

# Ces émotions qui freinent ou parasitent la prise de parole des élèves en cours d'Anglais

**Présenté par :**  
PAQUELIER Emma  
M2 MEEF 2<sup>nd</sup> degré Anglais

**Année 2023-2024**  
*INSPE de Bourgogne, Dijon*  
*UE3 Ec2 Mémoire – Recherche*

**Référent**  
*Frédérique LAMBLOT*

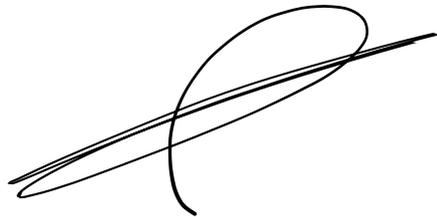
## **DECLARATION DE NON-PLAGIAT**

*" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.*

*J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.*

*Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "*

Signature :

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized loop followed by a horizontal stroke that extends to the right and then curves slightly downwards.

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens à remercier toutes les personnes ayant contribué à la réalisation de mon mémoire depuis le début de la conception de celui-ci.

Dans un premier temps, je souhaiterais remercier Madame Frédérique LAMBLOT pour avoir gracieusement accepté de reprendre le suivi de mon mémoire pour cette année. Je la remercie pour sa patience, sa disponibilité mais également pour tous ses conseils et sa bonne humeur.

Je remercie également ma tutrice établissement, madame Dorothee MIERRAL-GROS, qui a su m'apporter le soutien nécessaire et qui a fait preuve d'un accompagnement précieux durant cette année de stage. Je la remercie pour tous ses conseils et le temps qu'elle a su accorder lorsque j'avais besoin mais également pour l'aide et les relectures de mon mémoire.

Je remercie ensuite les professeurs qui m'ont encouragé lors de mon master à l'INSPE de Dijon, dont Madame Pauline PAPA qui a su me motiver et m'encourager durant deux années.

Enfin, je tiens à remercier ma famille, dont mes parents et mes sœurs, ainsi que mon compagnon pour leur soutien et leurs encouragements, et mon chat qui a su être présent pour me reconforter dans les moments de doute.

## Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>1</b>
<b>1. Revue de littérature</b>	<b>2</b>
1.1 <i>L'importance de la participation des élèves en classe : définitions, avantages, et obstacles</i>	2
1.1.1 Définition de la participation en classe	2
1.1.2 Les perspectives des élèves sur la participation en classe	3
1.1.3 La prise de parole en classe d'anglais	4
1.1.4 Obstacles à la participation des élèves	5
1.2 <i>Les Facteurs émotionnels dans l'apprentissage des langues étrangères</i>	5
1.2.1 Comprendre les origines des émotions	5
1.2.2 Les émotions en apprentissage de langues étrangères	7
1.2.3 Le rôle de l'enseignant dans la gestion des émotions	7
1.3 <i>Encourager la prise de parole en classe de langue étrangère</i>	8
1.3.1 L'importance de la prise de parole en classe de langue étrangère	8
1.3.2 Gérer les émotions et l'anxiété des élèves	9
1.3.3 Méthodes pédagogiques pour encourager la prise de parole	9
<b>2. Problématique</b>	<b>10</b>
<b>3. Protocole, analyse et discussion</b>	<b>11</b>
3.1 <i>Prendre en compte les émotions des élèves</i>	12
3.2 <i>Visualiser et quantifier la participation des élèves</i>	17
3.3 <i>L'individualisation de la participation par le biais de dispositifs personnalisés</i>	24
<b>4. Conclusion</b>	<b>29</b>
<b>5. Bibliographie</b>	<b>31</b>
<b>6. Annexes</b>	<b>32</b>

## Introduction

L'expression orale en classe de langue vivante étrangère (LVE) est l'un des meilleurs outils pour permettre aux élèves de s'améliorer. En effet, la pratique est un excellent moyen pour mieux apprendre ou accroître ses capacités. Cependant, il n'est parfois pas évident en tant qu'élève de prendre la parole devant ses camarades ou même devant un professeur, plus particulièrement en classe de langue vivante Anglais. J'ai pu constater cela durant mes années en tant qu'élève puisque j'avais moi-même une appréhension à prendre la parole en classe de LVE. Durant mes stages, j'ai aussi pu observer, en ayant cette fois-ci le rôle du professeur, que les élèves n'étaient parfois pas sereins à l'idée de devoir se livrer durant le cours. Ces premières observations m'ont donc menée à un premier questionnement : pourquoi les élèves se sentent-ils freinés lors de cet exercice ? Par ce premier questionnement, j'ai formulé deux hypothèses. Il se pourrait que les élèves se sentent freinés par peur d'être jugés par les autres, que ce soit par la prononciation des mots en anglais ou à cause d'une erreur. Certains élèves peuvent également se sentir anxieux ou être trop timides pour parler devant leurs camarades. Ce premier questionnement et ces hypothèses m'ont donc permis d'effectuer mes premières recherches sur le sujet. A cette occasion, je suis tombée sur un article de revue scientifique publié en 2019. Il s'agit d'une étude réalisée sur des élèves Polonais apprenant le français comme langue étrangère. Cette étude illustre le fait que les élèves en classe de LVE ressentent différentes émotions (anxiété langagière, peur du jugement ou de se tromper, nervosité ou encore énervement) qui constituent des freins à leur prise de parole. Cette étude m'a donc menée à un second questionnement : En quoi les émotions représentent-elles un frein lors de la prise de parole des élèves en classe de LVE Anglais ? Afin de répondre à cette seconde question, j'ai, durant mon stage de M1, proposé à deux classes de 6ème, une classe de 4ème et une de 3ème, des questionnaires en lien avec leurs émotions. Les différentes réponses recueillies par ces questionnaires m'ont donc montré, qu'en effet, les émotions de certains de ces élèves représentent bien un frein à leur prise de parole, ce qui peut avoir un impact sur leur notation dans un premier temps et sur leur degré de motivation dans un second temps. J'ai également effectué un Service Civique lors de l'année scolaire 2022/2023 auprès d'une UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés) où j'ai pu observer les différents comportements des élèves lors de leurs prises de parole en classe. Ils étaient beaucoup à avoir peur de se tromper et ils appréhendaient que les autres élèves se moquent, ce qui entraînait un manque de participation de la part des élèves. C'est à partir de ces différentes observations que

j'ai pu mettre en place différents outils pouvant encourager les élèves à prendre la parole en essayant de mettre de côté leurs émotions. Depuis la rentrée de l'année 2023, j'ai entamé une expérience enrichissante en tant que contractuelle alternante au sein du collège Les Chênes Rouges, situé à Saint Germain du Plain, en Saône et Loire. Ce collège se distingue par sa taille imposante, accueillant environ 530 élèves, et son emplacement en zone rurale ce qui en fait un cadre propice à une approche pédagogique stimulante.

À partir de ces différents constats, j'ai fait le choix de m'intéresser au fonctionnement cognitif, aux différentes raisons qui mènent à ces émotions pouvant bloquer les élèves lors de leur prise de parole et les solutions que l'on peut apporter en tant qu'enseignant. Il existe en effet de nombreuses émotions, certaines sont positives, comme la joie, et d'autres sont négatives, comme la peur ou les phobies. Les émotions négatives sont celles qui ont un plus gros impact sur la participation et les productions des élèves. Ainsi, j'ai réalisé qu'il était important de comprendre le fonctionnement cognitif chez l'enfant et l'adolescent afin de comprendre d'où proviennent les peurs et les phobies. Il est également important de savoir définir les émotions, leur type et l'impact qu'elles peuvent avoir. Mes lectures m'ont aussi permis d'étendre mes questionnements sur le sujet en me demandant par exemple quels rôles ont l'enseignant et les autres élèves de la classe sur la gestion et le ressenti des émotions.

## **1. Revue de littérature**

### **1.1 L'importance de la participation des élèves en classe : définitions, avantages, et obstacles**

#### **1.1.1 Définition de la participation en classe**

La prise de parole des élèves en classe est un élément important durant la scolarité. Elle permet également un bon fonctionnement pour ce qui est du déroulé du cours. Comme le disent C. Charlot et Y. Reuter (2012), « la participation des élèves en classe fait partie du contrat ». Cela signifie que les élèves ont le devoir de participer en classe afin de faire fonctionner le cours. Mais comment pouvons-nous concrètement définir la participation ? C. Charlot et Y. Reuter (2012) nous donnent deux définitions. Tout d'abord, selon eux, « la participation est ainsi circulation de paroles et d'actions, entre l'enseignant et sa classe d'une part, entre les élèves d'autre part, censée être efficiente à la fois sur les processus d'enseignement et d'apprentissages et sur le fonctionnement du groupe ». Cela signifie que la participation active, c'est-à-dire

lorsque les enseignants et les élèves interagissent en parlant et en agissant, est importante pour améliorer à la fois l'enseignement et l'apprentissage. Elle contribue également à créer un groupe d'apprentissage plus efficace en favorisant la collaboration entre les élèves. Elle met donc en avant l'importance de l'engagement actif pour un meilleur enseignement et une meilleure compréhension des élèves, tout en renforçant la coopération dans le groupe. Enfin, la participation « se définit aussi comme fait de communication, supposant un certain nombre de comportements, notamment langagiers, attendus de l'élève dans le contexte de la situation de cours ». En d'autres termes, la participation en classe n'est pas seulement de répondre à des questions ou de parler en classe, mais aussi d'adopter des attitudes et des comportements qui montrent que l'élève est activement engagé dans le processus d'apprentissage. Cela peut inclure des choses comme poser des questions, écouter attentivement, interagir avec d'autres élèves, ou même montrer un intérêt actif pour le sujet. En somme, la participation ne se limite pas à la communication verbale, mais englobe un éventail de comportements qui contribuent à l'expérience d'apprentissage en classe. À présent que nous avons trouvé à définir la participation en classe de manière générale, nous allons voir comment les élèves de leur point de vue définissent la participation en classe.

### **1.1.2 Les perspectives des élèves sur la participation en classe**

Afin de voir comment les élèves définissent la participation, C. Charlot et Y. Reuter (2012) s'appuient sur les résultats de questionnaires donnés à deux classes de secondes. Il y a deux profils différents : « le groupe A, constitué d'élèves ayant obtenu les résultats les plus faibles de la cohorte de 2nde au premier trimestre, et le groupe B comportant une majorité d'élèves ayant obtenu de bons résultats ». Afin de définir la participation, les élèves ont donné plusieurs réponses qui « une fois synthétisées, permettent de dégager 26 items, dont 11 sont cités par les deux groupes, mais pas forcément avec la même fréquence d'apparition ». Le tableau en annexe numéro 1 en page 31 nous montre les résultats classés par ordre d'importance. Nous constatons que les trois premiers items de ce tableau sont les mêmes pour les deux classes. En premier nous retrouvons « Répondre aux questions du professeur », en deuxième « Lever la main » et en troisième « Prendre (demander) la parole/S'exprimer/Parler ». Ces trois éléments permettent donc de définir comment les élèves voient la participation en classe. Nous pouvons cependant constater dans ce tableau qu'il y a d'autres éléments de participation pouvant être très pertinents mais qui ne le sont pas forcément pour les élèves et qui changent d'une classe à une autre. C'est le cas pour « Aider le cours à avancer, à bien fonctionner » qui se trouve en

position 5 avec le groupe A et en position 9 avec le groupe B. Il y a également « Dire ce que l'on ne comprend pas, poser des questions » qui se situe en position 9 pour le groupe A et 4 pour le groupe B. Cela nous montre donc la différence qu'il peut y avoir d'une classe à une autre et l'hétérogénéité des profils selon les classes.

Ces définitions nous montrent donc l'importance de la participation orale en classe. Cependant, comme le disent C. Charlot et Y. Reuter (2012), « les échanges oraux spontanés sont plus particulièrement recommandés dans les programmes de français et de langues ». Nous allons donc voir comment cela s'applique en classe d'anglais.

### **1.1.3 La prise de parole en classe d'anglais**

La prise de parole des élèves en classe d'anglais est plus que primordiale afin qu'ils puissent s'améliorer, partager leurs connaissances ou même recevoir des conseils. En effet, selon L. Perrot et K. Julié (2017), « la prise de parole individuelle [est] l'occasion non pas de fixer les connaissances, mais de les mettre en œuvre » (p.252). Cela signifie que lorsque quelqu'un prend la parole individuellement pour s'exprimer sur un sujet, l'objectif n'est pas seulement de répéter des connaissances déjà acquises, mais plutôt de les appliquer de manière concrète. En d'autres termes, il ne s'agit pas simplement de réciter des informations apprises par cœur, mais de démontrer une compréhension profonde en utilisant ces connaissances dans des situations pratiques ou en les reliant à des exemples concrets. C'est le cas en anglais, puisque les élèves, en prenant la parole, ne répètent pas ce qu'ils connaissent mais appliquent une certaine maîtrise dans une langue étrangère. De ce fait, la prise de parole en classe de langue doit s'effectuer uniquement dans la langue étudiée, ici l'anglais, sauf bien sûr s'il y a un besoin urgent que l'élève n'est pas capable d'exprimer dans la langue étudiée, ou en cas de problème grave.

La prise de parole en classe de LVE ne profite pas uniquement aux élèves ayant le plus de facilités, mais à tout le monde et aussi bien au professeur. En effet, il est primordial que le professeur s'exprime uniquement en anglais afin de bercer les élèves dans une écoute continue de la langue mais aussi de les encourager à communiquer en anglais avec le professeur. Comme le disent L. Perrot et K. Julié (2017) « la classe est un lieu idéal pour l'entraînement à la prise de parole » (p.251). Cela indique que tous les élèves sont invités à participer en classe, même ceux qui pourraient se penser plus en difficultés. Il est également important de pouvoir encourager les élèves à prendre la parole quand ils le souhaitent même lorsqu'ils n'ont pas la

réponse attendue puisque cela leur permet de pratiquer leurs capacités à parler à l'oral en anglais.

