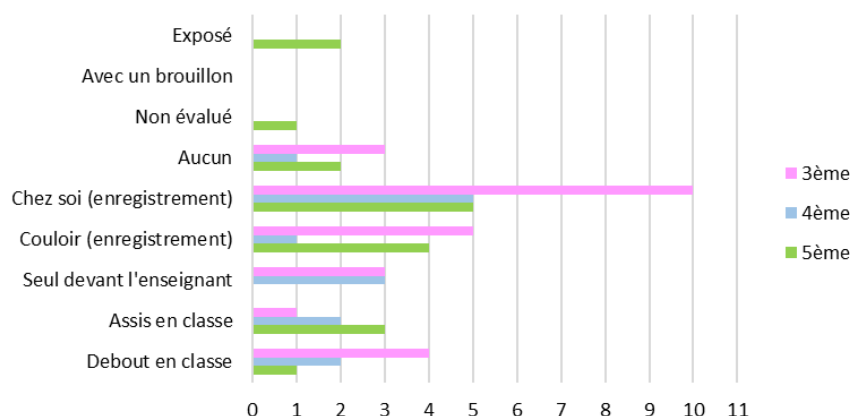


De façon générale, les élèves estiment que la modalité d'expression orale la moins stressante est l'enregistrement à la maison (35%). Plus de la moitié d'entre eux (52%) estiment que les enregistrements sont moins stressants que les oraux face à un public. Des modalités que nous n'avions pas évoquées lors de nos questions précédentes ont été mentionnées comme l'oral assis en classe entière et l'exposé. Si nous comparons les réponses des élèves à cette question et ce que nous avons déduit des questions précédentes, nous remarquons que ces réponses confirment le « classement général » que nous avons établi à l'aide des questions précédentes. Concernant, les « classements » par niveaux (**Figure 15**), pour les élèves de 3^{ème}, la modalité d'expression orale la moins stressante est l'enregistrement à la maison. Les enregistrements sont estimés moins stressants. Certains élèves ont tenu à préciser que l'utilisation d'un support papier type brouillon était rassurante. Ceci confirme les résultats obtenus aux questions précédentes. Ensuite, pour les élèves de quatrième, la modalité d'expression orale la moins stressante est l'enregistrement à la maison. L'oral seul avec l'enseignant fait aussi partie des moins stressants pour ces élèves. Ici il y a une différence avec les résultats précédents qui peut s'expliquer par le fait que pour cette question-ci nous ne demandions pas explicitement aux élèves de choisir parmi des modalités auxquelles ils avaient été confrontés. Certains ont donc choisi la modalité qui leur semblait être la moins stressante. Ces résultats sont, par conséquent, plus subjectifs que les précédents. Enfin, pour les élèves de cinquième, la modalité d'expression orale la moins stressante est l'enregistrement à la maison contrairement à ce qu'affirment les

résultats précédents. Là encore les enregistrements sont estimés moins stressants. Certains ont tenu à préciser qu'un oral préparé et/ou avec un support papier (type brouillon ou diaporama) était souvent moins stressant. Cette différence de résultats peut s'expliquer, comme pour les élèves de quatrième, par le fait que pour cette question-ci nous ne demandions pas explicitement aux élèves de choisir parmi des modalités auxquelles ils avaient été confrontés.

Figure 15

Diagramme en barres comparé des modalités d'expression orale les moins stressantes selon les élèves et selon les niveaux

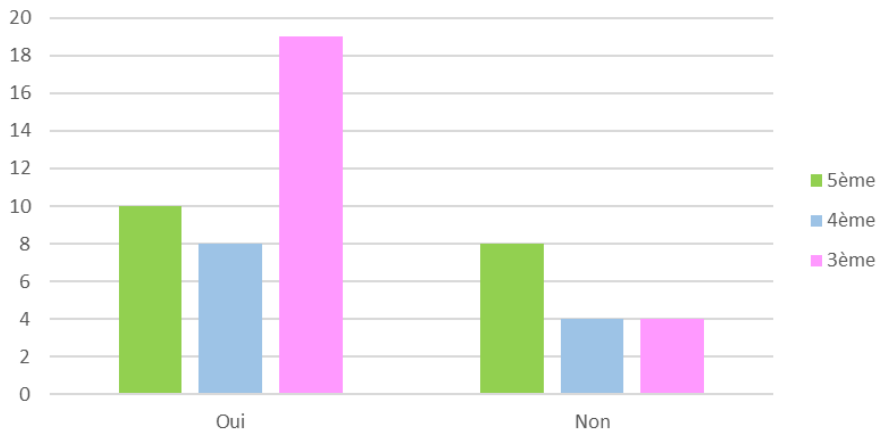


7.1.4- Les facteurs d'influence positive sur la participation orale

Afin de confirmer ou d'invalider nos hypothèses de recherche, nous avons cherché à déterminer des facteurs qui auraient une influence positive sur la participation orale des élèves en classe de langue vivante étrangère (**Figure 16**). Dans un premier temps, nous leur avons demandé si les encouragements formulés par leurs enseignants les aidaient à participer davantage à l'oral.

Figure 16

Histogramme comparé des réponses des élèves à la question « Les encouragements de l'enseignant t'aident-ils à participer à l'oral ? » selon les niveaux

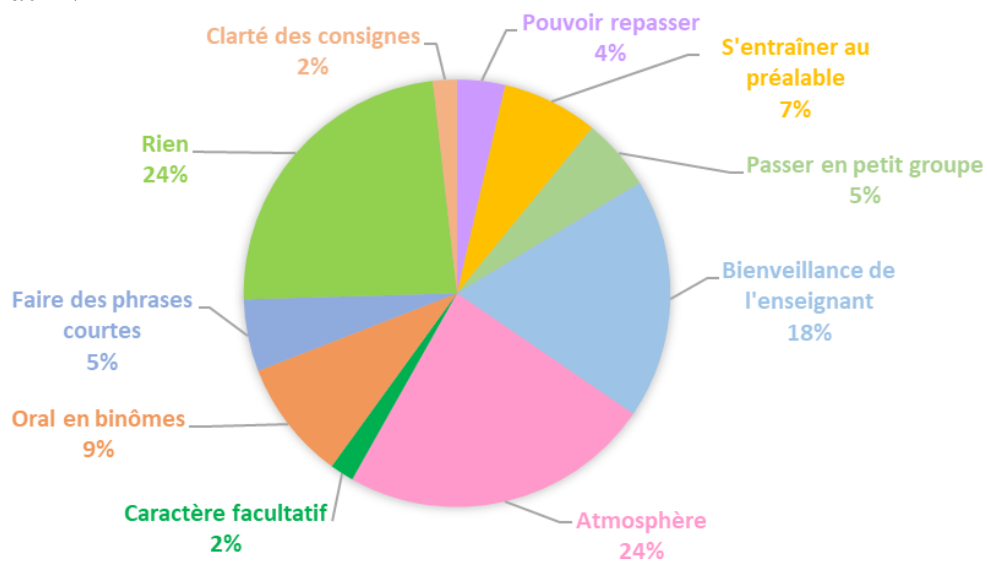


Nous avons constaté que, pour chaque niveau, les élèves sont d'accord pour affirmer que les encouragements de leurs enseignants les aident à participer à l'oral en classe de langue vivante étrangère bien que les élèves de cinquième soient légèrement mitigés sur la question.

Ensuite, nous avons demandé aux élèves quels facteurs, de façon générale, pourraient les rassurer au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE (**Figure 17**). Par « Atmosphère » nous entendons : veiller à ce qu'il n'y ait ni moqueries, ni jugements. Par « Bienveillance de l'enseignant » nous entendons : formuler des encouragements et sourire.

Figure 17

Diagramme circulaire des facteurs qui rassurent les élèves au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE

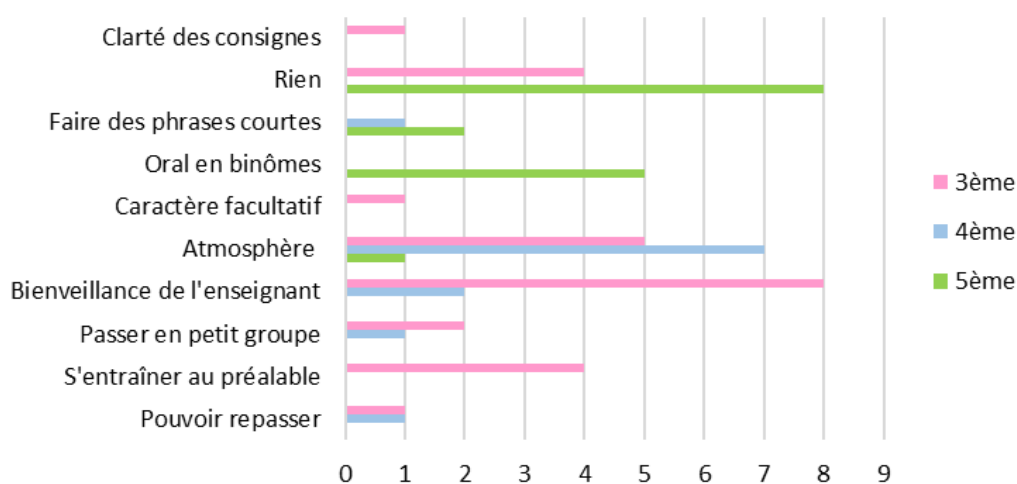


De façon générale, les élèves estiment qu'une bonne atmosphère les rassure au moment de s'exprimer à l'oral (24%). Il en va de même pour la bienveillance de l'enseignant (18%). Certains ont tenu à mentionner les entraînements (7%), les travaux de groupe (14%), la possibilité de refaire une tentative (4%), des consignes claires (2%) et le caractère facultatif (2%) comme facteurs rassurants. Ces résultats confirment ce que nous avons exposé dans le cadre théorique de ce mémoire concernant l'importance de créer et de maintenir un climat de classe serein, bienveillant et sécurisant. Ce point est d'ailleurs mentionné dans les compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation avec la compétence C6 « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » qui mentionne « Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013). La compétence P4 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » parmi les compétences communes à tous les professeurs mentionne également ce point « Maintenir un climat propice à l'apprentissage » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013).

Nous avons également cherché à savoir si ces facteurs évoluaient en fonction des niveaux (**Figure 18**).