#### **1.1.4 Obstacles à la participation des élèves**

Malheureusement, il n'est pas toujours facile pour les élèves de prendre la parole en classe. En effet, comme il est expliqué dans l'ouvrage de L. Perrot et K.Julié (2017) « Le système scolaire actuel [...] habitue encore trop souvent les élèves à éviter de prendre la parole » (p.251). Plutôt que de les encourager à prendre la parole et à partager leurs opinions, il est plus courant que le système favorise un comportement plus passif, où les élèves ne sont pas stimulés à contribuer activement aux discussions ou aux débats en classe. Il faudrait cependant encourager les élèves à prendre la parole, principalement en classe de LVE, puisque cela correspond à une grande partie de l'apprentissage d'une langue. Enfin, il existe malheureusement d'autres raisons qui font que les élèves refusent de participer en classe d'anglais. La principale raison, est « la crainte de dire des bêtises » (L. Perrot et K.Julié, 2017, p.251). Cette crainte peut mener au ressenti de différentes émotions par les élèves, des émotions pouvant les bloquer lors de leur prise de parole en classe de LVE. Ces dernières peuvent être diverses et c'est pour cela qu'il est nécessaire en tant que professeur de comprendre leurs origines et fonctionnement.

### **1.2 Les Facteurs émotionnels dans l'apprentissage des langues étrangères**

#### **1.2.1 Comprendre les origines des émotions**

Avant de voir les différents facteurs émotionnels pouvant freiner les élèves lors de leur prise de parole, il est important de comprendre les origines des émotions ainsi que le fonctionnement cognitif lors de celles-ci. Selon J-P. et M-F. Narcy-Combes (2019), les émotions sont définies comme « des phénomènes physiques en réaction à des situations, sous forme de réseaux neuronaux inconscients, dont le rôle initial [est] probablement d'assurer la survie de l'espèce » (p.193). Puisque les émotions arrivent de manière inconsciente, il est difficile de les contrôler et l'arrivée de celles-ci déclenche des sentiments. La distinction entre sentiments et émotions est primordiale, comme le fait E. Riquois (2018). Selon elle, le sentiment est « stable et durable » contrairement à « l'émotion [qui] est temporaire, inattendue, imprévue ». Il est important de faire la distinction entre les deux puisque même si l'une génère l'autre, le cerveau les traite différemment et c'est l'émotion qui prendra le devant sur la façon d'agir.

Riquois (2018) s'appuie sur les recherches de Ekman (1972) expliquant qu'il y a six émotions de base classées en deux catégories. Tout d'abord, il y a les émotions positives avec la joie et la surprise qui sont considérées comme banales. Il y a ensuite les émotions négatives comme la colère, la tristesse et la peur et les émotions toxiques avec le dégoût. Les émotions négatives et toxiques sont proscrites, car elles dérangent ou sont le signe d'une inadaptation. Les émotions négatives sont celles qui nous intéressent le plus puisque comme le disent J-P. et M-F. Narcy-Combes (2019), « le stress, l'anxiété et les autres émotions peuvent influencer des paramètres clé de la cognition, dont l'attention sélective, la mémoire de travail ou le contrôle cognitif » (p.194). On peut donc s'interroger sur le fonctionnement et les origines des émotions comme la peur, le stress et l'anxiété dans le fonctionnement du cerveau chez les enfants.

H. Böttger et D. Költzsch (2020) expliquent que le cerveau se développe et se modifie selon les différentes expériences rencontrées, bonnes ou mauvaises soient elles. Cependant, le cerveau d'un enfant étant plus sensible et malléable que celui d'un adulte, les différentes expériences auront un plus gros impact sur lui et sur le développement de son cerveau, ce qui peut créer de l'anxiété, de la crainte ou de la peur à un plus grand niveau. Deux zones importantes dans le cerveau sont à l'origine des émotions : l'amygdale et le cortex préfrontal. Le schéma en annexe numéro 2 à la page 32 nous montre où se situent ces zones du cerveau à l'origine de certaines émotions.

L'amygdale est une partie du cerveau qui crée, maintient ou modifie l'anxiété et la peur. Le cortex préfrontal quant à lui « est responsable de l'action cognitive comme le raisonnement, les souvenirs conscients, la conscience, les informations détaillées et la concentration » (H. Böttger et D. Költzsch, 2020). Ces deux parties du cerveau sont donc à l'origine de nos émotions négatives. Il est cependant important de comprendre leur fonctionnement individuel par le biais d'un comparatif comme nous le montre le tableau en annexe numéro 3 à la page 33. Nous pouvons à partir de ce tableau, constater les différents fonctionnements de l'amygdale et du cortex préfrontal de manière plus claire et détaillée. Nous comprenons donc que l'amygdale est la partie du cerveau qui est responsable des émotions tandis que le cortex préfrontal est la partie qui permet de penser et raisonner.

En comprenant les émotions et leurs origines, on peut donc à présent voir les différents effets que les émotions peuvent créer lors de l'apprentissage et de la prise de parole dans une langue étrangère, plus précisément, en langue anglaise.

### **1.2.2 Les émotions en apprentissage de langues étrangères**

Comme le disent J-P. et M-F. Narcy-Combes (2019), apprendre une langue étrangère signifie « accepter de perdre notre guidage automatisé » (p.196). En effet, lors de l'apprentissage de la langue maternelle, notre cerveau acquiert différents automatismes linguistiques et ces automatismes ne sont plus les mêmes dans une langue étrangère. L'anglais étant une langue vivante étrangère, une barrière communicative et linguistique se forme avec l'élève. Différentes émotions s'installent donc lors de l'utilisation et l'apprentissage d'une LVE. On peut tout d'abord parler d'une peur générale de la langue étrangère appelée xénoglossophobie. La xénoglossophobie est définie par H. Böttger et D. Költzsch (2020) comme « la peur anormale et exagérée des langues étrangères ». Cette peur très spécifique peut également être vue comme une forme d'anxiété langagière qui est définie comme étant une réaction émotionnelle négative apparaissant lors de l'utilisation ou de l'apprentissage d'une seconde langue. Selon une étude réalisée sur 108 élèves étudiant l'anglais comme LVE, la xénoglossophobie ne touche pas uniquement un seul groupe type d'élèves, mais absolument tous, même ceux qui sont plus confiants lors de l'utilisation d'une LVE. La xénoglossophobie est donc une forme d'anxiété spécifique manifestée par différentes raisons comme le montre le tableau en annexe 4 à la page 34. Ce tableau, divisé en quatre grandes catégories, montre distinctivement comment la xénoglossophobie peut se manifester. Elle peut être de source psychologique comme par exemple une faible estime de soi ou encore due à des conflits non résolus. Elle peut également être d'origine méthodologique avec la motivation et la pédagogie, comme des leçons trop monotones, faisant que l'élève perd de l'intérêt en la langue étudiée, ou encore avec un manque de pratique de l'oral en classe. Elle peut également être de source cognitive comme un manque de vocabulaire dans la langue ciblée mais aussi à cause d'évaluations excessives en classe. Enfin, la xénoglossophobie peut également se manifester à cause des expériences socio-affectives comme par exemple le jugement des autres pairs.

Afin d'éviter les émotions négatives et les différents types d'anxiété langagière, il est important d'avoir confiance en soi et ses capacités à réussir.

### **1.2.3 Le rôle de l'enseignant dans la gestion des émotions**

Puisque l'étude et l'apprentissage d'une LVE nous forcent à perdre nos automatismes, il est important de se positionner sur la question de l'estime et de la confiance en soi en classe de LVE. En effet, comme nous l'avons vu, le développement du cerveau chez l'enfant est malléable suite aux différentes expériences rencontrées. Ce développement continue lors de

l'adolescence, ce qui fait de cette période une étape compliquée pour un sujet. La période de l'adolescence est en effet très anxiogène et peut l'être encore davantage lors de l'apprentissage. Selon J. Agaesse (2019), « l'anxiété est [donc] une émotion qui peut perturber les apprenants et les gêner dans leur apprentissage. Plus elle sera forte, plus l'estime de soi sera basse ». Il définit par la suite l'estime de soi comme une auto-évaluation, et comme étant « un baromètre révélant dans quelle mesure nous vivons en concordance avec nos valeurs ». L'estime de soi va également avec la confiance en soi. En effet, en classe de LVE, il est facile de perdre confiance en soi puisqu'on utilise une autre langue. Le fait de ne pas maîtriser totalement une langue nous amène à commettre des erreurs, ce qui est normal. Cependant en commettant des erreurs, il est facile de se sentir jugé. En classe d'anglais, un élève qui commet une erreur pourra avoir le sentiment d'être jugé que ce soit par ses camarades ou par le professeur. À cause de cela, il n'osera peut-être plus prendre la parole et sa confiance en soi peut être mise à mal. Comme le dit E. Riquois (2018) « la question de la confiance en soi se fait alors plus prégnante car il faudra assumer ce regard ou ce que l'enseignant croit percevoir ». L'enseignant a donc un rôle plus qu'important en ce qui concerne les émotions que peuvent ressentir les élèves, c'est d'autant plus vrai pour le professeur de LVE. « Les émotions jouent ainsi un rôle clé dans le déclenchement et le suivi des apprentissages » (J-P. et M-F. Narcy-Combes, 2019, p.198) ce qui fait qu'il est donc important en tant que professeur de LVE de trouver la ou les manière(s) de motiver et d'encourager les élèves à affronter leurs émotions en classe.

### **1.3 Encourager la prise de parole en classe de langue étrangère**

#### **1.3.1 L'importance de la prise de parole en classe de langue étrangère**

La prise de parole en classe de LVE est très importante pour les élèves. Dans les recherches de C. Charlot et Y. Reuter (2012), il nous est présenté l'importance de la participation orale en classe vue par les élèves. Ceci est important puisqu'ils sont les principaux concernés. Le tableau en annexe 5 à la page 35 montre les « Principaux bénéfices de la participation » vu par les mêmes groupes de classe que pour définir la participation orale. Nous pouvons constater grâce à ce tableau que les bénéfices changent majoritairement d'une classe à une autre mais qu'il y en a un commun. L'utilité de la participation afin de « Comprendre le cours » est revenu à 66% pour la classe A et à 45% pour la classe B. Cela nous indique que, selon la majorité des élèves, la participation orale est bénéfique afin de mieux comprendre le cours et cela, pour tous. Il existe différentes méthodes pour pouvoir, en tant qu'enseignant de LVE, encourager les élèves à contrôler ou dépasser leurs différentes émotions pendant le cours.

Il est important en tant qu'enseignant de langue de trouver et d'appliquer les bonnes méthodes afin d'encourager la prise de parole en anglais. La prise de parole en classe de LVE est selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2021), soit le CECRL, « un aspect crucial de la compétence discursive ». La compétence discursive est définie par le site du *Grand Dictionnaire Terminologique* comme une « compétence langagière qui repose sur la connaissance des moyens langagiers permettant de structurer, d'organiser et d'adapter un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours ». La prise de parole en classe de LVE est donc essentielle au bon apprentissage de la langue. Il faut, pour cibler cette compétence, que le professeur d'anglais pense aux différents outils pouvant être utilisés pour encourager les élèves à prendre la parole dans son cours.

### **1.3.2 Gérer les émotions et l'anxiété des élèves**

Afin de cibler la compétence discursive, J. Agaesse (2019) explique en effet que « la dimension affective a une part importante dans notre vie, à l'extérieur de la classe, mais aussi dans celle-ci ». Il définit l'affectif comme contenant les sentiments et les attitudes de notre comportement. C'est pour cela que « l'enseignant se doit de les prendre en compte pour aider ses apprenants à progresser et à construire leur savoir » (J. Agaesse, 2019). De ce fait, apporter son soutien et ses encouragements à ses élèves est l'un de ses objectifs. Pour cela, il lui est important d'établir une relation de confiance avec ses élèves, d'être chaleureux, patient et tolérant avec eux. En suivant cette approche, « il placera les apprenants dans de bonnes conditions émotionnelles, ce qui pourrait renforcer leur motivation et donc favoriser leur apprentissage » (J. Agaesse, 2019). En somme, la prise en compte de la dimension affective dans l'enseignement est cruciale, car elle peut stimuler la motivation et l'apprentissage des apprenants.

### **1.3.3 Méthodes pédagogiques pour encourager la prise de parole**

Il est extrêmement important donc, comme dit plus haut, que le professeur d'anglais « dédramatis[e] l'apprentissage et atténu[e] les influences des émotions négatives comme l'anxiété » (J. Agaesse, 2019). Puisque les élèves se retrouvent à parler une seconde langue, ils s'exposent à faire des erreurs. C'est une chose normale dans l'apprentissage mais qui peut paraître dramatique pour un adolescent en plein développement physique et neurologique. Il est donc nécessaire de développer des activités en tout genre pouvant aider les élèves à se sentir moins anxieux, à diminuer leur peur de s'exprimer devant les autres et à améliorer la confiance

et leur estime de soi. Ces activités doivent être suffisamment variées pour que les élèves trouvent ce qui leur convient le mieux afin de pouvoir être plus motivés et ainsi augmenter leur participation en classe. Le schéma de H. Böttger et D. Költzsch, (2020), en annexe numéro 6 à la page 36, nous montre un modèle d'action didactique à apporter pour un enseignement sans anxiété. Afin d'éviter les émotions dites négatives en classe, on peut voir grâce à ce schéma que le professeur de langue peut proposer plus de feedback et de feedforward, c'est-à-dire des retours positifs permettant d'encourager les élèves en se basant sur leurs erreurs et leurs réussites, leur permettant de mieux réussir par la suite. Il est très important de souligner les réussites des élèves afin qu'ils se sentent valorisés, comme l'indique le schéma avec « l'apprentissage positif ». Enfin, nous pouvons constater dans ce schéma qu'il ne faut pas restreindre le temps de parole des élèves et se respecter mutuellement quand une personne parle. Cela favorise donc un bon climat de classe pour l'apprentissage des langues étrangères tout en limitant la crainte des élèves, créant une relation de confiance entre le professeur et les élèves.

## **2. Problématique**

À la suite de ces différentes lectures, j'ai donc décidé de m'orienter sur le sujet des émotions qui freinent ou parasitent la prise de parole des élèves en cours d'anglais. Comme nous avons pu le voir, il existe de nombreuses émotions qui peuvent être à l'origine de ces freins, et plus particulièrement des émotions négatives qui sont plus spontanées et difficiles à contenir. Pour mieux comprendre les élèves et ainsi pouvoir les encourager à s'exprimer en classe de langue, il est extrêmement important pour un professeur de LVE de connaître le fonctionnement cognitif de l'enfant et de l'adolescent. Une hypothèse serait que les élèves ressentent une anxiété liée à la peur du jugement de leurs pairs ou du professeur lorsqu'ils s'expriment dans une langue étrangère. Cette anxiété peut être amplifiée par des expériences passées de correction sévère ou de moquerie, ce qui renforce les émotions négatives et empêche la prise de parole. Comprendre les élèves mène donc à une meilleure compréhension de leurs émotions et permet d'identifier des solutions adaptées à leurs besoins émotionnels. Il est également primordial que la relation entre élèves et enseignant soit la meilleure possible pour que les élèves aient confiance en leur professeur et qu'ils puissent ainsi partager avec lui ce qu'ils ressentent. Une hypothèse supplémentaire pourrait être que les élèves qui se sentent soutenus et valorisés par leur enseignant sont plus enclins à surmonter leurs appréhensions et à prendre la parole en classe. Cette relation de confiance peut être nourrie par des interactions positives, des encouragements

et une écoute active de la part de l'enseignant. Cette relation peut également jouer sur la motivation des élèves, qui peut impacter la notation ainsi que les émotions de l'élève. De plus, nous avons pu voir que celles-ci peuvent impacter la prise de parole de tous les élèves, même ceux qui semblent avoir le plus de facilités. Il est donc important d'en prendre conscience. En prenant en compte tous ces facteurs, il faut donc réfléchir aux différents moyens pédagogiques et didactiques à utiliser pour aider les élèves. D'autres hypothèses pourraient être explorées pour comprendre comment l'enseignant peut contribuer à réduire la charge émotionnelle qui impacte la prise de parole en langue vivante. La création d'un climat de confiance, par le développement d'une relation solide entre enseignant et élèves, pourrait encourager les élèves à prendre la parole sans crainte de jugement. L'encouragement positif, mettant l'accent sur les progrès réalisés plutôt que sur la perfection, pourrait également stimuler la participation des élèves. Enfin, la sensibilisation aux émotions, intégrant des activités de gestion émotionnelle dans le programme, pourrait aider les élèves à reconnaître et à gérer leurs émotions lorsqu'ils prennent la parole en langue vivante. En prenant en considération ces différentes réflexions et hypothèses, je me suis donc tournée vers la problématique suivante :

En quoi l'enseignant peut-il contribuer à réduire la charge émotionnelle qui impacte la prise de parole en langue vivante ?

### **3. Protocole, analyse et discussion**

En tant que contractuelle, j'ai la chance d'avoir à ma charge deux classes de 4<sup>ème</sup>. Ces deux classes ont cependant deux profils très différents ce qui rend mon travail de recherche très intéressant. En effet, la classe A est composée de 26 élèves, 13 garçons et 13 filles. Parmi ces élèves, 4 d'entre eux ont un Plan d'Accompagnement Personnalisé, un élève avec un Programme Personnalisé de Réussite Éducative et un élève avec un Projet Personnalisé de Scolarisation qui utilise un ordinateur. Dans cette classe, douze élèves sont bilangues, ce qui signifie qu'ils pratiquent l'anglais et l'espagnol depuis la 6<sup>ème</sup>. On y trouve également 13 élèves inscrits pour l'option Latin. Il s'agit d'une classe très active, mais le niveau d'anglais et de participation sont très hétérogènes. La classe B est également composée de 26 élèves, 15 garçons et 11 filles. Parmi eux, on retrouve 4 élèves avec un Plan d'Accompagnement Personnalisé et un élève avec un Programme Personnalisé de Réussite Éducative. Cette classe comporte aussi 13 élèves inscrits pour l'option Latin. Le niveau d'anglais et la participation sont plutôt homogènes.

À cet âge charnière de l'adolescence, les élèves sont en pleine évolution, faisant face à des défis émotionnels et sociaux significatifs. Ce contexte me permet d'aborder des problématiques complexes et de développer mon protocole de travail de manière pertinente. Travailler avec ce public me permet d'appréhender leurs difficultés et émotions spécifiques, ce qui se révèle extrêmement pertinent pour les recherches et les investigations que j'ai pu mener.

### 3.1 Prendre en compte les émotions des élèves

Afin de parvenir à la construction de ma problématique, j'ai, comme indiqué dans l'introduction, déjà réalisé une première série de recherches lors de mon stage en M1 auprès de quatre classes de différents niveaux (voir questionnaire et résultats en annexe 7, aux pages 37 à 40). En continuité de ces résultats, j'ai mené un nouveau questionnaire anonyme auprès des deux classes de quatrième dont j'ai la charge cette année. Le nouveau questionnaire, présenté en annexe 8 à la page 41, a été distribué aux élèves au début de l'année scolaire 2024. Ce questionnaire se compose de deux parties. La première partie porte sur la participation des élèves en général et sur les différentes émotions qu'ils peuvent ressentir lors de celle-ci. Elle comprend initialement trois questions permettant aux élèves d'évaluer leur niveau de participation et leur degré d'engagement en classe d'anglais sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le niveau le plus bas et 5 le plus élevé). Les résultats obtenus avec les deux classes ont permis de déterminer dans quelle mesure les émotions peuvent constituer un frein à la participation en classe d'anglais.

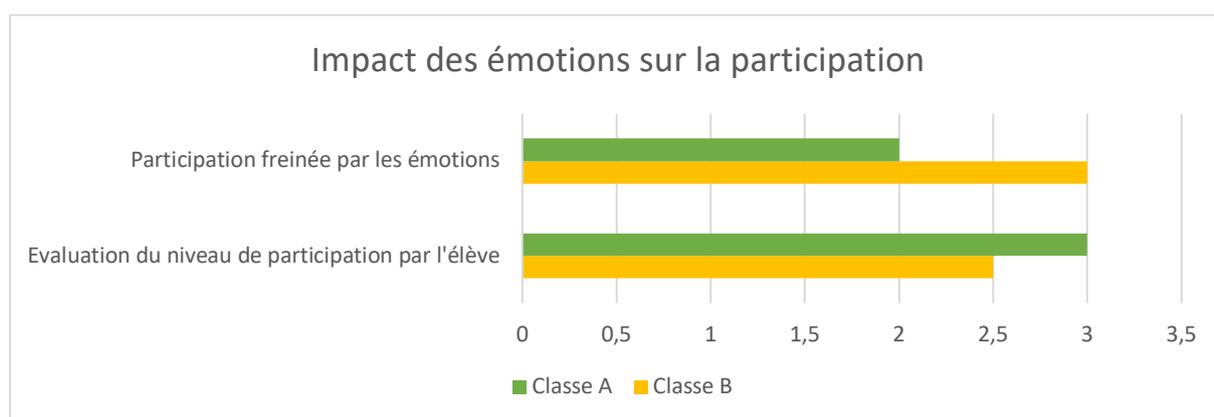


Figure 1

Ce graphique illustre la différence entre la classe A et la classe B concernant leur niveau de participation générale en classe et l'impact de leurs émotions sur cette participation. En effet, nous pouvons constater que les élèves de la classe B se sentent plus freinés par leurs émotions

lors de leur prise de parole que ceux de la classe A. En moyenne, les élèves de la classe B évaluent le frein que représentent leurs émotions pour leur participation à 3 sur une échelle de 5, tandis que ceux de la classe A l'évaluent à 2 sur la même échelle. Par ailleurs, les résultats du questionnaire reflétés dans ce graphique révèlent également une différence de niveau de participation entre les deux classes. En moyenne, la classe A évalue son niveau de participation à 3 sur une échelle de 5, alors que la classe B présente une évaluation plus négative, avec une moyenne de 2,5 sur la même échelle. Ainsi, il apparaît que les émotions ont effectivement un impact sur la participation des élèves de quatrième, comme le met en évidence ce graphique. Cette analyse suggère que la classe A se sent plus à l'aise pour participer à l'oral par rapport à la classe B. Une explication possible pourrait être le fait que la classe A soit une classe bilingue, ce qui pourrait influencer positivement la confiance des élèves dans leur capacité à s'exprimer en anglais.

Les élèves ont également été invités à indiquer, toujours sur une échelle de 1 à 5, dans quelle mesure ils ressentaient une forme de peur des langues étrangères, autrement dit la xénoglossophobie. Voici les résultats obtenus par les deux classes.

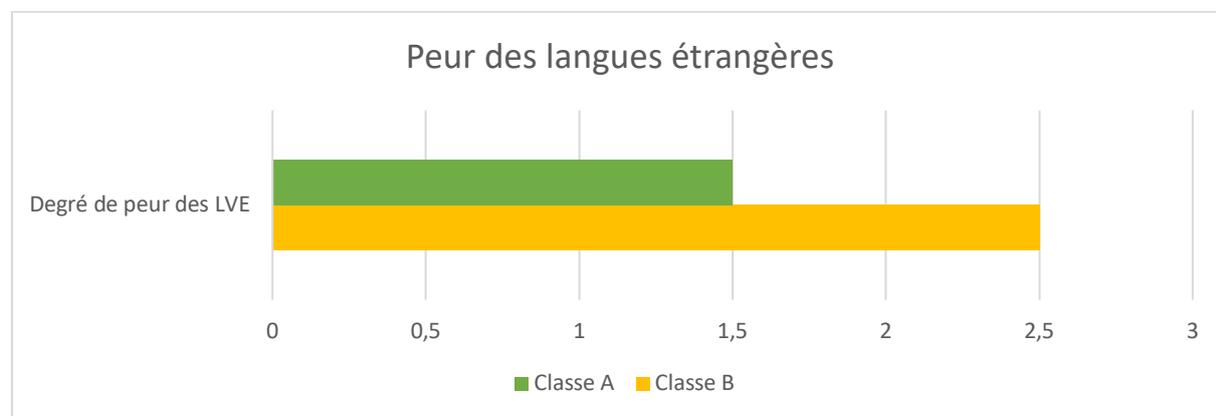


Figure 2

Ici, nous pouvons remarquer que la classe B, qui évalue plus négativement sa participation et se sent plus freinée par les émotions, ressent une certaine peur des langues étrangères contrairement à la classe A. En effet, la classe B se situe à 2,5 contre 1,5 pour la classe A. Encore une fois, ceci peut s'expliquer par le profil des différentes classes, l'une étant une classe bilingue où la plupart des élèves pratiquent deux langues vivantes depuis la 6ème, tandis que l'autre n'est pas dans cette situation. Comme nous avons pu le voir dans la revue de littérature avec les travaux de Böttger et de Költzsch (2020), la xénoglossophobie ne touche pas

uniquement un seul profil d'élève mais affecte tous les élèves à différents degrés. Cependant, ici, nous pouvons remarquer que la classe bilangue ne se sent pratiquement pas concernée par cela. Nous pouvons supposer que le faible taux d'élèves concernés englobe ceux qui ne pratiquent pas de deuxième langue vivante depuis la 6ème. Ceci nous amène à penser que seuls les élèves se sentant plus en difficulté sont concernés par la xénoglossophobie. Pour valider cette observation, il aurait été nécessaire que le questionnaire ne soit pas anonyme, ce qui aurait permis de comparer les réponses entre les élèves bilangues et ceux qui ne le sont pas. Cependant, désanonymiser ce questionnaire aurait également pu engendrer des biais pouvant influencer notamment l'honnêteté des réponses des élèves.

Dans le questionnaire, les élèves sont ensuite invités à cocher les différentes émotions qu'ils peuvent ressentir parmi la liste qui leur est proposée. Ils ont également la possibilité, s'ils le souhaitent, d'indiquer d'autres émotions. Il a été important pour moi de leur proposer une liste d'émotions car il peut parfois être difficile pour des collégiens de mettre des mots sur les différentes émotions qu'ils peuvent ressentir. Dans cette liste, j'ai également inclus des émotions dites positives, car il est primordial de rappeler aux élèves qu'il n'y a pas seulement des émotions dites négatives. Voici les résultats que j'ai obtenus dans les deux classes sous la forme de deux diagrammes.

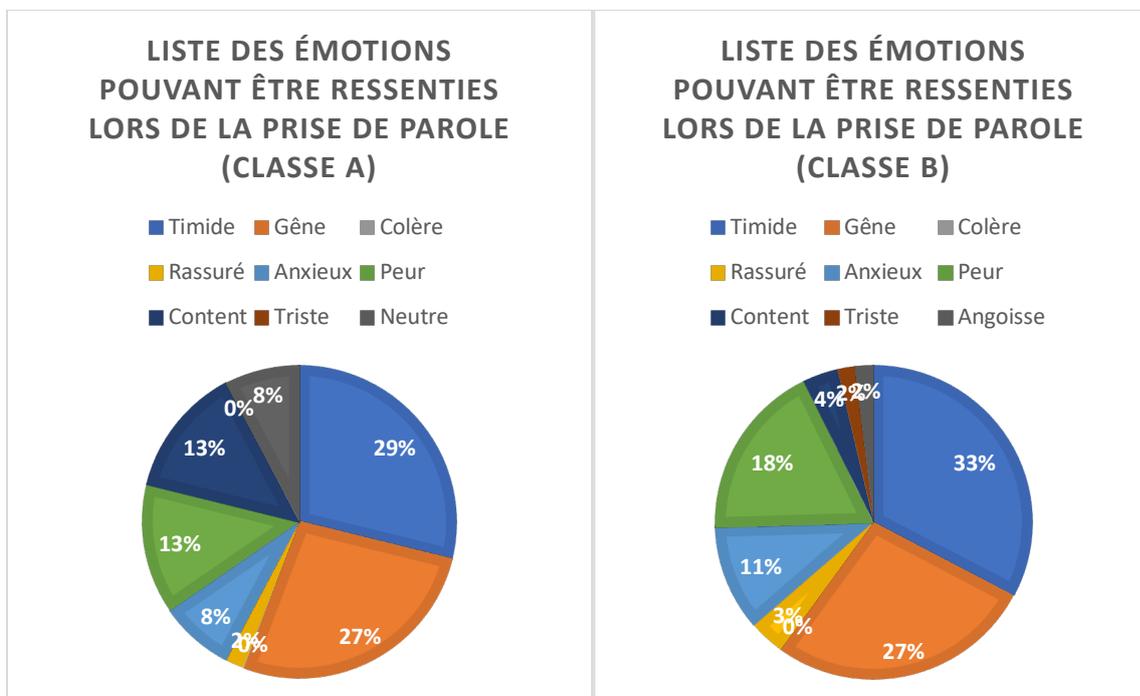


Figure 3 & Figure 4

Grâce à ces diagrammes, nous pouvons comparer les différentes émotions pouvant être ressenties d'une classe à l'autre. Tout d'abord, nous allons nous intéresser aux similarités entre les deux classes. Comme nous l'avons relevé dans nos lectures et selon Riquois (2018), il existe deux types d'émotions : les émotions négatives et les émotions positives. Ici, les principales émotions qui ressortent de ces diagrammes pour les deux classes sont la timidité, la gêne, mais également la peur. Il s'agit donc d'émotions dites négatives. Malheureusement, ces émotions peuvent constituer un frein à la prise de parole des élèves, que ce soit au niveau cognitif ou en raison du regard des autres dans la classe ou du professeur, d'où l'importance de la confiance mutuelle. Par la suite, nous pouvons cependant constater que seulement 13% des élèves de la classe A se sentent concernés par la peur, contre 18% pour la classe B. Cet écart peut de nouveau s'expliquer par les différents profils des classes. Nous remarquons également que la classe A peut éprouver de la satisfaction lors de la participation en classe, avec 13%, à égalité avec la peur. En revanche, seulement 4% des élèves de la classe B se sentent satisfaits lors de la prise de parole. De plus, 11% des élèves de la classe B se disent anxieux, contre 8% pour la classe A, renforçant la différence entre les deux classes. Enfin, 8% des élèves de la classe B déclarent ressentir des angoisses lors de la participation en classe, une émotion qui n'est pas du tout mentionnée dans l'autre classe.