Figure 18

Diagramme en barres comparé des facteurs qui rassurent les élèves au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE selon les niveaux



Pour les élèves de cinquième, il a été difficile pour la majorité de trouver un facteur qui puisse les rassurer. Pour ceux qui y sont parvenu, être en binômes semblent être le principal facteur. La possibilité de s'exprimer avec des phrases courtes semblent également importante ainsi que l'atmosphère. Pour les élèves de quatrième, le principal facteur rassurant au moment de s'exprimer à l'oral est l'atmosphère en grande majorité. Les élèves ont également mentionné la bienveillance de l'enseignant, les travaux de groupe, la possibilité de s'exprimer avec des phrases courtes ou de faire plusieurs tentatives. Pour les élèves de troisième, le principal facteur rassurant est la bienveillance de l'enseignant suivie de l'atmosphère. Les élèves ont aussi mentionné les travaux de groupe, les entraînements, la possibilité de repasser, la clarté des consignes et le caractère facultatif de l'oral comme facteurs rassurants. Si nous comparons les niveaux, les facteurs rassurants ne sont pas les mêmes. Les élèves de troisième mentionnent principalement l'importance de l'enseignant, ceux de quatrième sont davantage focalisés sur leurs camarades et ceux de cinquième préfèrent être accompagnés. Cependant, le seul facteur commun aux trois niveaux est l'atmosphère soit le climat de classe. L'enseignant a donc un rôle important à jouer pour rassurer les élèves au moment de s'exprimer à l'oral et mettre en place une atmosphère propice aux apprentissages comme nous l'avons mentionné auparavant.

7.1.5- L'erreur à l'oral en classe de langue

Nous n'avons pas de question qui portaient directement sur l'erreur dans notre entretien en revanche, certaines réponses à certaines questions sont tout de même significatives à ce sujet. Lorsque nous avons demandé aux élèves quelles sont les principales sources de peur au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE, 41% a répondu se tromper. Ces résultats se sont confirmés au moment de comparer les réponses par niveaux. Nous en avons déduit qu'il existe bien une anxiété liée à la peur de se tromper et que celle-ci a davantage d'impact sur les émotions des élèves au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE que l'atmosphère. Par ailleurs, la mention d'un brouillon et de l'exposé comme modalité d'expression orale la moins stressante donne des indications sur la question de l'erreur en classe de langue. En effet, l'exposé est un oral souvent effectué debout face à la classe et souvent préparé en amont à la maison. Il est régulièrement accompagné d'un support de type diaporama qui peut s'apparenter à un brouillon. Par conséquent, un exposé est un oral qui a nécessité un entraînement de l'élève au préalable chez lui et qui, en conséquence, implique une réduction du risque de faire des erreurs. Cette réponse révèle donc une crainte de faire des erreurs à l'oral. Enfin, la mention de pouvoir repasser, de s'entraîner au préalable et de faire des phrases courtes comme facteurs qui

rassurent au moment de s'exprimer à l'oral en LVE fait écho à la question de l'erreur. Ces facteurs permettent tous de réduire le risque de faire des erreurs à l'oral. Plus les phrases sont courtes moins il y a de risques de faire des erreurs de syntaxes ou de concordance des temps par exemple. Ainsi, malgré l'absence de questions portant directement sur la question de l'erreur en classe de LVE dans notre entretien, celui-ci a tout de même permis de faire émerger quelques informations qui ont pu être approfondies grâce au questionnaire.

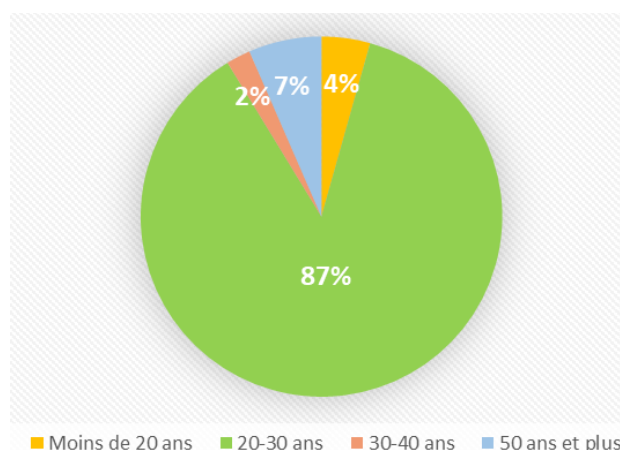
7.2- Présentation et analyse des résultats en dehors du secondaire

7.2.1- Le public interrogé

Cette deuxième partie concerne les résultats obtenus en dehors du secondaire. Il s'agit des réponses que nous avons recueillies grâce au questionnaire (cf. Annexe 1). Les personnes ayant répondu au questionnaire se répartissent au sein de différentes tranches d'âge (**Figure 19**).

Figure 19

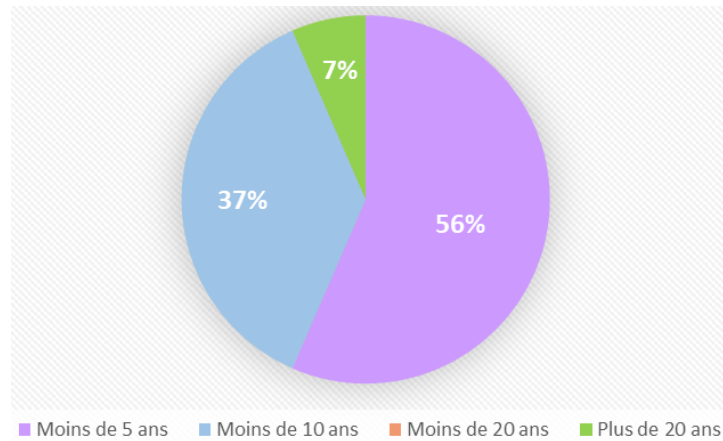
Diagramme circulaire de la répartition par tranches d'âge des participants aux questionnaire



Les participants à ce questionnaire sont majoritairement issus de la tranche d'âge des 20-30 ans. Cependant, l'âge des sondés évolue entre dix-sept et cinquante-neuf ans. Conformément à la tranche d'âge majoritairement représentée parmi les sondés, la grande majorité a quitté le secondaire depuis moins de cinq ans. Cependant, nous avons aussi un certain nombre de sondés ayant quitté le secondaire il y a moins de dix ans et pour les autres, il y a plus de vingt ans (**Figure 20**).

Figure 20

Diagramme circulaire de la répartition des participants aux questionnaire par nombre d'années s'étant écoulées depuis qu'ils ont quitté le secondaire

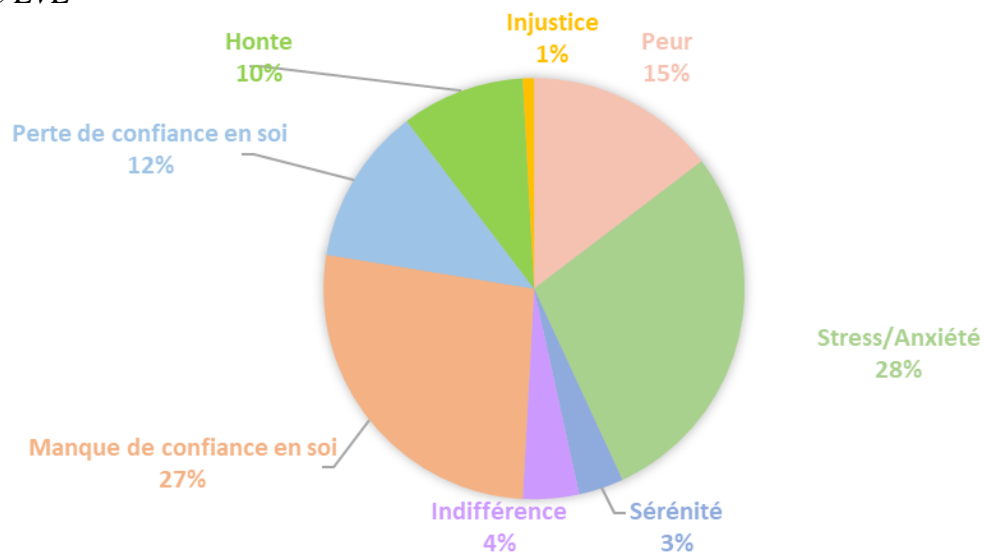


7.2.2- Les émotions ressenties à l'oral en classe de langue

Le questionnaire était composé de quatre parties. Ici nous nous concentrons sur la première partie qui concerne les participants en classe de LVE en général. Dans un premier temps, nous avons demandé aux participants quelles émotions ils ressentaient généralement au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE (**Figure 21**).

Figure 21

Diagramme des émotions ressenties par les participants au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE

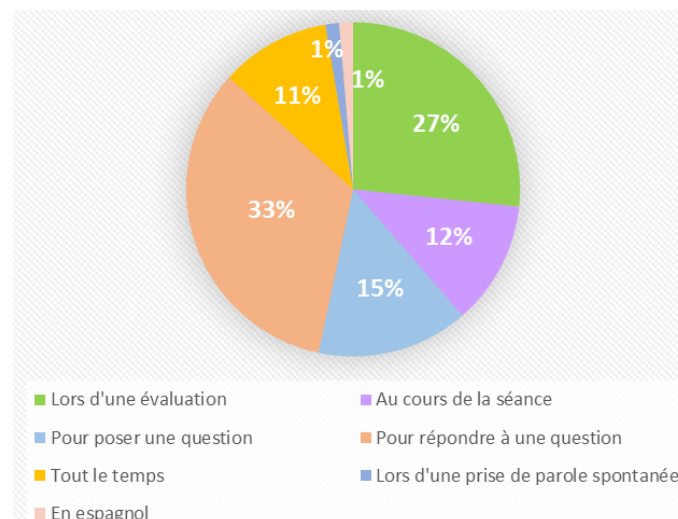


La majorité des participants (55%) ont exprimé ressentir du stress (28%) et/ou un manque de confiance en eux (27%) au moment de s'exprimer à l'oral lorsqu'ils étaient en classe. Certains ont aussi mentionné la peur, une perte de confiance en eux, de la honte voire même un sentiment d'injustice. A côté de cela, certains participants, à l'inverse, ressentaient plutôt une certaine sérénité ou de l'indifférence. Si la majorité (93%) de ces émotions sont des émotions parasites il convient de remarquer que pour certains (7%) l'oral n'étaient pas source d'émotions désagréables.

Nous avons cherché à déterminer à quel moment ces émotions étaient les plus fortes pour nos participants (**Figure 22**).