Nous allons à présent nous concentrer sur la deuxième partie du questionnaire. Celle-ci vise à différencier les participations volontaires des participations involontaires. Nous avons défini ces types de participation avec les élèves. Pour eux, la participation volontaire correspond au choix personnel de l'élève de participer, tandis que la participation involontaire survient lorsque l'élève est contraint de participer, par exemple lorsqu'il est interpellé par le professeur. Le questionnaire permet donc d'évaluer le degré de participation de l'élève, mais également s'il se sent freiné par ses émotions, en distinguant la participation volontaire de la participation involontaire. Cela nous permet de comparer si, lorsque l'élève se sent bloqué par ses émotions, cela intervient uniquement lorsqu'il est sollicité ou même lorsqu'il décide de participer de lui-même. Voici les résultats obtenus sous forme de graphique.

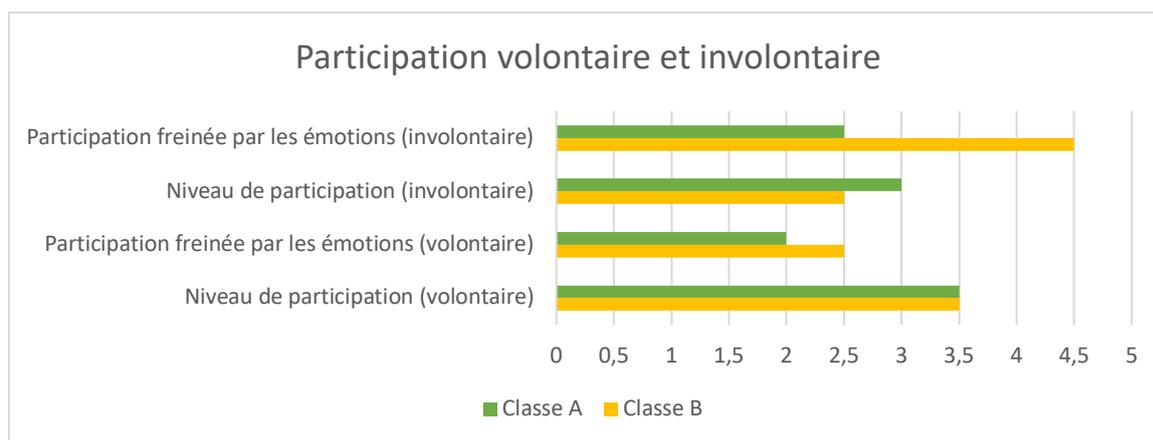


Figure 5

Nous pouvons constater qu'il existe une différence significative dans les émotions ressenties et le degré de participation selon que celle-ci soit volontaire ou involontaire. Tout d'abord, le niveau de participation des élèves, lorsqu'elle est volontaire, est assez élevé dans les deux classes, atteignant 3,5 sur une échelle de 5. Cependant, les émotions continuent de représenter un frein pour les élèves de la classe B, contrairement à ceux de la classe A. Nous remarquons que le niveau de participation diminue à 2,5 chez les élèves de la classe B lorsque celle-ci est involontaire. En revanche, chez les élèves de la classe A, cette diminution n'est que de 0,5. De plus, ces derniers se sentent presque autant bloqués par leurs émotions lorsque la participation est involontaire que lorsqu'elle est volontaire. En parallèle, la classe B ressent une nette augmentation de l'impact de ses émotions lorsque la participation est involontaire, avec une moyenne de 4,5 contre 2,5 lorsque celle-ci est volontaire. Cette disparité entre les deux classes souligne l'importance de prendre en compte le profil de chaque classe dans la gestion des émotions et de la participation des élèves. Il est crucial de noter que ces résultats concordent en moyenne avec ceux de la participation générale. Cependant, il est essentiel de tenir compte de ce facteur afin d'éviter de mettre les élèves dans des situations d'inconfort lorsqu'ils se sentent déjà freinés, même lorsqu'ils participent volontairement.

Ces différentes données nous invitent donc à réfléchir sur les profils variés de nos classes. En effet, chaque classe présente des besoins distincts, et il est crucial d'adapter notre approche pédagogique et de proposer des outils différents en fonction de ces besoins spécifiques. Cette adaptation est particulièrement importante en classe de langue, où les élèves sont confrontés à des niveaux variés de compétences linguistiques, certains ayant plus de facilités que d'autres. De plus, il est essentiel de sensibiliser les élèves aux différentes émotions

qu'ils peuvent ressentir, afin de mieux comprendre ce qui peut les freiner lors de la prise de parole en classe. Cette prise de conscience peut contribuer à créer un environnement plus favorable à l'expression et à la participation. Nous allons donc à présent explorer les différents moyens de quantifier et de visualiser les participations des élèves, en tenant compte des divers profils de classes. Cela nous permettra de mieux cerner les besoins individuels des élèves et d'adapter nos stratégies pédagogiques en conséquence.

### **3.2 Visualiser et quantifier la participation des élèves**

Lors de nos lectures et conformément aux travaux de Charlot et Reuter (2012), nous avons constaté que la participation en classe de langue est essentielle pour l'apprentissage. Cela inclut non seulement répondre aux questions du professeur pour contribuer au bon déroulement du cours, mais aussi demander des éclaircissements lorsque nécessaire. La prise de parole des élèves en classe leur offre l'occasion de pratiquer la langue de manière active, démontrant ainsi leur capacité à appliquer une certaine maîtrise de la langue étrangère, plutôt que de simplement réciter des connaissances de manière passive. Cependant, il est crucial d'établir des règles concernant la participation pour assurer un bon climat de classe. Comme souligné dans la revue de littérature grâce au schéma de l'apprentissage positif de Böttger et de Költzsch (2020), il est essentiel de ne pas limiter le temps de parole des élèves et de favoriser le respect mutuel lors des échanges en classe. Ainsi, en septembre, nous avons convenu avec les élèves de règles à respecter en classe (voir annexe numéro 9 à la page 42), qui ont ensuite été consignées dans leur cahier. Parmi ces règles figure : "Se respecter mutuellement (une seule personne parle à la fois, on lève la main pour participer, on écoute quand une personne prend la parole, pas de moqueries)". Les élèves sont donc conscients de l'importance du respect mutuel lors des échanges en classe. De plus, afin de gérer le temps de parole et de quantifier les participations des élèves, j'ai mis en place un système de fiches de participation pour chaque classe. La classe A a bénéficié d'une fiche de participation commune comportant le nom des élèves (voir annexe 10, page 43), renouvelée à chaque séquence. À chaque séance, un élève était volontaire afin de se désigner comme l'assistant de la classe. Son rôle était d'introduire la langue anglaise en demandant la date et en l'écrivant au tableau, mais aussi de poser des questions sur les éléments vus lors des séances précédentes. Cela permettait à la classe de revoir le vocabulaire et de se plonger à nouveau dans la langue étrangère dès le début de l'heure. L'élève assistant avait pour mission de remplir la fiche de participation en indiquant chaque participation de ses camarades à l'aide d'une barre. Il devait donc être attentif pendant toute la séance pour relever chaque

participation. Comme nous l'avons vu dans nos lectures, la relation de confiance entre le professeur et les élèves, ainsi qu'entre les camarades, est essentielle pour encourager la participation en classe. Se trouver dans un climat de confiance contribue à réduire une partie de la charge émotionnelle que peuvent ressentir les élèves. Laisser un élève être responsable de recueillir les participations de ses camarades permet ainsi de renforcer cette relation de confiance et peut contribuer à diminuer les émotions négatives en classe. Le rôle de l'assistant est également une forme de participation en soi, car la participation comprend divers comportements qui enrichissent l'expérience d'apprentissage en classe. Ce rôle permet d'aider à l'apprentissage, aussi bien pour l'élève assistant que pour les autres.

En décembre, un questionnaire de fin de protocole a été proposé aux élèves (voir l'annexe 11 aux pages 44 et 45). Ce questionnaire visait à recueillir les impressions des élèves sur les différents outils qui leur ont été proposés depuis septembre afin d'encourager leur prise de parole en classe. Pour la question numéro 7, « La fiche de participation t'aide-t-elle à suivre ton progrès ? T'encourage-t-elle et te motive-t-elle à participer ? », voici les résultats obtenus pour la classe A :

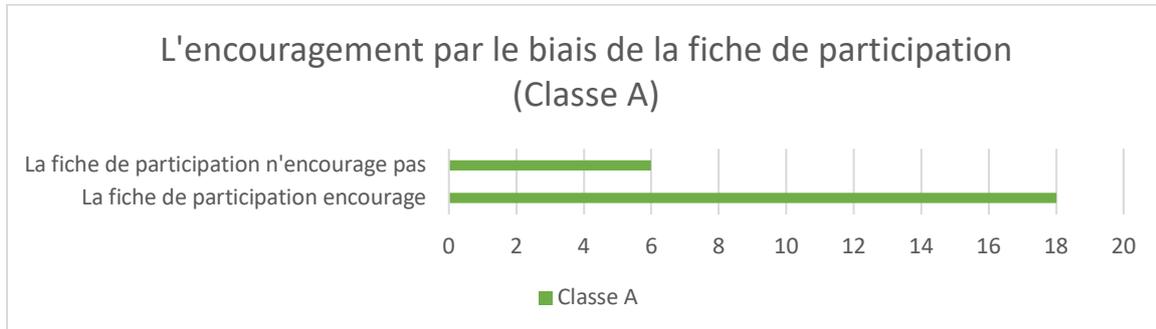


Figure 6

Pour ce questionnaire, seuls 24 élèves sur 26 de la classe A ont répondu suite à l'absence de certains d'entre eux. Cette observation met en évidence l'efficacité de la mise en place de la fiche de participation dans cette classe, car 18 élèves ont exprimé qu'elle les incite et les motive à participer davantage. Cette constatation suggère que la possibilité de visualiser la participation des élèves les encourage non seulement à persévérer dans leur implication en classe, mais leur permet également de prendre conscience de leur niveau d'engagement. En effet, la plupart des élèves de cette classe sont très impliqués, comme en témoigne le fait qu'ils consultent la fiche pour observer la quantité de leur participation à la fin de l'heure.

De leur côté, la classe B a bénéficié d'une approche différente en matière de fiche de participation. En effet, grâce aux résultats du questionnaire réalisé en début d'année, il est apparu que la classe B se sentait moins à l'aise pour participer et était davantage freinée par ses émotions que la classe A. Cela souligne une fois de plus l'importance d'adapter les outils pédagogiques en fonction des besoins spécifiques de chaque classe. Ainsi, les élèves de cette classe ont eu à leur disposition une fiche de participation individuelle, disponible en annexe numéro 12 à la page 46. Sur cette fiche, ils devaient consigner, pour chaque participation, le type (volontaire ou involontaire) et l'émotion qu'ils ressentaient à ce moment-là. Ils avaient également la possibilité d'ajouter un commentaire sur leur participation. Consciente du fait qu'il peut parfois être difficile pour des adolescents de mettre des mots sur leurs émotions, j'ai fourni à la classe une fiche regroupant les émotions en 5 grandes catégories : la colère, la joie, la peur, la tristesse et la sérénité (voir annexe 13, page 47). Cela leur permettait de se référer à cette liste pour identifier les émotions qu'ils ressentaient. Cette fiche de participation était récupérée à la fin de chaque séquence, ce qui m'a permis de mieux comprendre les émotions ressenties par les élèves en classe et de renforcer le climat de confiance entre eux et moi. En exprimant leurs émotions, les élèves communiquaient également des informations plus personnelles, telles que le déroulement de leur journée ou leur niveau de motivation en classe. Ils pouvaient également partager s'ils avaient souhaité être davantage interrogés en classe, s'ils se sentaient efficaces, si le cours les intéressait, ou s'ils pensaient avoir commis des erreurs. Cette auto-évaluation de leur participation m'a permis de mieux appréhender les besoins individuels des élèves. De plus, j'ai observé que les émotions principalement exprimées étaient négatives, confirmant ainsi les résultats du questionnaire réalisé en début d'année selon lesquels les élèves de cette classe éprouvent principalement des émotions négatives, ce qui peut entraver leur participation en classe.

Comme pour la classe A, la classe B a également eu le questionnaire de fin de protocole en décembre. Pour la question numéro 7, voici les résultats que nous avons obtenu.