Figure 22

Diagramme circulaire des moments où les émotions des participants étaient les plus fortes

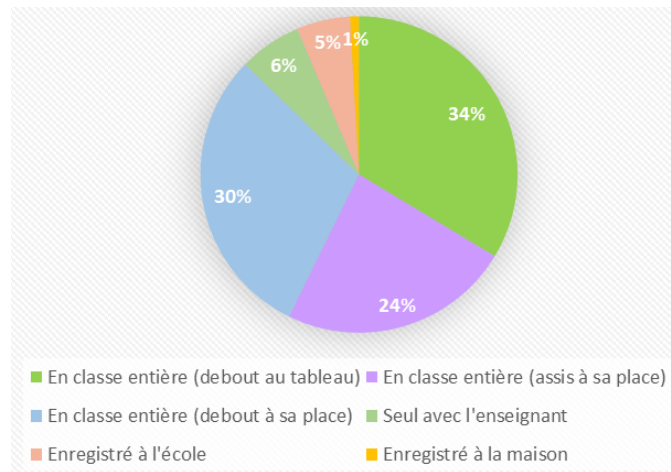


Pour les sondés, ces émotions étaient généralement plus fortes lorsqu'ils devaient répondre à une question (33%) ou lors d'une évaluation (27%). Ainsi, ces émotions seraient plus fortes lors d'une interaction spontanée où le risque d'erreur est plus élevé. En effet, lorsqu'un élève répond à une question il est plus ou moins sûr de sa réponse et il s'expose à la possibilité de se tromper. Lors d'une évaluation, cette erreur a davantage de conséquences aux yeux des élèves puisqu'elle peut influencer sa note. Concernant la réponse « en espagnol », l'espagnol est une LVE dont l'apprentissage débute au cycle 4 soit en cinquième comparé à l'anglais qui débute dès l'école primaire. Par ailleurs, le volume d'heures consacrées à l'enseignement d'une LVB est plus réduit que celui des heures consacrées à l'enseignement d'une LVA. Cela peut expliquer que ce participant l'a mentionné comme un moment où ces émotions étaient plus fortes puisqu'il s'agissait d'une langue qu'il pratiquait moins et depuis moins souvent que l'anglais.

Nous avons demandé aux participants quelle modalité d'expression orale suscitait le plus d'émotions chez eux (**Figure 23**).

Figure 23

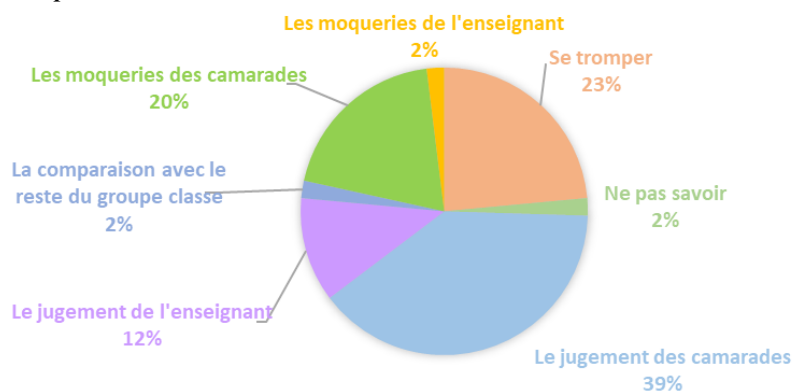
Diagramme des modalités d'expression orale suscitant le plus d'émotions chez les participants



Pour les sondés, l'oral en classe entière que ce soit debout (au tableau ou à sa place) ou assis était souvent la modalité de passage à l'oral qui suscitait le plus d'émotions en eux (88%). Par conséquent, les enregistrements sont généralement moins générateurs d'émotions (6%). Ces résultats correspondent à ceux que nous avons obtenus dans le secondaire lors des entretiens avec les élèves. L'oral en classe entière demeure donc la modalité d'expression orale la plus génératrice d'émotions pour les élèves quelle que soit la génération à laquelle ils appartiennent. Ensuite, nous nous sommes intéressée aux principales sources de peur au moment de s'exprimer à l'oral en LVE pour les participants (**Figure 24**).

Figure 24

Diagramme des principales sources de peur au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE pour les participants



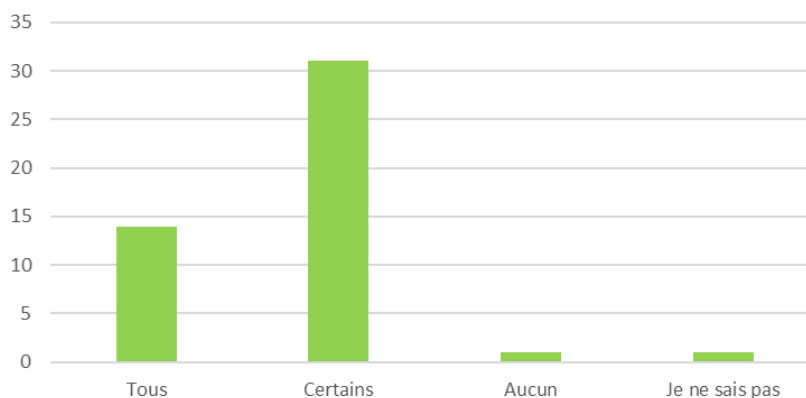
Pour les participants, le jugement (51%), les moqueries (22%) et la peur de se tromper (23%) sont les éléments qui suscitaient le plus de peur chez eux au moment de s'exprimer à l'oral. Pour la majorité, cette peur est davantage liée aux camarades (59%) qu'à l'enseignant bien qu'il ait été mentionné par 14% des participants. Suite à nos entretiens dans le secondaire nous avons observé que la principale source de peur des élèves était de se tromper (41%) puis le jugement (17%) et les moqueries (13%). Nous pouvons en déduire que, indépendamment de la proportion des personnes interrogées, se tromper et être victime de jugement ou de moqueries de la part d'autrui sont les principales sources de peur des élèves au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE. Il faut donc porter une attention particulière à la gestion de l'erreur et à l'atmosphère (gestion de classe et bienveillance). Ceci nous amène à parler de la seconde partie de notre questionnaire.

7.2.3- La bienveillance de l'enseignant et son impact sur la participation orale

Dans la seconde partie de notre questionnaire nous nous sommes intéressée davantage à la bienveillance de l'enseignant et à son impact sur la participation orale. Pour cela nous avons d'abord cherché à savoir si les participants avaient connu des enseignants bienveillants en ayant défini au préalable ce que nous entendions par attitude bienveillante (**Figure 25**). Nous avons donné la définition suivante « une attitude stable et prévisible, des capacités d'écoute, de dialogue et de reconnaissance du mérite accompagnées d'une autorité qualifiée de positive. »

Figure 25

Histogramme des réponses à la question « Estimes-tu que tes enseignants étaient bienveillants ? »

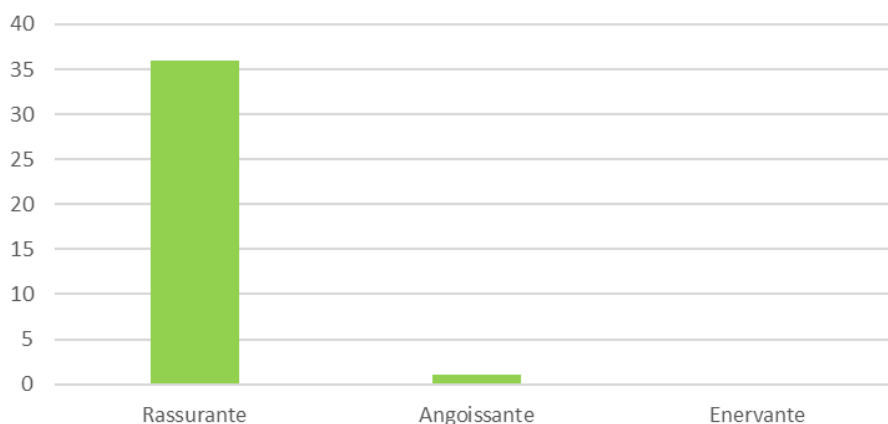


La majorité des sondés estiment avoir connu plusieurs enseignants bienveillants. Seul un sondé estime n'en avoir connu aucun.

Nous avons ensuite présenté trois situations de classe aux participants en leur demandant, pour chacune, de se projeter pour répondre à différentes questions. Ces réponses sont donc hypothétiques. Nous n'excluons pas la possibilité que de telles situations aient pu être vécues par les participants, mais n'ayant aucune information à ce sujet nous observons une certaine prudence face aux résultats obtenus. La première situation était la suivante : L'enseignant t'interroge à l'oral. Tu fais une erreur et tes camarades commencent à se moquer de toi. L'enseignant intervient et fait cesser les moqueries. Nous avons demandé aux participants comment ils auraient perçu l'intervention de l'enseignant dans cette situation (**Figure 26**).

Figure 26

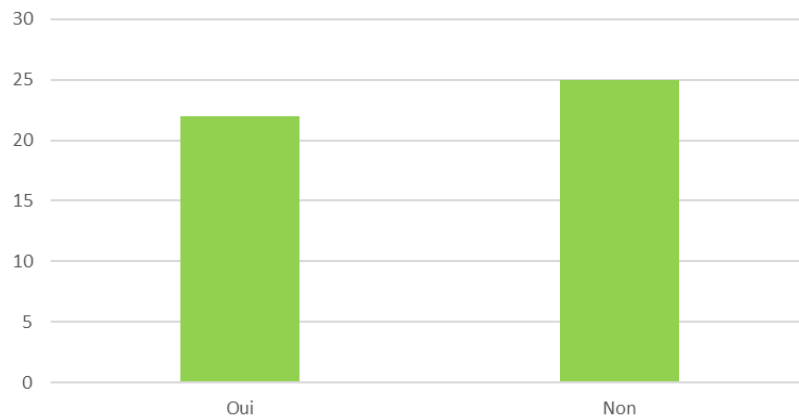
Histogramme de la façon dont l'intervention de l'enseignant aurait été perçue par les participants



Pour cette situation, les participants ont estimé en majorité (36 personnes) qu'ils auraient perçu l'intervention de l'enseignant comme rassurante. Ainsi l'intervention bienveillante de l'enseignant pour restaurer un climat de classe serein et bienveillant auraient potentiellement rassuré les élèves. Nous avons également demandé aux participants si les moqueries de leurs camarades les auraient découragés (**Figure 27**).

Figure 27

Histogramme des réponses à la question « Les moqueries de tes camarades t'auraient-elles découragé ? »

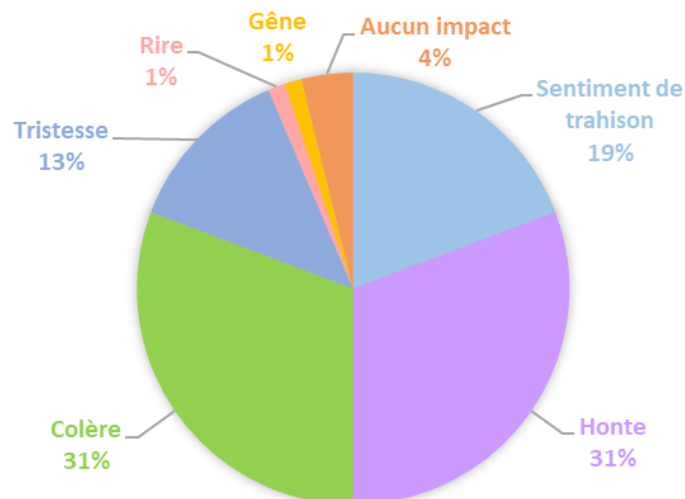


Concernant la question de savoir si les moqueries de leurs camarades les auraient découragés, la majorité des participants (25 personnes) estime que non bien qu'ils soient partagés sur la question (trois personnes d'écart). Les résultats confirment cependant que les moqueries ont une influence, en fonction des élèves, sur la participation à l'oral en classe de LVE. Cela réaffirme l'importance de la mise en place d'un climat de classe bienveillant pour favoriser la participation des élèves à l'oral.

La deuxième situation était la suivante : Tu passes à l'oral devant toute la classe. Tu commences à parler quand soudain ton enseignant se met à rire. Nous avons demandé aux participants quelles émotions ils auraient ressenties dans cette situation (**Figure 28**).

Figure 28

Diagramme circulaire des émotions ressenties par les participants dans cette situation

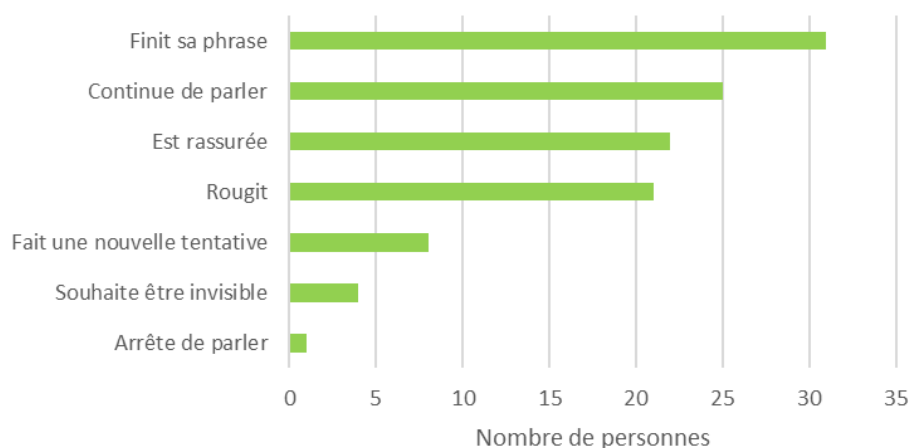


Les sentiments qui ressortent le plus parmi les participants pour cette situation sont la colère (31%) et la honte (31%). Une bonne partie (32%) a également mentionné un sentiment de trahison et de tristesse. Seul 4% estime que cette situation n'aurait eu aucun impact sur eux. Ces résultats démontrent l'importance donnée à l'attitude de l'enseignant par les élèves et l'impact que celle-ci peut avoir sur eux. Le comportement de l'enseignant dans cette situation est perçu comme malveillant et suscite des émotions négatives chez les élèves. Ceci révèle à nouveau l'intérêt d'une pédagogie bienveillante en classe.

La troisième situation était la suivante : Tu commences à parler mais le stress te fait perdre tes moyens. Tu cherches tes mots, tu hésites. L'enseignant intervient pour t'encourager et te sourit. Il te dit de prendre ton temps et fait taire les éventuelles moqueries de tes camarades. Nous avons demandé aux participants quelle aurait été leur réaction face à cette situation (**Figure 29**).

Figure 29

Diagramme en barres des réactions des participants à la troisième situation

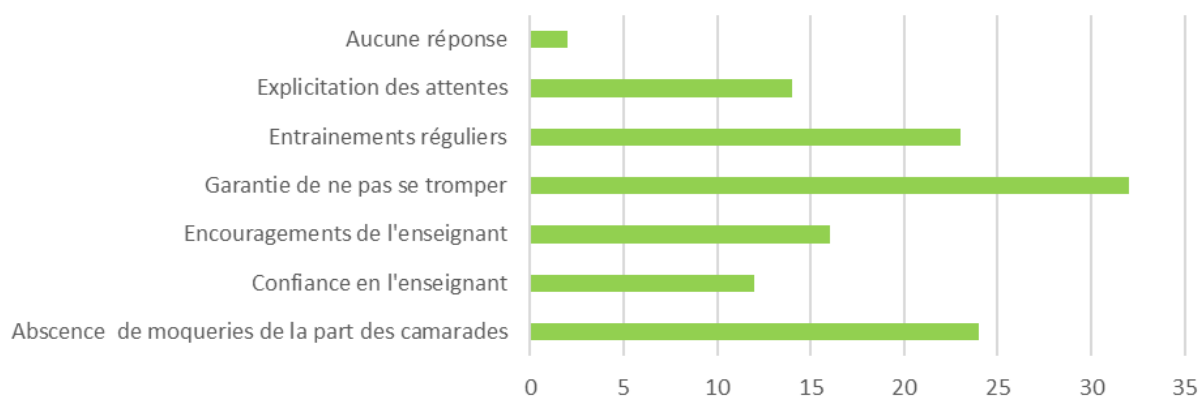


Dans cette situation, la majorité des participants continue de parler et /ou finit sa phrase. Ils estiment majoritairement être rassurés (22 personnes). Certains mentionnent cependant des rougissements (21 personnes) et le souhait d'être invisible qui peuvent traduire un sentiment de honte. L'intervention de l'enseignant semble donc avoir globalement un impact positif ou, du moins, elle n'entrave pas la participation des élèves. L'attitude bienveillante de l'enseignant dans cette situation permet à l'élève de poursuivre son intervention, pour la majorité, malgré le stress ressenti. Nous pouvons donc envisager la pédagogie bienveillante comme une remédiation à l'anxiété langagière.

Afin de conclure cette partie du questionnaire, nous avons cherché à déterminer des facteurs d'influence positive sur la participation à l'oral des élèves (**Figure 30**).

Figure 30

Diagramme en barres des facteurs ayant une influence positive sur la participation à l'oral des participants



En majorité (32 personnes) les participants ont mentionné le fait d'avoir la garantie de ne pas se tromper comme principal facteur ayant une influence positive sur la participation à l'oral. Les entraînements réguliers ainsi que l'absence de moqueries de la part des camarades sont également majoritaires (respectivement 23 et 24 personnes). Des encouragements de la part de l'enseignant, l'explicitation des attentes par l'enseignant et la confiance que les élèves peuvent avoir en lui ont aussi été mentionnés. Le rôle de l'enseignant est donc mis en avant dans cette question. Ces mêmes facteurs ont également été mentionnés par les élèves du secondaire reçus en entretien qui avaient majoritairement évoqué l'atmosphère mais aussi la bienveillance de l'enseignant et les entraînements ainsi que des consignes claires. Il se dégage donc de ces résultats un certain nombre de facteurs communs à la majorité des élèves et qui reposent en grande partie sur l'enseignant à savoir l'atmosphère et l'étayage⁵.

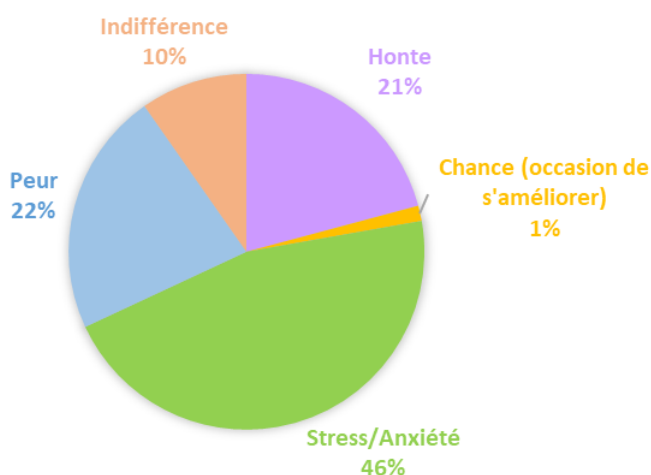
⁵ L'étayage est un concept de D.Bucheton (2009) qui désigne toute pratique enseignante qui vise à accompagner les élèves dans leur apprentissage en assurant la compréhension.

7.2.4- L'erreur à l'oral en classe de langue et son impact sur la participation orale

Dans la troisième partie de notre questionnaire nous nous sommes intéressée à l'erreur en classe de LVE et à son impact sur la participation orale. Pour cela nous avons d'abord cherché à connaître les réactions des différents acteurs de la classe face aux erreurs des élèves. Dans un premier temps, nous avons demandé aux participants quelles émotions ils ressentaient à l'idée de se tromper (**Figure 31**).

Figure 31

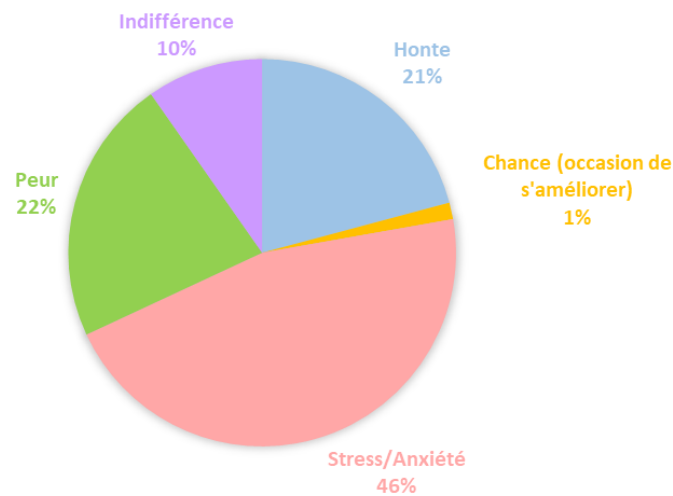
Diagramme circulaire des émotions ressenties par les participants à l'idée de se tromper



A l'idée de se tromper, la majorité des participants (46%) ressentent du stress. D'autres émotions parasites telles que la peur ou la honte ont été mentionnée par plus de 20% des participants. Toutefois, certains participants affirment se sentir indifférent (10%) et l'un d'entre eux y voit une occasion de s'améliorer. Ces résultats font également écho aux réponses des élèves du secondaire reçus en entretien qui ont désigné l'idée de se tromper comme principale source de peur au moment de s'exprimer à l'oral en classe de LVE. L'erreur est donc associée à des émotions négatives et parasites en classe de LVE. Nous avons souhaité vérifier si ces émotions perduraient lorsque les participants faisaient une erreur en classe de LVE (**Figure 32**).