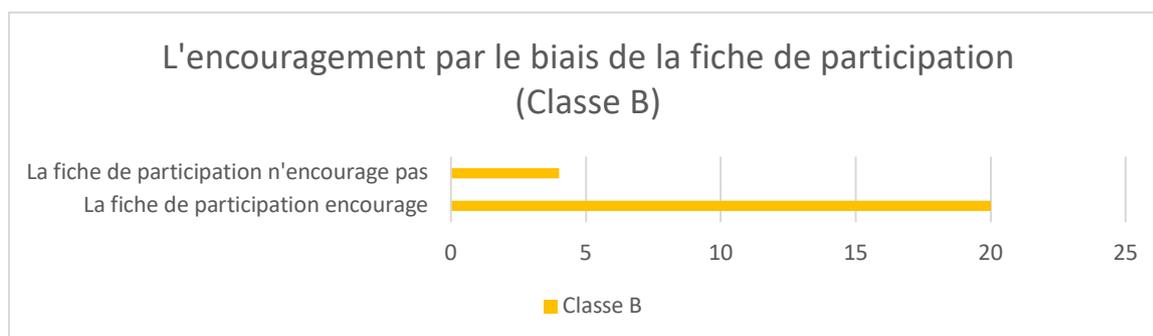


Figure 7

Pour ce questionnaire, seuls 24 élèves sur 26 de la classe B ont répondu suite à l'absence de certains d'entre eux, comme pour l'autre classe. Comme pour la classe A, nous remarquons ici que la fiche de participation encourage bel et bien les élèves. Ici, les résultats montrent des résultats légèrement plus concluants que pour la classe A. Nous pouvons déjà constater que la fiche de participation individuelle impacte plus les élèves et leur permet de mieux visualiser leur participation contrairement à la fiche de participation commune à la classe. Partager ses émotions et avoir une fiche individuelle nous permet de penser que cela facilite les élèves à analyser et mieux comprendre leur participation en classe. Il aurait pu être possible de proposer également une fiche de participation individuelle à la classe A afin de pouvoir comparer et de s'assurer que l'individualisation des fiches est un outil facilitateur pour tous les profils d'élèves. Il est cependant important de noter que la fiche individuelle demande un effort de ritualisation auprès des élèves. Certains élèves ne penseront en effet pas à sortir la feuille et à indiquer leur participation, là où la fiche commune à la classe ne demande qu'à un seul élève d'être attentif aux participations. Après discussion avec d'autres professeurs de langue de l'établissement mettant en place des fiches de participation individuelle, il est en effet parfois difficile de faire en sorte que les élèves indiquent leur propre participation. Cela s'est principalement reflété sur les classes de 6ème. Les élèves de 6ème ont certaines difficultés à s'adapter au collège, et il peut être difficile pour eux de devoir s'adapter et se responsabiliser à trop de choses à la fois. La fiche de participation individuelle est donc bien plus adaptée pour des classes de niveau supérieur, ayant déjà une certaine forme d'autonomie, comme les 4ème ou les 3ème.

En tant que professeur de langue, la mise en place de fiches de participation s'avère être un outil efficace pour encourager l'implication des élèves. En permettant à ces derniers de visualiser leur niveau de participation, ils sont davantage motivés à participer activement en classe. Cette visualisation peut également contribuer à réduire la charge émotionnelle ressentie par les élèves, car elle leur offre une perspective concrète de leur engagement. De plus, donner aux élèves la possibilité de partager leurs émotions, comme cela a été le cas pour la classe B,

s'est révélé efficace pour atténuer leur charge émotionnelle et favoriser l'expression de leurs sentiments. Cette pratique se révèle également bénéfique pour le professeur de langue, car elle lui permet de mieux comprendre ses élèves et de saisir les raisons pour lesquelles un élève participe ou non lors des séances. Il est à noter qu'au sein de la classe A, où les élèves n'avaient pas la possibilité de communiquer leurs émotions pendant la participation, certains élèves ont néanmoins pris l'initiative de me parler directement pour me faire part de leurs préoccupations. Ceci démontre que le climat de confiance établi dans la classe A a conduit les élèves à se sentir plus à l'aise pour s'exprimer et à être plus actifs en classe. Nous allons maintenant nous pencher sur l'impact de ces fiches de participation sur l'évaluation des élèves.

Comme souligné dans les travaux de Charlot et Reuter (2012), la participation orale est un élément essentiel pour une meilleure compréhension du cours, bénéficiant à tous les élèves. Ainsi, il est nécessaire de développer différents outils visant à encourager les élèves à prendre la parole en classe. Les fiches de participation, par exemple, offrent aux élèves une visualisation des occasions où ils ont pris la parole en classe, ce qui peut encourager certains d'entre eux à participer davantage. Ces fiches ont également permis d'évaluer la participation des élèves à travers une notation chiffrée. Entre septembre et décembre, j'ai mené quatre séquences d'enseignement avec les élèves. Durant cette période, j'ai décidé d'évaluer leur participation lors de ces séquences. Pour les deux premières, leur participation a été notée et a compté dans leur moyenne. Pour les deux suivantes, la participation a été notée sous forme de bonus, c'est-à-dire qu'elle n'a été prise en compte dans la moyenne que si elle améliorait cette dernière. Ces différentes évaluations m'ont permis de déterminer si les élèves étaient plus encouragés à participer lorsque leur note de participation influait sur leur moyenne. Voici les résultats obtenus en calculant la moyenne des notes de participation, notées sur 20, pour les deux classes.

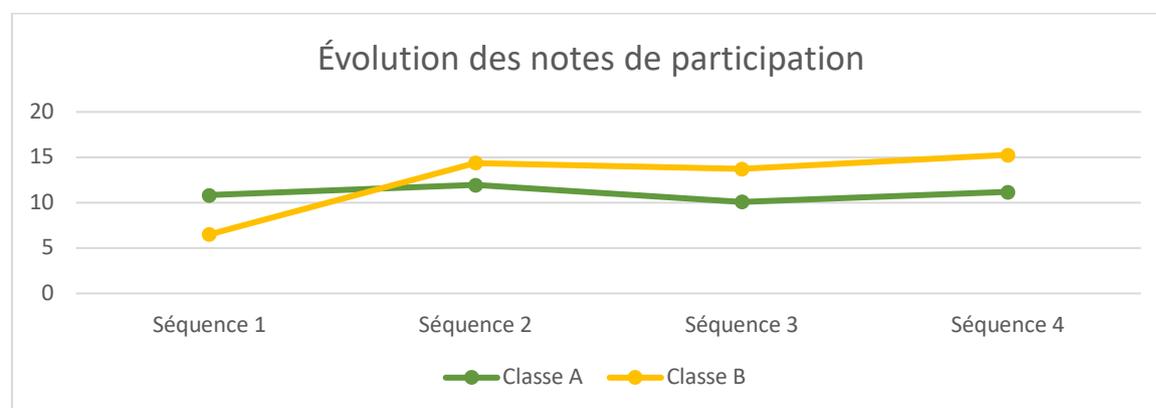


Figure 8

Grâce à ce graphique, nous pouvons observer l'évolution de la participation des élèves dans les deux classes au fil des séquences. Tout d'abord, concentrons-nous sur les deux premières séquences, où la notation était prise en compte dans la moyenne. La classe A, qui semble avoir plus de facilités à participer, démarre l'année avec une moyenne de participation de 10,84 sur 20, tandis que la classe B démarre avec une moyenne de 6,5 sur 20. Il est plausible que, lors de cette première séquence, les élèves aient eu du mal à surmonter leurs émotions telles que la timidité ou la crainte, ce qui a pu affecter leur participation. De plus, j'ai remarqué pour la classe B qu'il a été difficile pour certains élèves de prendre le réflexe de noter chacune de leurs participations en classe, ce qui a potentiellement faussé la moyenne. Néanmoins, nous observons une évolution positive lors de la deuxième séquence pour les deux classes, avec une moyenne de participation de 11,96 pour la classe A et de 14,38 pour la classe B. Cela suggère que les élèves sont davantage motivés lorsque leur participation influence leur moyenne générale. En ce qui concerne les séquences où la notation était prise en compte comme une note bonus, nous constatons une baisse de la participation dans les deux classes pour la troisième séquence. La classe A présente une moyenne de participation de 10,08 et la classe B de 13,72. Étant donné que la note est bonus, les élèves peuvent se sentir moins impliqués en classe et être plus passifs. Cependant, cette tendance est remise en question pour la classe B, qui affiche une moyenne plus élevée de 15,27 pour la séquence 4. Ces résultats indiquent une amélioration entre la première et la deuxième séquence, mais une baisse de la participation lors des séquences 3 et 4 pour la classe A. Nous pouvons également remarquer que la participation des élèves reste relativement stable, sans baisse ni réelle amélioration, dans la classe B. Néanmoins, une amélioration positive est observée principalement lors de la séquence 2, lorsque la notation était prise en compte dans la moyenne. Le niveau de participation est resté relativement stable dans cette classe, même lorsque la note était attribuée en bonus pour les autres séquences. Ainsi, il est difficile d'affirmer si la notation bonus ou la notation intégrée à la moyenne a un impact sur la motivation des élèves à participer en classe. Pour obtenir des résultats plus pertinents, il aurait été envisageable de compter la participation comme une note bonus pour les premières séquences, puis d'intégrer la note dans la moyenne pour les séquences suivantes. Cela aurait permis aux élèves de s'habituer à la classe et aux méthodes du professeur. En outre, cela aurait favorisé le développement de la confiance en soi chez les élèves, comme souligné par Agaesse (2019) et Riquois (2018). En effet, si la notation bonus avait été utilisée au début de l'année, les élèves auraient eu l'occasion de gagner en confiance dans cet environnement. Par la suite, l'évaluation avec une notation intégrée à la moyenne aurait pu déterminer si celle-ci les motivait davantage que la notation bonus en début d'année.

Lors du questionnaire de fin de protocole, il a également été demandé aux élèves leur avis concernant la notation. Ils devaient indiquer leur préférence quant à la notation, si celle-ci devait être bonus ou si elle devait compter dans la moyenne. Ils avaient le choix parmi les réponses suivantes : « note bonus », « note qui compte dans la moyenne » et « indifférent ». Voici les résultats obtenus sur les 2 classes :

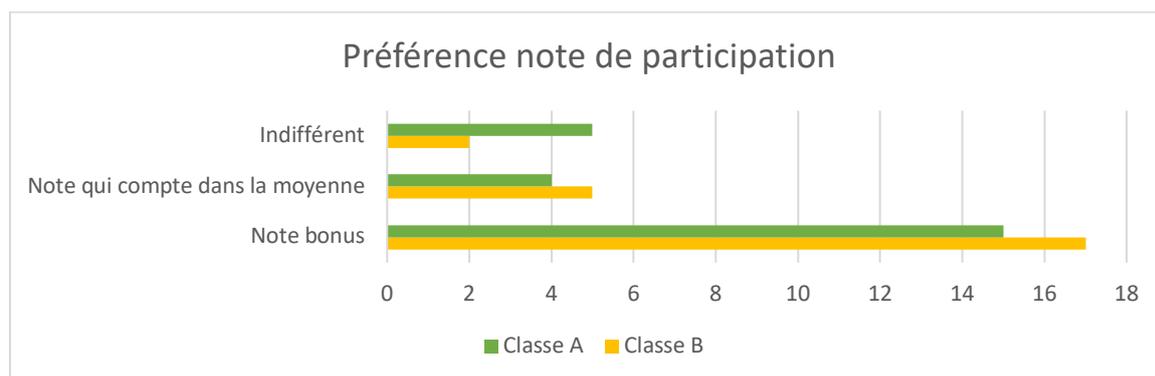


Figure 9

Seuls 24 élèves de la classe A et 24 de la classe B ont pu répondre à ce questionnaire. Il est évident que la majorité des élèves des deux classes préfèrent lorsque la notation est attribuée en bonus. Ceci s'explique en partie par la charge émotionnelle que la notation représente. En effet, comme nous l'avons constaté dans le tableau des différentes sources de xénoglossophobie par Böttger et Költzsch (2020), le sentiment d'exigence et les évaluations excessives engendrent une forme d'anxiété qui nuit au bien-être de l'élève. Il est donc essentiel de prendre cela en considération afin d'encourager les élèves à participer sans se sentir contraints et sans ressentir la crainte d'obtenir une mauvaise note. Ainsi, la notation de participation peut être un bon moyen pour encourager les élèves, mais elle ne doit pas être prise en compte dans la moyenne de l'élève afin d'éviter toutes les émotions négatives telles que le stress ou la gêne. En tant qu'enseignant de langue, il est crucial de comprendre que la notation intégrée à la moyenne n'est pas toujours une solution pour encourager les élèves à participer. De plus, comme le soulignent J-P et M-F Narcy Combes (2019), l'apprentissage d'une langue étrangère nous oblige à perdre nos automatismes, car une barrière communicative et linguistique se forme. En conséquence, l'élève peut éprouver de nombreuses émotions négatives. La notation bonus est donc un bon moyen pour les élèves, même ceux ayant plus de difficultés à participer, d'essayer sans se sentir trop affectés en cas de non-réussite. Nous allons à présent nous concentrer sur les différentes actions à mettre en place auprès des élèves ayant le plus de difficultés à participer.

### **3.3 L'individualisation de la participation par le biais de dispositifs personnalisés**

Nous avons pu constater l'importance de prendre en compte non seulement les différents profils de classe, mais aussi les différents profils d'élèves. En tant qu'enseignant de langue, il est crucial de mettre en place des outils adaptés à chaque élève afin de les encourager à participer et de ne pas les laisser submergés par leurs émotions. Nous revenons une fois de plus sur le concept de confiance, qui permet de placer les apprenants dans de bonnes conditions émotionnelles, renforçant ainsi leur motivation et favorisant leur apprentissage, comme le souligne Agaesse (2019). Dans cette optique, et pour dédramatiser l'apprentissage de la langue, j'ai décidé de mettre en place des fiches à objectifs individualisés pour les élèves ayant le plus de difficultés à participer. Ces fiches ont été élaborées à partir des notes de participation de la première séquence. Ainsi, les fiches d'objectifs individualisés ont été utilisées lors de la deuxième et de la quatrième séquence du protocole. En annexe numéro 14 à la page 48, vous trouverez un exemple de fiche à objectif individualisé. Cette fiche a été distribuée lors de la quatrième séquence, où la note de participation était attribuée en bonus. Comme illustré, chaque élève avait un objectif de participation spécifique, par exemple 15 participations pour cette séquence, permettant ainsi d'obtenir la note maximale en participation. Le quota de participation a été déterminé en collaboration avec l'élève, en se basant sur ses performances antérieures en participation depuis le début de l'année. Sur cette fiche, les élèves étaient également invités à colorier une case à chaque participation, ce qui leur permettait de quantifier leurs efforts et de s'encourager mutuellement. En outre, j'ai pris le soin d'ajouter une phrase personnalisée à chaque besoin des élèves, visant à les rassurer sur leur participation. Par exemple, si un élève avait peur de participer de peur de faire des erreurs, je lui écrivais une phrase comme celle-ci : « Se tromper fait partie de l'apprentissage ! N'aie pas peur d'essayer, tu peux y arriver ! Continue comme ça ! » Cette approche s'inscrit dans le schéma de l'apprentissage positif de Böttger et Költzsch (2020), où les retours ou conseils positifs, adaptés à chaque situation, encouragent les élèves en se basant sur leurs erreurs et réussites. Ces phrases personnalisées sur les fiches à objectifs peuvent être considérées comme des conseils positifs visant à encourager et à rassurer les élèves, de manière à ce qu'ils se sentent également valorisés. Les retours des élèves ont été très positifs : ils ont affirmé que ces phrases, accessibles à tout moment, les encourageaient et les rassuraient réellement dans leur démarche.