Figure 32

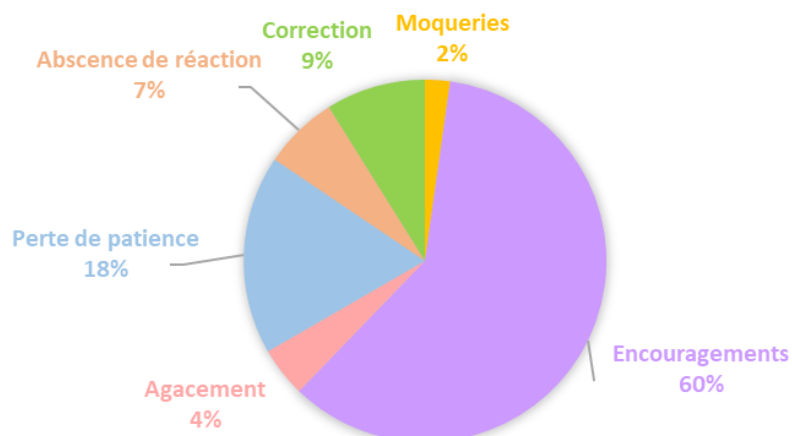
Diagramme circulaire des émotions ressenties par les participants lorsqu'ils se trompaient en classe de LVE



Lorsqu'ils se trompaient en classe de LVE, la majorité des participants (46%) ressentait du stress. Plus de 20 % ressentait de la honte ou de la peur. Toutefois certains demeuraient indifférents ou considéraient ceci comme une occasion de s'améliorer. Nous retrouvons ici exactement les mêmes pourcentages qu'à la question précédente. Nous pouvons donc supposer que les émotions ressenties à l'idée de se tromper sont les mêmes que celles que nous ressentions quand nous nous trompons soit par prolongation soit par anticipation. En lien avec les propos de Jean Berbaum (as cited in Vignal, 1996, page 146) nous observons donc bien un rapport entre le souvenir de situations vécues et ce que l'idée même de revivre ces situations nous évoque. Ensuite, nous avons cherché à connaître les réactions des enseignants face aux erreurs des élèves (**Figure 33**).

Figure 33

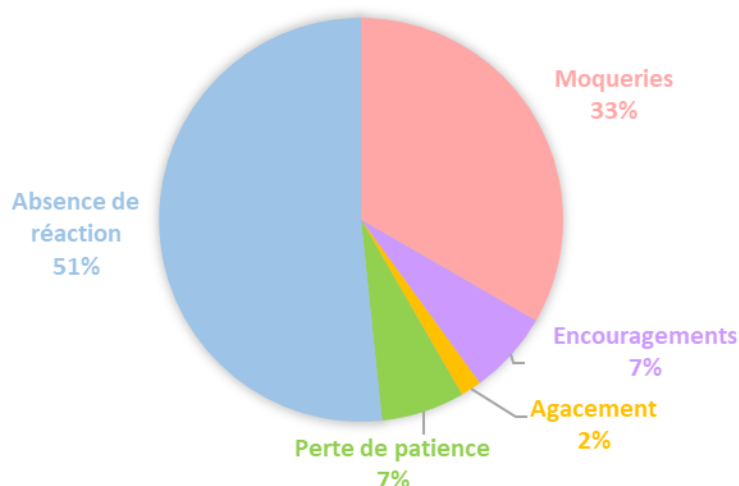
Diagramme circulaire des réactions des enseignants des participants à leurs erreurs en LVE



Lorsqu'ils faisaient une erreur, les participants ont mentionné en majorité (60%) que leur enseignant les encourageait. Toutefois, 33% des sondés ont mentionné des réactions négatives de l'enseignant comme une perte de patience, de l'agacement, des moqueries (2%) ou une correction systématique. Certains ont mentionné une absence de réaction. Avant toute chose, il convient de rappeler que les enseignants sont des êtres humains et que nous ne contrôlons pas toujours nos émotions. Il est bon de constater que pour la majorité, les enseignants des participants appliquaient une gestion de l'erreur bienveillante et encourageaient les élèves lorsque ceux-ci se trompaient. La notion d'erreur comme outil pédagogique est récente mais de nombreux écrits sont parus sur le sujet. Nous en avons utilisé quelques-uns pour ce mémoire notamment les travaux de Jean-Pierre Astolfi (1997), ceux de Daniel Favre (1995 et 2020), ceux de Martine Marquilló Larruy (2003), ceux de Yves Reuter (2013) et ceux de Jean-Michel Zakhartchouk (2019). Cette conception de l'erreur tend donc de plus en plus à être adoptée par les enseignants qui l'appliquent à leur pratique. Cependant, cela ne semble pas encore avoir un impact suffisant sur le stress des élèves à l'idée de se tromper. Par conséquent, nous avons souhaité connaître les réactions des camarades de classe des participants à leurs erreurs (**Figure 34**).

Figure 34

Diagramme circulaire des réactions des camarades de classe des participants face à leurs erreurs en LVE

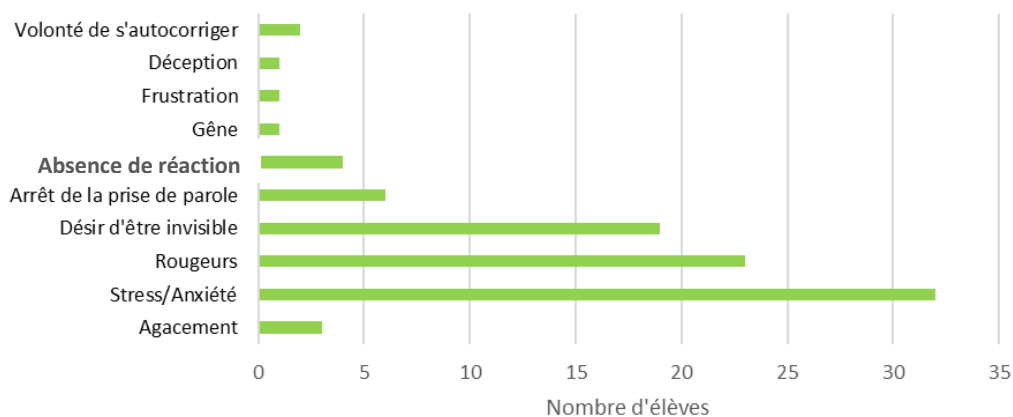


Lorsqu'ils faisaient une erreur, les participants ont majoritairement (51%) rapporté l'absence de réaction de la part de leurs camarades. Lorsque ceux-ci réagissaient cela se traduisait majoritairement par des moqueries (33%). Certains ont également mentionné une perte de patience ou de l'agacement. Toutefois, 7% ont mentionné que leurs camarades les encourageaient. Deux réactions semblent donc être les plus courantes, l'indifférence ou la

moquerie. Nous pouvons donc affirmer que l'attitude des camarades de classe influence également les émotions que peuvent ressentir les élèves lorsqu'ils se trompent. Cela révèle à nouveau l'importance d'un climat de classe serein, bienveillant et sécurisant pour réduire l'anxiété des élèves et favoriser la participation à l'oral en classe de LVE. Enfin, nous nous sommes intéressée aux réactions des participants à leurs propres erreurs en LVE (**Figure 35**).

Figure 35

Diagramme en barres des réactions des participants à leurs propres erreurs en LVE

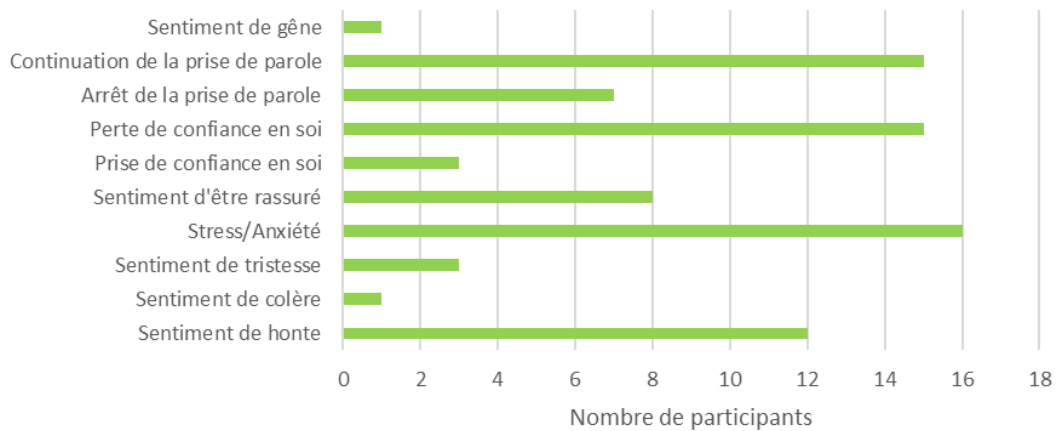


Face à leurs propres erreurs, les participants ressentaient majoritairement du stress, rougissaient et souhaitent être invisible. Certains ont également mentionné qu'ils arrêtaient de parler, s'agaçaient, étaient déçus, frustrés ou gênés. Cependant, certains ont mentionné une volonté de s'autocorriger ou une absence de réaction. Ces résultats démontrent que malgré une émergence de la conception de l'erreur comme un outil d'enseignement-apprentissage, la conception de l'erreur comme une faute persiste chez les élèves qui ressentent majoritairement des émotions négatives lorsqu'ils se trompent.

Nous avons ensuite présenté trois situations de classe aux participants en leur demandant, pour chacune, de se projeter pour répondre à différentes questions. Ces réponses sont donc hypothétiques. Nous n'excluons pas la possibilité que de telles situations aient pu être vécues par les participants, mais n'ayant aucune information à ce sujet nous observons une certaine prudence face aux résultats obtenus. La première situation donnée était la suivante : Tu fais une erreur à l'oral pendant que tu es interrogé(e). L'enseignant t'interrompt et te signale ton erreur. Nous avons demandé aux participants quelles influences cette interruption aurait eues sur eux (**Figure 36**).

Figure 36

Diagramme en barres des réactions des participants face à la première situation

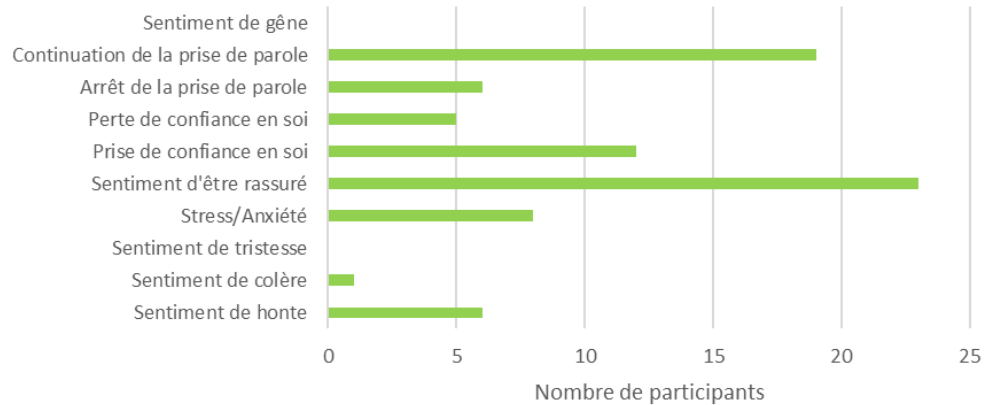


Face à la première situation, les participants estiment en majorité qu'ils auraient perdu confiance en eux, se seraient sentis stressés ou honteux mais auraient tout de même continué de parler bien que sept d'entre eux auraient cessé leur intervention. Certains ont, au contraire, mentionné qu'ils se seraient sentis rassurés et auraient pris confiance en eux (11 réponses). Un petit nombre (cinq réponses) a mentionné un sentiment de gêne, de colère ou de tristesse. Le bilan est donc plutôt mitigé sur cette situation. Majoritairement, les émotions ressenties par les participants auraient été des émotions négatives cependant elles n'auraient pas été un frein à la participation orale puisque les participants ont affirmé qu'ils auraient continué de parler. L'intervention de l'enseignant n'aurait donc pas eu un impact direct sur la prise de parole pour la majorité mais aurait tout de même suscité des émotions négatives chez les élèves. Par conséquent, cette intervention est perfectible.

La deuxième situation était la suivante : Tu fais une erreur à l'oral pendant que tu es interrogé(e). L'enseignant t'interrompt et te signale ton erreur. Il ajoute : « Merci de t'être trompé(e). Grâce à cela je vais pouvoir vous réexpliquer pour être sûr que vous ayez bien tous compris ». Nous avons demandé aux participants quelles influences cette intervention aurait eues sur eux (Figure 37).

Figure 37

Diagramme en barres des réactions des participants face à la deuxième situation

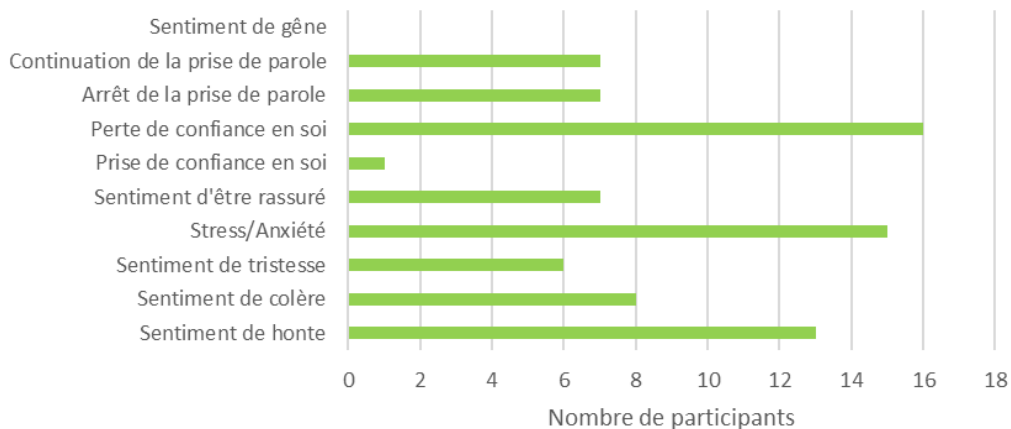


Face à la deuxième situation, les participants estiment en majorité qu'ils se seraient sentis rassurés et auraient continué de parler tout en prenant confiance en eux. Certains (26 réponses) ont tout de même mentionné l'arrêt de la prise de parole, une perte de confiance en eux, du stress, de la honte et de la colère. Majoritairement, les élèves auraient eu des réactions positives face à l'intervention de l'enseignant qui aurait été perçue comme rassurante et encourageante. Le nombre de réponses correspondant à des réactions négatives est plus faible pour cette situation. Nous pouvons en déduire que cette gestion de l'erreur par l'enseignant est préférable à la précédente dans la mesure où elle semble avoir un impact davantage positif.

La troisième situation était la suivante : Tu fais une erreur à l'oral pendant que tu es interrogé(e). L'enseignant attend la fin de ta prise de parole et te liste toutes les erreurs que tu as faites. Nous avons demandé aux participants quelles influences cette intervention aurait eues sur eux (Figure 38).

Figure 38

Diagramme en barres des réactions des participants face à la troisième situation



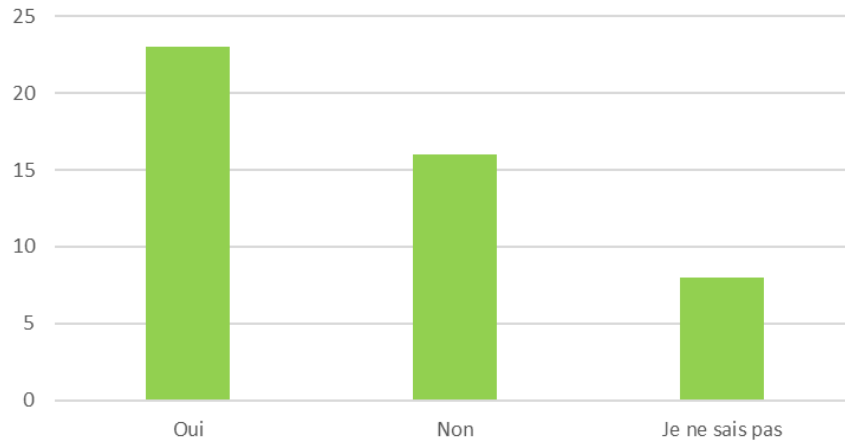
Face à la troisième situation, les participants estiment en majorité qu'ils auraient perdu confiance en eux, se seraient sentis stressés ou honteux (44 réponses). Un sentiment de colère et de tristesse a également été mentionné (14 réponses). Les sondés sont partagés entre l'arrêt de la prise de parole et au contraire, la continuation de celle-ci (sept réponses chacune). Un petit nombre de sondés a toutefois mentionné qu'ils se seraient sentis rassurés ou auraient pris confiance entre eux (huit réponses). Majoritairement, les émotions ressenties dans cette situation auraient été des émotions négatives. La situation impliquant que la prise de parole de l'élève est terminée, nous interprétons les réponses « Arrêt de la prise de parole » et « Continuation de la prise de parole » comme « Absence de motivation pour une nouvelle prise de parole » et « Motivation pour une nouvelle prise de parole ». Pour cet aspect, les participants sont partagés, l'intervention de l'enseignant peut avoir un impact positif ou neutre comme négatif sur la motivation des élèves. Cette gestion de l'erreur semble toutefois être la moins appréciée par les participants et celle qui aurait suscité le plus de réactions négatives. Les participants avaient la possibilité de s'exprimer plus librement au sujet de cette situation et certains ont mentionné que malgré tout cette façon de faire pouvait avoir ses avantages. Certains participants ont considéré que cela pouvait être constructif à condition que ce soit fait sous forme de *feedback* qui aborde également les points positifs. Un participant a également exprimé une préférence pour que ce feedback est lieu de façon individuelle en privé.

7.2.5- L'impact à long terme sur les élèves

Dans ce mémoire nous avons mentionné l'impact à long terme de la prise en compte et de la non prise en compte du psycho-affectif en classe de LVE sur la formation des élèves en tant que citoyens de demain. Dans la dernière partie de notre questionnaire nous souhaitons vérifier cet aspect. Pour cela, nous avons demandé aux participants s'ils avaient confiance en eux en général (**Figure 39**). Il s'est avéré que oui en majorité (23 participants) même si certains (huit participants) ne se sont pas sentis en mesure de répondre.

Figure 39

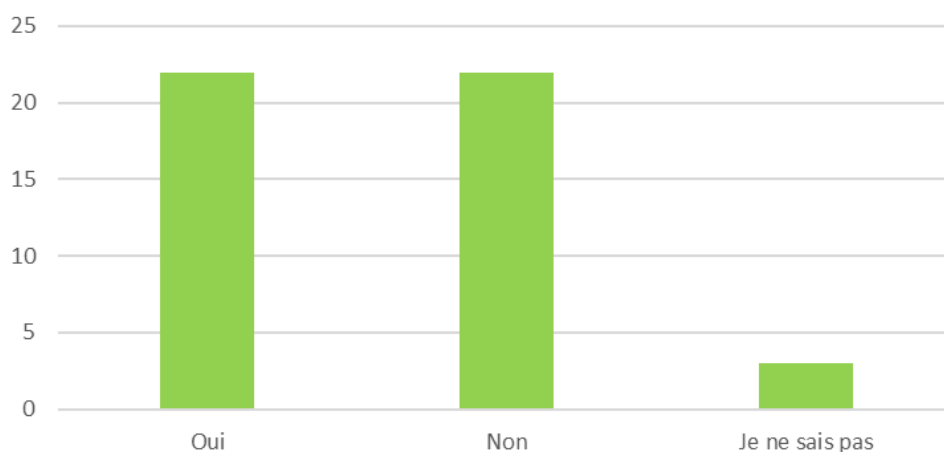
Histogramme des réponses des participants à la question « Avez-vous confiance en vous en général ? »



Ensuite, nous avons cherché à savoir si les participants avaient peur de s'exprimer à l'oral en général hors personnes de leur entourage proche. Il s'est avéré que les participants sont aussi nombreux à avoir peur de s'exprimer en présence de personnes qui ne font pas partie de leur entourage proche qu'à ne pas avoir peur dans ces conditions (**Figure 40**).

Figure 40

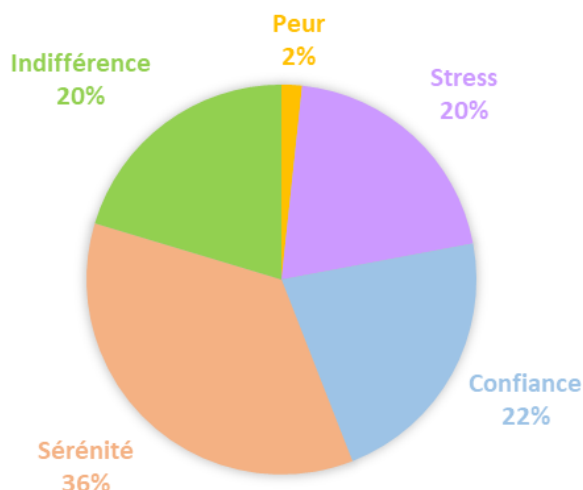
Histogramme des réponses des participants à la question « Avez-vous peur de vous exprimer à l'oral en général (hors personnes de votre entourage proche) ? »



Enfin, nous avons demandé aux participants quelles émotions ils ressentent aujourd’hui lors d’une prise de parole quelconque (**Figure 41**).