Comme expliqué précédemment, la note de participation était prise en compte lors des deux premières séquences et était une note bonus lors des deux dernières du protocole. Les fiches à objectifs individualisés ont été exploitées lors de la deuxième séquence (note prise en compte) et lors de la quatrième (note bonus). Nous allons à présent nous attarder sur l'évolution des résultats des notes de participations avec et sans la fiche à objectifs individualisés.

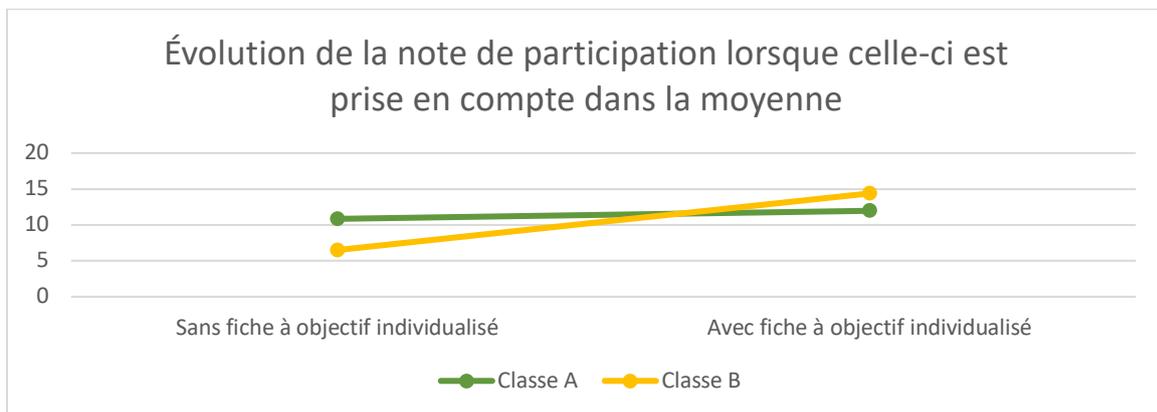


Figure 10

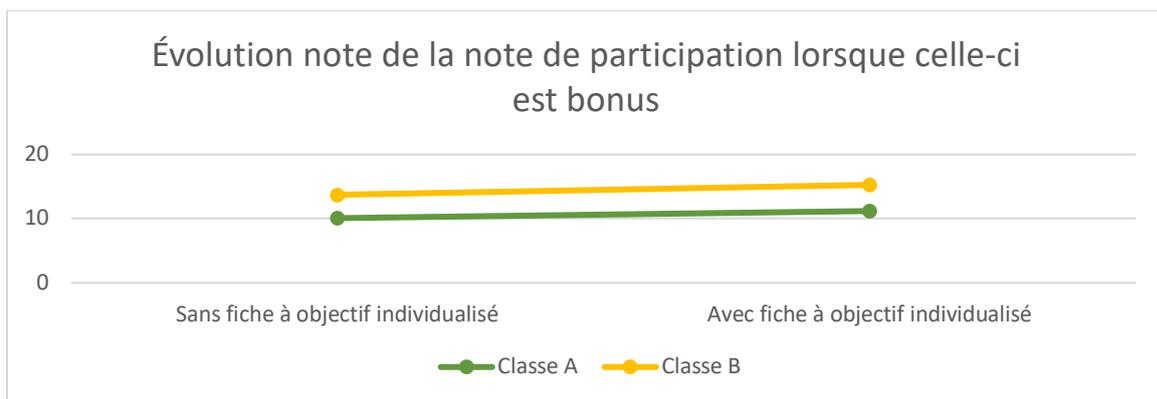


Figure 11

Comme le montrent ces deux figures, on observe une évolution des participations pour les deux classes lorsque la fiche à objectifs individualisés est mise en place. Cette analyse démontre que la notation bonus ou celle intégrée à la moyenne n'a pas d'impact significatif sur la participation des élèves. Cependant, il est clair que la fiche à objectifs encourage les élèves, en particulier ceux qui rencontrent le plus de difficultés, à participer tout en les rassurant. J'ai pu constater que des élèves qui ne participaient pratiquement pas en classe, que ce soit par peur de faire des erreurs ou en raison d'autres formes d'anxiété, essayaient davantage de participer, même à petite échelle, lorsqu'ils bénéficiaient de cette fiche à objectifs. Ainsi, nous pouvons affirmer que les fiches à objectifs individualisés ont eu un impact positif sur la participation des

élèves ayant plus de difficultés à prendre la parole. Cette fiche contribue également à réduire la charge émotionnelle des élèves en les encourageant à essayer et en s'adaptant à leurs besoins individuels. Cela les rassure en leur rappelant qu'il n'est pas grave de ne pas participer beaucoup tant qu'ils essaient. De plus, la fiche encourage une progression en fixant des objectifs modestes au départ, ce qui permet aux élèves de viser des objectifs plus ambitieux tout au long de l'année. Cette progression peut donc aider les élèves à participer à long terme et à acquérir la confiance nécessaire pour le faire sans avoir besoin de la fiche à objectifs.

Lors du questionnaire de fin de protocole, les élèves concernés par les fiches à objectifs individualisés ont été invités à répondre à la question numéro 6 : « est ce que cela t'encourage à participer davantage ? ». Voici les résultats que j'ai obtenus sur un groupe de 11 élèves dans la classe A et un groupe de 12 élèves dans la classe B.

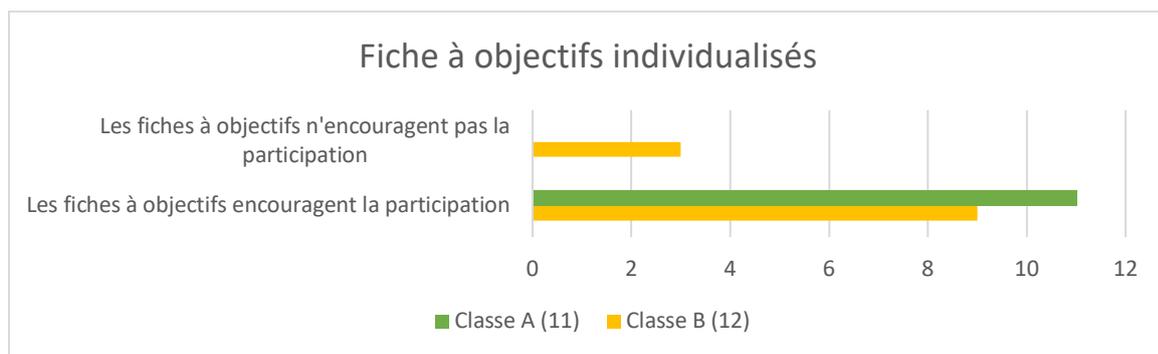


Figure 12

La première observation que nous pouvons faire est que la majorité des élèves considèrent que les fiches à objectifs individualisés les encouragent à participer. Cependant, il est à noter que dans la classe A, aucun élève n'a répondu de manière négative, tous affirmant que cela les aide réellement. En revanche, trois élèves de la classe B ne perçoivent pas la fiche à objectifs comme un encouragement. Nous pouvons penser que l'objectif de cette fiche n'était pas compris par ces élèves et il aurait été envisageable de s'assurer que les élèves concernés en comprennent l'intérêt. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les élèves de cette classe, comme nous l'avons constaté, éprouvent davantage d'émotions négatives telles que la peur, la gêne et la timidité. Pour ces élèves, malgré la mise en place de divers outils par le professeur et un climat de confiance établi en classe, il reste difficile d'essayer de participer devant leurs camarades. Ainsi, bien que ce dispositif soit efficace pour la plupart des élèves, il présente des limites pour ceux qui sont fortement impactés par leurs émotions. Malheureusement, je n'ai pas

encore trouvé de méthode ou d'outil, malgré de nombreuses discussions avec les élèves et d'autres professeurs, qui permette d'encourager les élèves ayant des difficultés importantes à participer en raison de leurs émotions trop envahissantes. Il aurait été pertinent d'envisager des entretiens semi-directifs avec les élèves concernés par les fiches à objectifs. Cette méthode consiste à poser des questions pour mieux comprendre les sujets importants tout en laissant place aux réponses spontanées. Grâce à ces entretiens, les élèves auraient pu exprimer plus précisément leurs sentiments lorsqu'ils prennent la parole en langue vivante, et évaluer si ces émotions influent sur leur participation. Ils auraient également pu partager des informations sur leur participation orale dans d'autres disciplines ou lors des années précédentes en classe d'anglais. Pour beaucoup d'élèves, il est plus facile de partager leurs expériences oralement plutôt que par écrit. En effet, il peut parfois être difficile de partager des expériences et ce que l'on ressent sous forme écrite car il n'est pas facile de trouver les bons mots. De plus, les entretiens semi-directifs auraient permis de guider les élèves afin de les aider à exprimer ce qu'ils ressentent. Cela aurait permis d'enrichir les fiches à objectifs individualisés, spécifiquement pour ces élèves et de les guider plus efficacement. De plus, les entretiens oraux réduisent les biais, car il est plus difficile de mentir lorsqu'on parle à un professeur en qui l'on a confiance.

Pour terminer, lors du questionnaire de fin de protocole distribué en décembre, les élèves ont été invités à répondre aux questions suivantes : "Comment évalues-tu actuellement ton niveau de participation en classe d'anglais ?" et "Te sens-tu encore bloqué par tes émotions lors de la prise de parole en anglais ?". Pour cette dernière question, les élèves avaient le choix entre les réponses "oui", "non" ou "un peu". Afin de comparer ces résultats avec ceux obtenus au début de l'année scolaire, j'ai décidé de les quantifier en utilisant le système d'échelle de 1 à 5. Ainsi, "oui" correspond à 5, "non" à 1 et "un peu" à 2,5. Voici les résultats obtenus pour les deux classes ainsi que le comparatif et l'évolution par rapport au début de l'année scolaire.

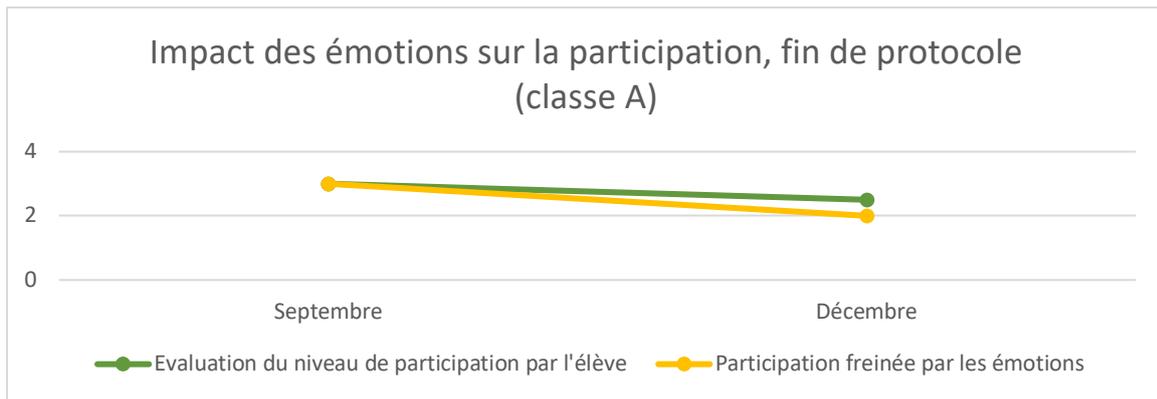


Figure 13

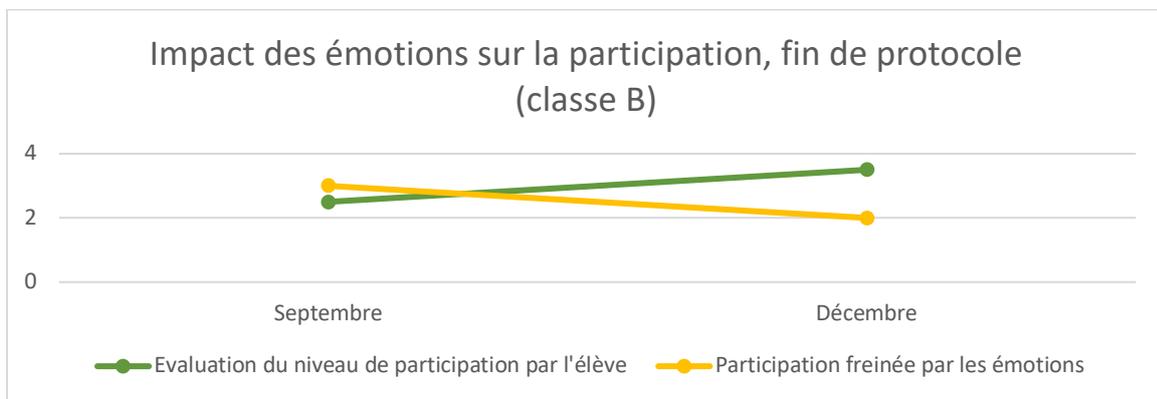


Figure 14

Nous observons une amélioration du côté de la classe B, tant en ce qui concerne la participation que les émotions. Ainsi, nous pouvons affirmer que le protocole mis en place a permis à la classe B de surmonter ses émotions et donc de participer plus activement à l'oral. En revanche, la classe A ne montre pas de réelle amélioration, car le niveau de participation a très peu augmenté et les élèves se sentent toujours autant freinés par leurs émotions. Cette observation souligne à nouveau l'importance d'adapter les différents outils proposés aux élèves en fonction des particularités de chaque classe et de son profil.

Grâce à ces résultats, nous pouvons affirmer que les élèves des deux classes de 4ème ressentent en effet une forme d'anxiété liée à la crainte du jugement de leurs pairs. Dans les questionnaires, les élèves ont partagé que les émotions les plus ressenties en classe étaient la peur et la gêne. La plupart d'entre eux redoutent les moqueries lorsqu'ils utilisent la langue étrangère ou qu'ils commettent des erreurs. Cependant, nous pouvons affirmer que ces différentes émotions peuvent être atténuées lorsque les élèves se sentent soutenus et valorisés grâce à une relation de confiance avec le professeur. Ceci a été observé notamment grâce aux

fiches d'objectifs individualisés, qui ont permis à certains élèves de se sentir valorisés par leurs progrès en participation, ainsi que grâce aux encouragements prodigués par le professeur. De plus, la confiance s'est également renforcée par le partage des émotions. Les élèves ont pu s'exprimer à travers des fiches de participation ou directement auprès du professeur. Nous pouvons donc affirmer que la sensibilisation aux émotions a permis aux élèves de gagner en confiance en eux et envers le professeur, ce qui a contribué à améliorer leur participation en classe. En mettant en place ces différents dispositifs, l'enseignant peut donc contribuer à réduire la charge émotionnelle des élèves, qui affecte leur prise de parole en classe de langue vivante. Toutefois, il est important de noter que ces résultats peuvent être influencés par le faible nombre d'élèves et par certains biais. En effet, il convient de prendre en compte le biais affectif, car les élèves peuvent être socialement attachés au professeur, ce qui pourrait influencer leurs réponses dans les questionnaires. De plus, l'effet de soumission au groupe peut également jouer un rôle, les élèves étant susceptibles d'être influencés par les réponses ou les actions de leurs camarades sans exprimer leurs véritables pensées.

#### **4. Conclusion**

Grâce à ce travail, j'ai pu explorer en profondeur les diverses émotions que les élèves peuvent ressentir pendant la période critique de l'adolescence et comment ces émotions peuvent influencer leur participation en classe. Ces recherches m'ont conduit à élaborer plusieurs outils innovants visant à aider les élèves à gérer leur charge émotionnelle, favorisant ainsi leur engagement et leur participation active. En plus de cela, mes recherches ont été l'occasion d'explorer différentes méthodes de recherche qui pourraient être mises en œuvre directement avec les élèves, renforçant ainsi leur implication dans le processus d'apprentissage. Les résultats obtenus m'ont permis d'acquérir une compétence essentielle dans l'analyse des données, en apprenant à structurer et à interpréter les résultats sous forme de graphiques. Cette compétence analytique est précieuse pour évaluer l'efficacité des interventions et ajuster les stratégies en conséquence. Par ailleurs, l'intégration de fiches à objectifs individualisés, en réponse aux besoins spécifiques des élèves, a été une étape significative dans la personnalisation de l'enseignement et dans la prise en compte des différences individuelles. Continuer à mettre en œuvre ces fiches constitue une démarche proactive pour soutenir le développement académique et émotionnel de chaque élève. En poursuivant cette démarche de recherche, j'ai l'intention d'approfondir encore mes connaissances en interrogeant de nouvelles classes à l'aide d'outils

similaires qui se sont révélés efficaces. Cette approche basée sur l'expérience pratique et l'observation continue est essentielle pour affiner les pratiques pédagogiques et répondre de manière adaptée aux besoins évolutifs des élèves. En intégrant ces réflexions et en poursuivant cette démarche de recherche-action, je vise à contribuer de manière significative à l'amélioration de l'expérience éducative de mes élèves et à favoriser leur épanouissement scolaire et émotionnel. Puisqu'il s'agit de ma première année en tant qu'enseignante, il s'agit également de la première année où j'ai pu mettre en place de tels outils auprès des élèves. La construction des différentes fiches proposées pourra être améliorable pour mes futures classes afin qu'elles leur correspondent le plus puisqu'il me faudra en effet un certain temps de pratique et de recherche avant de pouvoir mettre en place des outils stables pour mes élèves. Enfin, je compte poursuivre ce mécanisme de travail auprès des différentes classes que je rencontrerai dans mon parcours en tant que professeur d'anglais.

## 5. Bibliographie

### Constat

Łuszczynska, S. (2019). La fausse simplicité de la prise de parole en classe de langue étrangère. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 46(1), 55-71. <https://doi.org/10.14746/gl.2019.46.1.04>

### Articles de revues scientifiques

Agasse, J. (2019). Les émotions dans la classe de langue étrangère. *Emotional dimensions and the use of games in foreign languages classrooms*, Volume 13 Issue 1-2 Pages 6-19. [https://doi.org/10.24495/rjdf.13.1-2\\_6](https://doi.org/10.24495/rjdf.13.1-2_6)

Böttger, H. & Költzsch, D. (2020). The fear factor : Xenoglossophobia or how to overcome the anxiety of speaking foreign languages. *Training, Language and Culture*, 4(2), 43-55. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-2-43-55>

Riquois, E. (2017). Faciliter la prise de parole en classe : Supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Vol. 37 N°1. <https://doi.org/10.4000/apliut.5829>

Charlot, C. & Reuter, Y. (2012). Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde. *Recherches en didactiques*, 14, 85-108. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0085>

### Monographies

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2021. [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)

Narcy-Combes, J-P. & M-F, Narcy-Combes. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : relier théories et pratiques* (p. 192-205). Didier

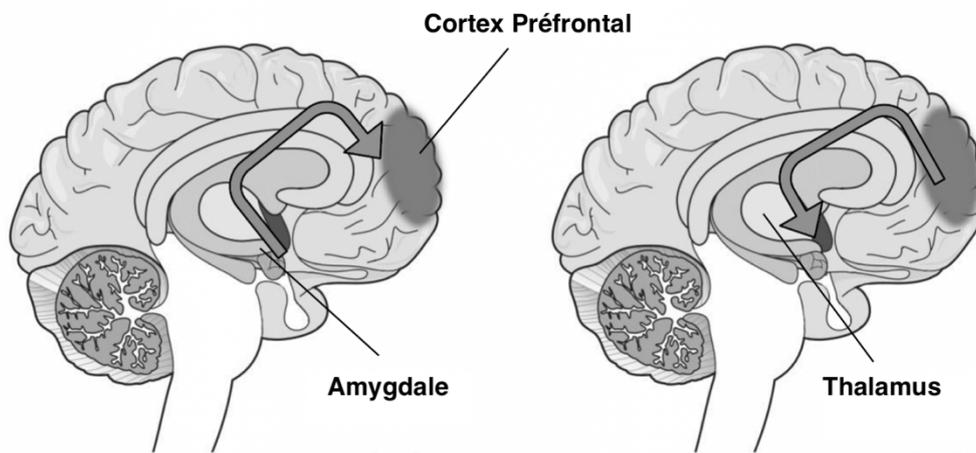
Perrot, L. & Julié, K. (2017). *Enseigner l'anglais*. Hachette Éducation

## 6. Annexes

*Annexe 1 : Classement des 11 items de participation communs aux deux groupes (Charlot, C. & Reuter, Y. (2012))*

Items par ordre d'importance	Groupe A	Groupe B
1	Répondre aux questions du professeur	Répondre aux questions du professeur
2	Lever la main	Lever la main
3	Prendre (demander) la parole/S'exprimer/Parler	Prendre (demander) la parole/S'exprimer/Parler
4	Être attentif/Suivre le cours/Ne pas bavarder	Dire ce que l'on ne comprend pas, poser des questions
5	Aider le cours à avancer, à bien fonctionner	S'investir/Participer à la vie de la classe/L'animer
6	S'investir/Participer à la vie de la classe/L'animer	Donner des nouvelles idées/Partager nos idées
7	Être actif/énergique/Prendre des initiatives	Être attentif/ Suivre le cours/Ne pas bavarder
8	Donner des nouvelles idées/Partager nos idées	Être actif/Énergique/Prendre des initiatives
9	Dire ce que l'on ne comprend pas, poser questions	Aider le cours à avancer, à bien fonctionner
10	Donner son avis/Ses sentiments	Donner son avis/Ses sentiments
11	S'intéresser au cours	S'intéresser au cours

Annexe 2 : Sources de peur et d'anxiété dans le cerveau et leur interdépendance, traduit de l'anglais au français (H. Böttger et D. Költzsch, 2020)



Annexe 3 : Aperçu contrasté de l'amygdale et du cortex préfrontal, traduit de l'anglais au français (H. Böttger et D. Költzsch, 2020)

Amygdale	Cortex Préfrontal
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsable des émotions</li> <li>- Génère, reçoit ou modifie l'anxiété et les réactions anxieuses</li> <li>- Fonctionne inconsciemment</li> <li>- Système d'alarme physique, scanne en permanence les signaux entrants de danger</li> <li>- Affecte le système nerveux, les hormones et le cortex préfrontal</li> <li>- Génère de l'anxiété sans l'influence du cortex préfrontal</li> <li>- Les angoisses sont « apprises » et connotées négativement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partie du cerveau qui pense</li> <li>- Responsable de la cognition</li> <li>- Responsable de la conscience</li> <li>- Fonctions de direction (évaluation et analyse)</li> <li>- Favorise le raisonnement et la pensée logique</li> <li>- Mémoire consciente (récupérable)</li> <li>- Contient des informations détaillées</li> <li>- Capable d'apprendre à contrôler l'amygdale (objectif de prévention et de thérapie)</li> <li>- Produit des scénarios hypothétiques</li> </ul>

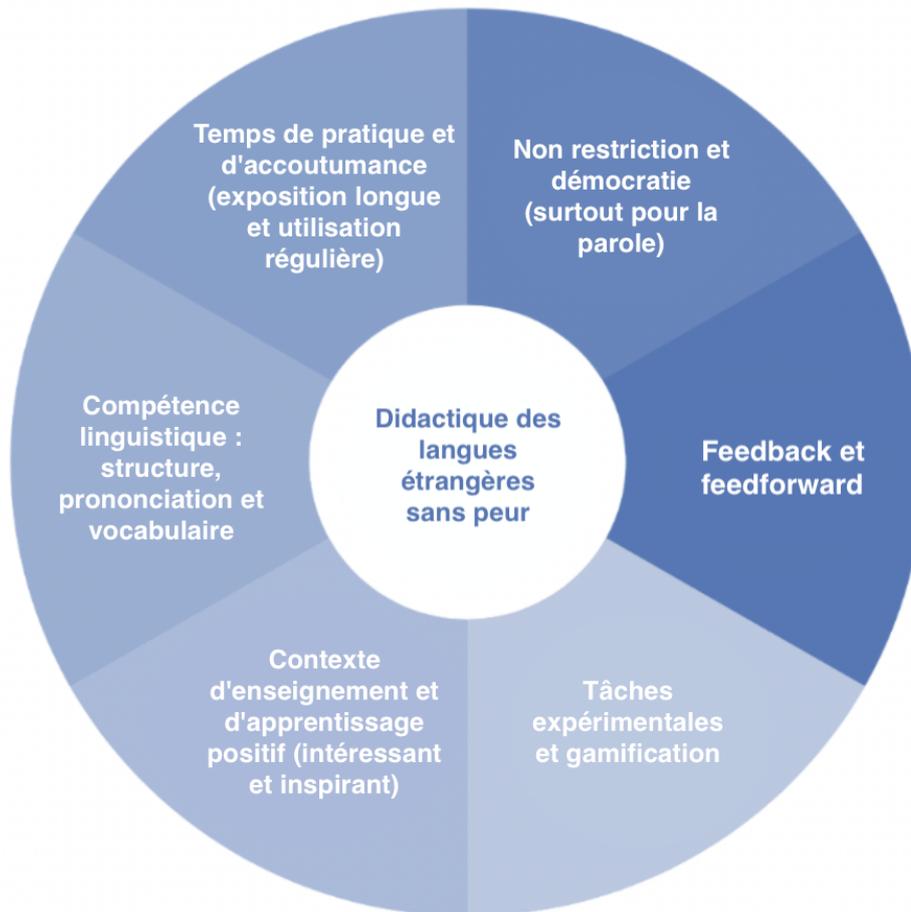
*Annexe 4 : Sources de xénoglossophobie, traduit de l'anglais au français (H. Böttger et D. Költzsch, 2020)*

Sources psychologiques	Sources méthodologiques	Sources cognitives	Sources socio-affectives
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de soutien affectif</li> <li>- Fausse perception des émotions</li> <li>- Frustration</li> <li>- Environnement stressant, négatif, presque hostile</li> <li>- Manque de confiance en soi, faible estime de soi</li> <li>- Comportement adolescent, lié aux pairs</li> <li>- Restrictions dues à l'école et aux enseignants</li> <li>- La pression du temps</li> <li>- Perte de contrôle cognitif</li> <li>- Sentiment d'être observé et évalué</li> <li>- Les attentes individuelles</li> <li>- Conflits non résolus</li> <li>- Sentiment d'exigences excessives</li> <li>- Manque de vigilance</li> </ul>	<p>a) Motivation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leçons monotones</li> <li>- Sujets ennuyeux et contenu d'apprentissage</li> <li>- Peu d'implication des élèves</li> <li>- Tâches difficiles</li> </ul>	<p>a) Métacognitif :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indifférence au processus d'apprentissage et aux formats d'apprentissage</li> <li>- Tests et évaluations excessifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préjugés des pairs et des enseignants</li> <li>- Jugements hypothétiques par des interlocuteurs (locuteurs natifs)</li> <li>- Risque d'embarras public</li> <li>- Manque d'intérêt vis-à-vis de l'avis de l'orateur</li> <li>- Isolement socio-affectif</li> <li>- Contexte culturel</li> <li>- Expériences négatives</li> </ul>
	<p>b) Pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promotion de la concurrence</li> <li>- Appel des élèves en classe</li> <li>- Manque de pratique orale</li> <li>- Organisation de la classe</li> <li>- Évaluation et notation</li> <li>- Commentaires négatifs et non favorables</li> <li>- Expériences/échecs</li> <li>- Contexte d'apprentissage décourageant</li> </ul>	<p>b) Cognitif :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de capacité linguistique</li> <li>- Manque de compétences spécifiques à une matière</li> <li>- Manque de compétences lexicales et grammaticales</li> <li>- Structures complexes et phrases longues dans les descriptions de tâches et les dialogues</li> <li>- Manque de planification et de définition des objectifs</li> <li>- Surveillance continue de la parole personnelle</li> <li>- Difficultés grammaticales</li> <li>- Manque de vocabulaire</li> <li>- Manque de compétences dans la langue maternelle/première langue</li> <li>- Les interférences linguistiques</li> <li>- Le perfectionnisme</li> <li>- Maladies neurobiologiques ou mentales</li> </ul>	

*Annexe 5 : Principaux bénéfices de la participation (Charlot, C. & Reuter, Y. (2012))*

<b>La participation est importante pour :</b>	<b>Groupe A</b>	<b>Groupe B</b>
Comprendre le cours	66%	45%
Faire avancer le cours	0%	11%
Rendre le cours vivant, intéressant, moins monotone/maintenir l'attention	7%	35%
Montrer qu'on s'intéresse/qu'on suit/qu'on est attentif/motivé	5%	18%
Augmenter ses notes et résultats	13%	7%
Développer des compétences d'expression et de communication	13%	9%
Apprendre (connaissances, culture)	8%	2%
Autres avantages	2%	2%

Annexe 6 : Modèle d'action didactique d'un enseignement sans anxiété, traduit de l'anglais au français (H. Böttger et D. Költzsch, 2020)



Annexe 7 : Questionnaire donné aux classes de 6<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> lors de mon stage de M1 au collège Edouard Herriot à Chenôve et résultats sur 93 élèves

**Questionnaire sur les émotions et la prise de parole en classe de langue étrangère**

Classe : .....