Figure 41

Diagramme circulaire des émotions ressenties par les participants lors d’une prise de parole quelconque



Lors d’une prise de parole quelle qu’elle soit, la majorité des participants affirment se sentir sereins ou confiants (58%). Certains expriment même de l’indifférence. 20% expriment toutefois ressentir du stress. Lorsque nous comparons ces résultats à ceux obtenus à la question « Que ressentiez-vous au moment de vous exprimer à l’oral en classe de LVE ? » nous constatons que le stress est toujours présent bien qu’il ait été légèrement moins cité. En revanche, les émotions négatives telles que la perte ou le manque de confiance en soi, la honte, l’injustice ne sont plus mentionnées et la peur dans une moindre mesure (2%). Les participants sont également plus sereins à l’oral aujourd’hui qu’en classe de LVE lorsqu’ils étaient élèves. Les émotions qu’ils ont pu ressentir lors des expressions orales lorsqu’ils étaient élèves semblent donc avoir peu influencé ce qu’ils ressentent désormais lorsqu’ils doivent s’exprimer à l’oral. Cependant, la question portait sur une prise de parole quelconque. Le contexte et les enjeux ne sont pas les mêmes. Cela peut expliquer cette différence entre les émotions ressenties.

8- Difficultés rencontrées

Au cours de la mise en œuvre de notre recueil de données nous avons rencontré certaines difficultés. En effet, nous n'étions pas certaine de pouvoir effectuer notre stage de deuxième année de Master dans l'établissement scolaire dans lequel nous devions mener nos entretiens. C'est pour cela que nous avons tenté de mener à bien quelques entretiens lors de notre dernière période de stage de première année qui s'est déroulée du 22 mai au 26 mai 2023. Ces entretiens ont pu, par la suite, être réitérés en deuxième année de Master.

Nous souhaitions également réaliser des observations en classe afin de compléter nos résultats. Ces observations auraient été effectuées avant et après la mise en application d'une gestion de l'erreur bienveillante en classe qui aurait fait l'objet d'un second questionnaire (Cf. Annexe 3) distribué uniquement aux élèves ayant participé à l'expérimentation pour confirmer nos observations. Ces observations auraient porté sur les manifestations d'anxiété chez les élèves au moment de s'exprimer oralement en classe de langues vivantes étrangères. Pour cela, nous nous étions inspirée de la grille d'observation élaborée par Océane Chaupitre et Laurine Landais dans leur mémoire⁶ de Master 2 MEEF (2023) au sujet de l'impact de la pédagogie bienveillante en classe de langues vivantes étrangères, elle-même basée sur la liste des manifestations de RPSS (Risques Psycho-Sociaux Scolaires) élaborée par Hélène Romano (psychologue) en 2016 qui est la suivante :

- « - évitement du regard
- tremblements
- pâleur / rougeur
- envie d'uriner
- posture sur la chaise : avachi, agité
- maux de ventre
- respiration difficile
- rongement des ongles
- fatigue intense
- troubles de l'attention : oubli des affaires, manque de concentration, perte d'orientation
- isolement
- perte de confiance en soi
- troubles de l'humeur : irritabilité, hypersensibilité, crises de colère, harcèlement

⁶ *L'impact de la pédagogie bienveillante dans l'apprentissage des langues vivantes dans l'enseignement secondaire*

- hypervigilance et rituels de vérification
- conduites dangereuses
- manque d'attention : mauvaise hygiène, affaires endommagées ». (Chaupitre & Landais, 2023)

Seulement nous nous réservions le droit de ne pas prendre en compte les manifestations telles que l'oubli des affaires ou la mauvaise hygiène puisque nous estimons que ces manifestations ne peuvent intervenir lors d'une prise de parole à l'oral imprévue. De la même façon, chaque manifestation ayant été considérée comme étant difficilement observable aurait été supprimée. Ces observations auraient eu lieu en classe avant et après l'expérimentation. Cette dernière aurait consisté à dédramatiser l'erreur à l'oral au travers de formules bienveillantes et encourageantes (Cf. Annexe 4). Nous aurions également porté une attention particulière à la formulation des retours faits aux élèves. Nous avons décidé de ne pas faire cette expérimentation. En effet, notre tutrice de stage en pratique accompagnée mettait déjà en place des procédés de dédramatisation de l'erreur à l'oral dans ces cours. Elle avait recours notamment à des encouragements et à la valorisation des prises de parole des élèves. Elle avait également pour habitude de s'appuyer sur les erreurs des élèves pour faire avancer la classe et permettre l'accès au savoir. Par conséquent, nous n'aurions pas pu procéder à une comparaison entre une situation de cours où l'erreur n'est pas valorisée, voire est stigmatisée, et une situation de cours où l'enseignant s'appuie sur cette dernière et la dédramatise. Le contexte d'observation ne permettait plus la mise en place de cette expérimentation.

Par ailleurs, le questionnaire, que nous souhaitions diffuser à la fois à des personnes scolarisées et à des personnes qui ne sont plus dans le secondaire, n'a pu être diffusé qu'à des personnes qui ne font plus partie du système scolaire français (à l'exception de deux). Pour les personnes scolarisées, nous comptons faire parvenir ce questionnaire aux élèves que nous avons suivis en stage. Cependant, le questionnaire, étant relativement long et complexe en raison de ses différentes parties, s'est avéré ne pas être suffisamment accessible pour des élèves scolarisés en établissement REP+ qui pour certains se trouvent en grande difficulté scolaire, pour d'autres ne parlent pas couramment le français ou encore, rencontrent des difficultés pour maintenir leur attention fixée sur un même document pendant un certain temps. Ce questionnaire est donc devenu un outil pour étudier les conséquences d'une pédagogie bienveillante sur le long terme sur des personnes qui ne sont plus scolarisées dans le secondaire.

Concernant les entretiens avec les élèves, une trentaine d'entretien a pu être menée à bien. Afin de recueillir les réponses des élèves que nous n'avons pas pu recevoir en entretien,

nous avons fait le choix d'adapter notre grille d'entretien en questionnaire (Cf. Annexe 5) que nous avons distribué en classe sous format papier.

En ce qui concerne notre décision de départ d'interroger des élèves de lycée, cela n'a pas été fait. Nous étions en stage en collège par conséquent les entretiens ont été menés exclusivement en collège. Le questionnaire a été distribué à des personnes ayant quitté l'enseignement secondaire dans le but d'établir une comparaison sur le long terme. Il n'a pas été distribué ni aux élèves de notre établissement ni à ceux des établissements de nos camarades en raison de son extension. En effet, le questionnaire comporte quatre parties relativement longues qui compromettaient l'engagement des élèves à répondre à l'ensemble du questionnaire.

9- Pistes de prolongations possibles

Au vu des difficultés que nous avons rencontrées pour notre recueil de données, il serait possible de prolonger ce mémoire en menant à bien l'observation de situations de classe que nous souhaitons faire et pour laquelle nous avons élaboré une grille d'observation (Cf Annexe 4) et un questionnaire (Cf Annexe 3). Lors de la présentation et de l'analyse des données nous avons mentionné la possibilité de s'intéresser à la comparaison des émotions ressenties lors d'une expression orale évaluée avec celles ressenties lors d'une expression orale non évaluée. En effet, nous avons été surprise d'entendre les élèves du secondaire affirmer que l'expression orale est moins stressante pour eux lorsqu'elle est évaluée. Nous pensons qu'une prolongation possible à ce mémoire serait d'en chercher les raisons. Il serait également envisageable de s'intéresser davantage à l'impact des situations vécues en classe de LVE sur la vie quotidienne des élèves du secondaire et des personnes l'ayant quitté dans l'objectif d'apporter d'autres arguments en faveur de l'importance de la prise en compte du psycho-affectif en classe de LVE. Concernant les concepts abordés dans ce mémoire, des prolongations sont possibles si nous nous intéressons à la pédagogie bienveillante, à la gestion de l'erreur et à l'anxiété langagière. Ce dernier concept a été évoqué à quelques reprises dans ce mémoire et nous pensons qu'il mériterait d'être approfondi dans une possible volonté de prolongation de ce mémoire. Pour finir, nous pourrions ajouter un volet neuropsychologique qui montrerait l'impact des émotions ressenties sur le cerveau à court et à long termes.

10- Conclusion

Pour conclure, les apports théoriques et les analyses de données recueillies en collège pour cette étude ont cherché à mettre en évidence les divers impacts positifs de la prise en compte du psycho-affectif en classe de langue vivante étrangère, et de son application à la gestion de l'erreur, notamment sur l'anxiété des élèves lors de la prise de parole à l'oral. Bien qu'il soit difficile d'éliminer complètement l'anxiété langagière de tous les élèves, il est cependant possible de la réduire de sorte à ce qu'elle ne soit plus un frein aux apprentissages et à l'expression orale en classe de LVE.

La mise en place d'une pédagogie bienveillante de l'enseignant, prenant appui sur le psycho-affectif permet d'instaurer un climat de classe serein, bienveillant et sécurisant propice aux apprentissages en accord avec la compétence P4 du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Le recueil de données a démontré que l'atmosphère a un rôle important à jouer dans la sensation de bien-être et de confiance des élèves en classe, nécessaires pour aborder sereinement les apprentissages. Le rôle de l'enseignement a également été mis en évidence. C'est à lui que revient la responsabilité de mettre en place les conditions nécessaires à la réduction de l'anxiété des élèves dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Pour cela, la « prise en compte des dimensions affectives et relationnelles de l'enseignement » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013, page 3) et, par extension, celle des émotions des élèves est nécessaire.

De plus, l'application du psycho-affectif à une gestion de l'erreur bienveillante en classe de LVE permet de remédier à un des problèmes majeurs rencontrés dans l'enseignement des LVE : l'absence de participation des élèves à l'oral. Une gestion de l'erreur bienveillante prenant appui sur le psycho-affectif vise à dédramatiser l'erreur et à la concevoir comme un outil d'enseignement-apprentissage. Le recueil de données a démontré qu'un enseignant qui dédramatise les erreurs des élèves, s'en sert pour faire avancer le groupe classe et encourage, contribue à induire chez les élèves la motivation nécessaire à une participation à l'oral volontaire.

Par ailleurs, la prise en compte du psycho-affectif en classe de LVE, se traduisant par une pédagogie et une gestion de l'erreur bienveillantes, permet l'acquisition de compétences psychosociales par les élèves et contribue ainsi à leur formation en tant que futurs citoyens.

Pour l'enseignant, c'est également un outil qui permet de développer de nombreuses compétences du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013). Pour n'en citer que quelques-unes, la mise en place d'un climat de classe serein, bienveillant et sécurisant permet d'« agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » en contribuant à « assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves ». Le développement de compétences psychosociales permet d'« accompagner les élèves dans leur parcours de formation » en assurant ainsi la « maîtrise par les élèves du socle commun de compétences, de connaissances et de culture ». Enfin, la prise en compte du psycho-affectif en classe de LVE permet d'« organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » en installant avec eux « une relation de confiance et de bienveillance ».

11- Bibliographie

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.
<https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF éditeur.
- Berdal Masuy, F. (2022). *Emotissage : Les émotions dans l'apprentissage des langues*.
- Billard, Y., El Kalkha, L., Franquesa, S., Jardinier, B., Lassalle, I., Quintin, A., Rayou, P., Roger, T., & Yao, C. (2022). *Débuter en collège REP : Une année pas à pas*. Chronique sociale.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- D'amore, B., & Fandiño Pinilla, M. I. (2001). *Un acercamiento analítico al «triángulo de la didáctica»*. 14.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). *Dix commandements pour motiver les apprenants en langues : Résultats d'une étude empirique*. 203-229.
- Favre, D. (1995). Conception de l'erreur et rupture épistémologique. *Revue française de pédagogie*, 111(1), 85-94. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1234>
- Favre, D. (2020a). Clé n° 5. Trois systèmes de motivation et non un seul. In *Cessons de démotiver les élèves: Vol. 3e éd.* (p. 31-39). Dunod. <https://www.cairn.info/cessons-de-demotiver-les-eleves--9782100788309-p-31.htm>
- Favre, D. (2020b). Clé n° 11. Décontaminer les pratiques pédagogiques. L'erreur n'est pas une faute, c'est une information ! In *Cessons de démotiver les élèves: Vol. 3e éd.* (p. 85-94). Dunod. <https://www.cairn.info/cessons-de-demotiver-les-eleves--9782100788309-p-85.htm>

- Favre, D. (2020c). Clé n° 13. Sécuriser l'apprentissage et « restaurer » la motivation de sécurisation. In *Cessons de démotiver les élèves: Vol. 3e éd.* (p. 109-119). Dunod.
<https://www.cairn.info/cessons-de-demotiver-les-eleves--9782100788309-p-109.htm>
- Favre, D. (2020d). Clé n° 15. Se positionner comme gardien du cadre et des objectifs. L'autorité sans la domination ni la soumission. In *Cessons de démotiver les élèves: Vol. 3e éd.* (p. 129-139). Dunod. <https://www.cairn.info/cessons-de-demotiver-les-eleves--9782100788309-p-129.htm>
- Favre, D. (2020e). Clé n° 16. Contrer la motivation d'addiction. Sans affaiblir autrui... et pratiquer l'empathie. In *Cessons de démotiver les élèves: Vol. 3e éd.* (p. 141-150). Dunod. <https://www.cairn.info/cessons-de-demotiver-les-eleves--9782100788309-p-141.htm>
- Guillaume, L., & Manil, J.-F. (2021). *7 facilitateurs à l'apprentissage : Vivre du bonheur pédagogique*. Chronique sociale.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF éditeur.
- L'erreur_en_classe_de_langue*. (s. d.). 13.
- Manciaux, M. (2001). La résilience. Un regard qui fait vivre. *Études*, 395(10), 321-330.
Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/etu.954.0321>
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Clé International.
- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Hachette éducation.
- Marsollier, C. (2011). *Enseigne avec ton coeur : 90 1 propositions pour une relation pédagogique humaniste*. Chronique sociale.
- Marsollier, C. (2018). Contrepoint. Ces gestes qui tissent la confiance des élèves en l'école. In *Territoires vivants de la République* (p. 72-76). La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.falai.2018.01.0072>

- Marsollier, C., & Jellab, A. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école : Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*. Berger-Levrault.
- Numa-Bocage, L., & Marsollier, C. (2022). Bien-être et mal-être des élèves : Quelles réalités ? Quelles solutions ? *Administration & Éducation*, 175(3), 79-85.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école : De l'erreur au dysfonctionnement*. Presses universitaires du Septentrion.
- Vignal, G. (Éd.). (1996). *L'effet Pygmalion de la formation initiale à la formation des adultes : Actes de l'université d'été de Chambéry, juillet 1995*. Erès.
- Zakharouch, J.-M. (2019). *Enseigner avec les erreurs des élèves*. ESF sciences humaines « Cahiers pédagogiques ».

12- Sitographie

- Effet Pygmalion : Définition, déroulé de l'expérience - Ooreka*. (s. d.). Ooreka.fr. Consulté 2 janvier 2023, à l'adresse [//psychotherapie.ooreka.fr/astuce/voir/724983/effet-pygmalion](https://psychotherapie.ooreka.fr/astuce/voir/724983/effet-pygmalion)
- Lavoie, E. (2017). *Pourquoi les élèves sont-ils gênés de prendre la parole en contexte d'acquisition d'une nouvelle langue ?* <https://passetemps.com/blogue/pourquoi-les-élèves-sont-ils-gênés-de-prendre-la-parole-en-contexte-dacquisition-dune-nouvelle-langue-n3637>

13- Textes institutionnels et programmes

Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues :*

Apprendre, enseigner, évaluer.

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation,

(2013). [http://www.ac-grenoble.fr/ien.paysderomans/wordpress/wp-](http://www.ac-grenoble.fr/ien.paysderomans/wordpress/wp-content/uploads/2015/12/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-des-comp%C3%A9tences-des-enseignants.pdf)

[content/uploads/2015/12/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-des-comp%C3%A9tences-des-enseignants.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.paysderomans/wordpress/wp-content/uploads/2015/12/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-des-comp%C3%A9tences-des-enseignants.pdf)

La politique de l'éducation prioritaire : Les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP +.

(2022). éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction

générale de l'enseignement scolaire. [https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-](https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep)

[l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep](https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep)

Programme cycle Terminal. (2019).

Programme de Seconde. (2019).

Programme du Cycle 4. (2020).

Refonder l'éducation prioritaire. (2014).

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (2015). Ministère de

l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

14- Autres documents

Chauptre, O., & Landais, L. (2023) *L'impact de la pédagogie bienveillante sur l'apprentissage des langues vivantes dans l'enseignement secondaire*

Lamboy, B. (2021, décembre 14). *Développement des compétences psychosociales des enfants et des jeunes : Un référentiel pour favoriser un déploiement national.*

[Séminaire]. <https://www.santepubliquefrance.fr/a-propos/evenements/seminaire-developpement-des-competences-psychosociales-des-enfants-et-des-jeunes-un-referentiel-pour-favoriser-un-deploiement-national-14-et-1>

Ristea, P. M. (2006). *Erreurs et apprentissages : Le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère*

Santé mentale : Et toi ça va ? (2022, septembre). *SIOOX*, 14, 16.

Table des annexes

Annexe 1 : Questionnaire.....	93
Annexe 2 : Grille d'entretien pour les élèves du collège	93
Annexe 3 : Questionnaire suite à une potentielle expérimentation	94
Annexe 4 : Grille d'observation pour une potentielle expérimentation	94
Annexe 5 : Grille d'entretien adaptée en questionnaire.....	94

15- Annexes

1- Questionnaire

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfV38Qpy_zNtL5cEf61JL61K83Rf2ILnhMEc4g65pLycdnyfQ/viewform?usp=sf_link

2- Grille d'entretien pour les élèves du collège

Les élèves de notre tutrice bénéficient d'un dispositif d'évaluation orale peu courant. Lors de l'évaluation de l'oral, l'enseignante met à disposition son téléphone portable en mode enregistrement dans le couloir de l'établissement. Les élèves sont invités un à un à se rendre dans le couloir où ils font alors leur oral seuls, sans public.

Nous cherchons à savoir si ce mode d'évaluation est efficace pour réduire l'anxiété des élèves.

Bonjour,

- En quelle classe es-tu ?
- En général, as-tu des difficultés à t'exprimer à l'oral ?
- Estimes-tu qu'il est plus difficile de s'exprimer à l'oral en classe de langue ?
- Que ressens-tu à l'idée de devoir prendre la parole en classe de langue ?
- Qu'est-ce qui te fait le plus peur quand tu dois parler en langue étrangère ?
- L'oral au quotidien en classe de langue est-il plus, moins ou autant angoissant pour toi que l'oral lorsqu'il est évalué ?
- As-tu déjà été évalué à l'oral devant toute la classe ? Sur une échelle de 1 à 10 où situes-tu ton niveau d'anxiété/stress à l'oral face à la classe ?
- As-tu déjà été évalué à l'oral devant l'enseignant uniquement ? Sur une échelle de 1 à 10 où situes-tu ton niveau d'anxiété/stress à l'oral face à l'enseignant seul ?
- As-tu déjà été évalué à l'oral dans le couloir ? Sur une échelle de 1 à 10 où situes-tu ton niveau d'anxiété/stress à l'oral dans le couloir ?
- As-tu déjà été évalué à l'oral à la maison ? Sur une échelle de 1 à 10 où situes-tu ton niveau d'anxiété/stress à l'oral à la maison ?
- Estime-tu que le passage dans le couloir est moins angoissant pour toi que les autres moments de prise de parole à l'oral ?
- Quel mode d'évaluation à l'oral est le moins angoissant pour toi ?

3- Questionnaire suite à une potentielle expérimentation

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSefg8cbLm7iCqL7T7cfDsn0r6cpL9UoFxst7nUIHXdN4g1uHg/viewform?usp=sf_link

4- Grille d'observation pour une potentielle expérimentation

RPSS	Avant	Après
Evitement du regard		
Tremblements		
Pâleur/Rougeur		
Envie d'uriner (manifestée oralement)		
Posture ouverte ou fermée		
Respiration difficile (bruyante)		
Ronge ses ongles		
Fatigue intense (bâillements, posture couchée)		
Troubles de l'humeur (agacement, colère)		
Soupirs		
Rires nerveux		
Autres		
Aucun		

5- Grille d'entretien adaptée en questionnaire

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfQkhmsQTKKgAwpi7W2zPDr4kT7c-uuqS3OsZHCbylmNknlsA/viewform?usp=sf_link