Quelle(s) émotion(s) ressentais-tu au début d'année lorsque tu prenais la parole ou lorsque tu parlais devant ta classe en cours de langue étrangère anglaise ? .....

.....

Quelle(s) émotion(s) ressens tu maintenant lorsque tu prends la parole ou lorsque tu parles devant ta classe en cours de langue étrangère anglaise ? .....

.....

S'il y a eu un changement, peux-tu expliquer pourquoi ? .....

.....

.....

Tes émotions t'empêchent elles de prendre la parole en cours de langue ? Si oui, pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

La Xénoglossophobie est la peur des langues étrangères. Cela représente un sentiment de malaise, d'inquiétude, de nervosité et d'appréhension qui se manifeste lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue étrangère. Te sens tu concerné par cette peur ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Qu'est ce qui te permettrait de te sentir plus à l'aise et t'encourager à prendre la parole en cours de langue ? .....

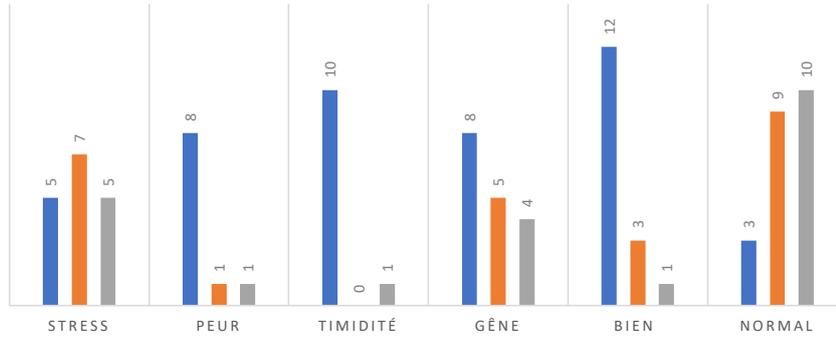
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Veux-tu faire des commentaires ? .....

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

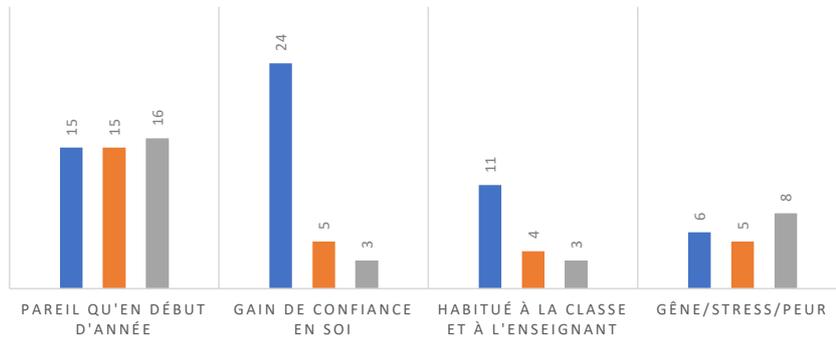
### LES ÉMOTIONS EN DÉBUT D'ANNÉE SCOLAIRE

■ 6ème ■ 4ème ■ 3ème

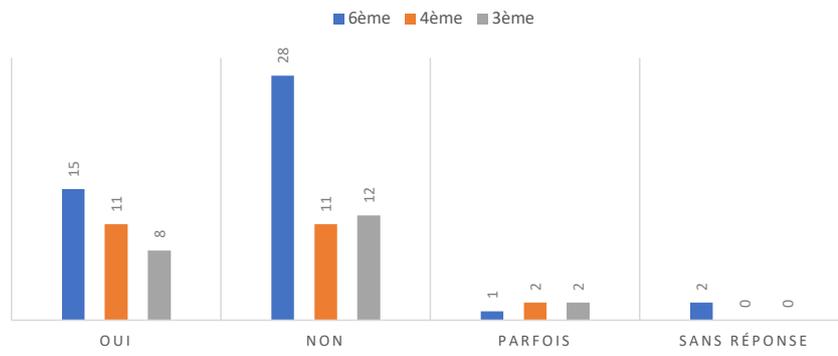


### LES ÉMOTIONS EN MILIEU D'ANNÉE SCOLAIRE

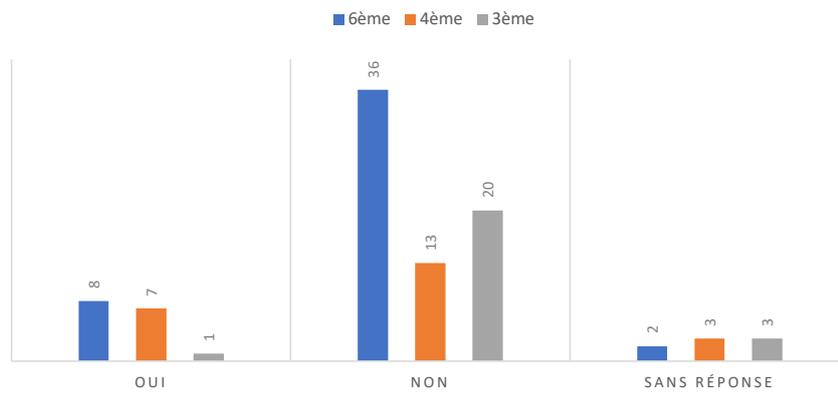
■ 6ème ■ 4ème ■ 3ème



### LES ÉMOTIONS T'EMPÊCHENT ELLES DE PRENDRE LA PAROLE EN CLASSE D'ANGLAIS ?



### TE SENS TU CONCERNÉ PAR LA XÉNOGLOSSOPHOBIE ?



Annexe 8 : Questionnaire donné à la rentrée de septembre 2024 auprès de 2 classes de 4<sup>ème</sup> au collège les Chênes Rouges à St Germain du Plain

Rentrée 4ème  
Questionnaire des émotions en classe

Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus bas, 5 étant le plus haut) :  
Aimes-tu prendre la parole en classe d'anglais ?

☹️ 1      😞 2      😐 3      😊 4      😄 5

Considères-tu que tes émotions te bloquent lors de ta prise de parole en classe d'anglais ?

☹️ 1      😞 2      😐 3      😊 4      😄 5

As-tu peur des langues étrangères, peur de venir en cours de langue (sentiment de malaise, inquiétude, nervosité, et appréhension) ?

☹️ 1      😞 2      😐 3      😊 4      😄 5

Quelles émotions peux-tu ressentir lorsque tu prends la parole en classe d'anglais ?

- Timide     Gène     Colère     Rassuré.e  
 Anxieux.se     Peur     Content     Triste  
 Autre(s) :

Qu'est ce qui te permettrait de te sentir plus à l'aise et de t'encourager à prendre la parole en classe d'anglais ?

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

Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus bas, 5 étant le plus haut) :  
Aimes-tu prendre la parole en classe d'anglais quand cela est imposé ?

☹️ 1      😞 2      😐 3      😊 4      😄 5

Considères-tu que tes émotions te bloquent lorsque tu es imposé de prendre la parole en classe d'anglais ?

☹️ 1      😞 2      😐 3      😊 4      😄 5

Si oui, pourquoi ?

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

Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus bas, 5 étant le plus haut) :  
Aimes-tu prendre la parole en classe d'anglais quand tu es volontaire ?

☹️ 1      😞 2      😐 3      😊 4      😄 5

Considères-tu que tes émotions te bloquent lorsque tu es volontaire à prendre la parole en classe d'anglais ?

☹️ 1      😞 2      😐 3      😊 4      😄 5

Si oui, pourquoi ?

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



- Avoir son matériel (tablette chargée, écouteurs, cahier, cahier de brouillon).
- Demander avant de se lever (même pour ramasser un stylo)
- Faire son travail d'élève (apprendre ses leçons, noter ses devoirs dans son agenda et les faire, consulter Pronote)
- Se respecter mutuellement (une seule personne parle à la fois, on lève la main pour participer, on écoute quand une personne prend la parole, pas de moquerie)
- Arriver à l'heure (avoir un justificatif en cas de retard)

**Surtout... Ne pas hésiter à participer !**

Annexe 10 : Fiche de participation de la classe A

Participation 4<sup>ème</sup>A

Assistant (date)	NOM Prénom	Participation
	██████ Emy	
	████████████████████ Romy	
	██████ Sandy	
	██████ Lilou	
	██████ Nathan	
	██████ Nolan	
	██████ John-Arristhid	
	██████ Barthélémy	
	██████ Eliot	
	██████ Maé	
	██████ Maëlys	
	██████ Sabrina	
	██████ Lucas	
	██████ Mathéo	
	██████ Emma	
	██████ Louanne	
	██████ Mathilde	
	██████ Chloé	
	██████ Benjamin	
	██████ Matiss	
	██████ Nathan	

Assistant (date)	NOM Prénom	Participation
	██████ Jules	
	██████ Soline	
	██████ Margot	
	██████ Lukas	
	██████ Lorenzo	



9. Te sens tu encore bloqué par tes émotions lors de ta prise de parole en anglais ?

Oui Non Un peu

10. Si tu te sentais bloqué par tes émotions au début de l'année, as-tu remarqué une amélioration ?

Oui Non

11. Est-ce que la note de participation influence ta volonté de participer en classe ?

Oui Non

12. Préfères-tu que la note de participation soit un bonus ou qu'elle compte pour la note finale ?

Bonus Compte pour la note finale Indifférent

13. À présent, aimes-tu participer en classe d'anglais ?

Oui Non

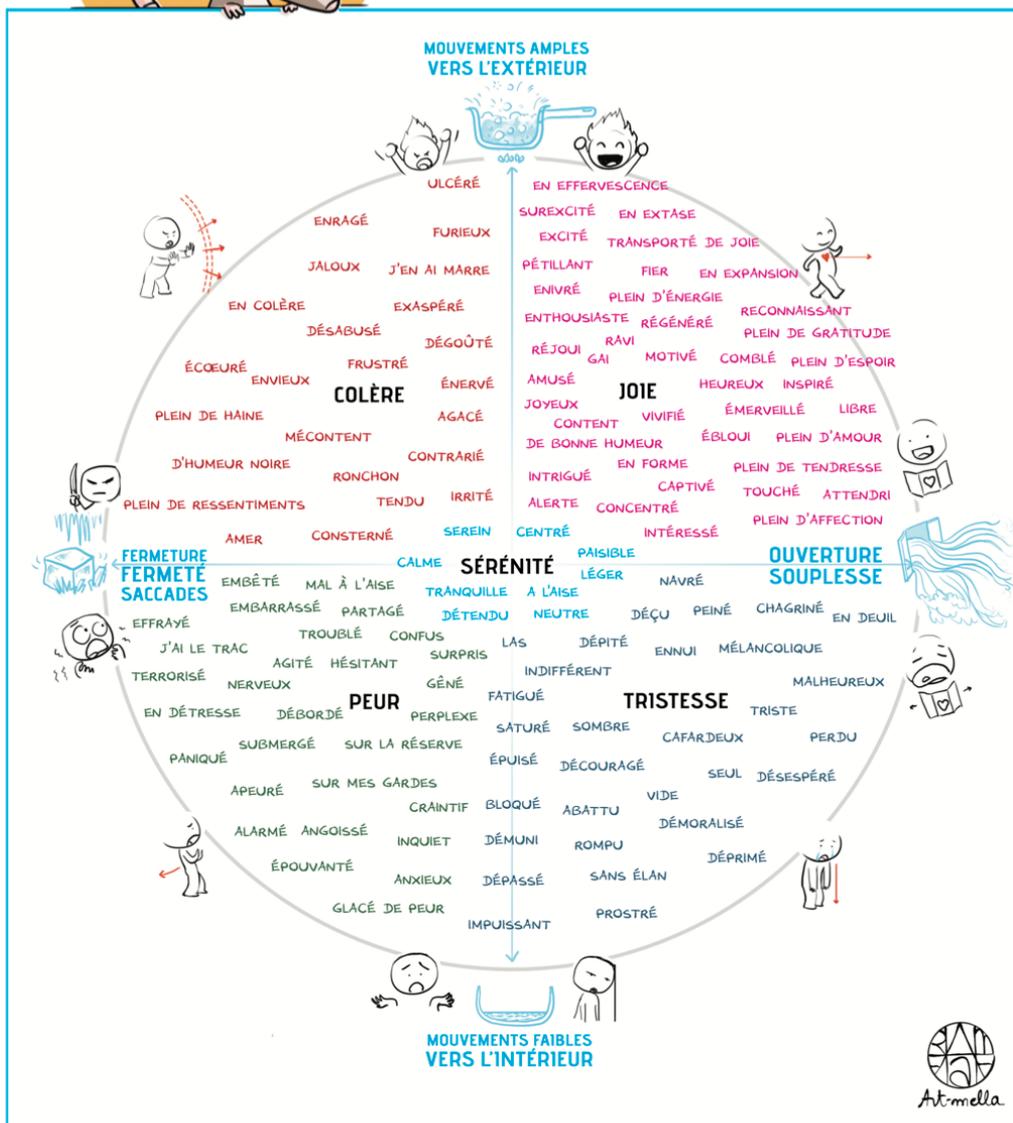
14. As-tu d'autres suggestions ou commentaires concernant la participation en classe d'anglais ?

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



# LA CARTE DES ÉMOTIONS

par Art-mella - extrait du livre « Émotions, enquête et mode d'emploi »



découvrez toutes nos affiches à télécharger gratuitement sur

[www.pourpenser.fr](http://www.pourpenser.fr)



Annexe 14 : Exemple de fiche à objectifs individualisés

**Objectifs individualisés participation orale classe d'anglais**

<b>Nom :</b> ██████████	<b>Classe :</b> 4 <sup>ème</sup> A
<b>Prénom :</b> Lorenzo	

<b>Je participe au moins 15 fois pendant la séquence afin d'obtenir une note bonus.</b> <b>(Je colorie les cases afin de visualiser mes participations)</b>									
									10
				15					20

Comment je m'évalue vis-à-vis de mon objectif à la fin de la séquence :



**Se tromper fait partie de l'apprentissage !! N'aie pas peur d'essayer, tu peux y arriver !**  
**Continue comme ça !**  
**You can do it !!!**