



BIROn - Birkbeck Institutional Research Online

Guedat-Bittighoffer, D. and Dewaele, Jean-Marc (2024) Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de Français Langue Etrangère: Une étude de cas multiples. *Language, Interaction, and Acquisition* 14 (2), pp. 279-305. ISSN 1879-7865.

Downloaded from: <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/51564/>

Usage Guidelines:

Please refer to usage guidelines at <https://eprints.bbk.ac.uk/policies.html>

or alternatively

contact lib-eprints@bbk.ac.uk.

Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de Français Langue Etrangère : une étude de cas multiples¹

Delphine Guedat-Bittighoffer ^a et Jean-Marc Dewaele ^b

^a Université d'Angers, ^b Birkbeck, University of London

Résumé

Cette étude de cas multiples vise à identifier les fluctuations des émotions de sept apprenants débutants dans cinq cours successifs de Français langue étrangère (FLE) en contexte universitaire. L'enseignant a utilisé méthode d'apprentissage des langues axée sur l'engagement émotionnel des interlocuteurs (enseignant et apprenants) pendant les interactions orales. Les apprenants, par le truchement d'un questionnaire portant sur trois émotions (l'*enjoyment*, l'anxiété et l'ennui), déclarent ce qu'ils ont ressenti juste après les cours. L'originalité de la présente étude réside dans l'approche longitudinale sur une période courte, la combinaison de données quantitatives et qualitatives d'un petit groupe d'apprenants débutants, auxquelles s'ajoutent des observations directes en classe et un entretien semi-directif avec le professeur, qui permettent de mieux comprendre les causes des fluctuations.

Mots-clés : Français langue étrangère, émotions, anxiété, *enjoyment*, ennui

Abstract

This multiple case study focuses on the fluctuations of seven beginner learners' emotions in five successive French as a foreign language classes over a three-week period. The teacher used a language learning method based on the emotional commitment of the interlocutors (teacher and learners) during oral interactions. The learners of different ages and cultures provided quantitative and qualitative data through a questionnaire about the enjoyment, anxiety and boredom that they had experienced right after class. The originality of this study lies in the longitudinal approach over a short period, the combination of quantitative and qualitative data from a small group of learners, complemented by direct observations in class and by a semi-structured interview with the teacher that allow a better understanding of the causes of the fluctuations.

Keywords: French as a foreign language, emotions, anxiety, enjoyment, boredom

¹ Pre-print of Guedat-Bittighoffer, D. & Dewaele, J.-M. (to appear 2023)) Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de Français Langue Etrangère: Une étude de cas multiples. *Language, Interaction, and Acquisition - Langage, Interaction et Acquisition*, 14(2). <https://benjamins.com/catalog/lia>

1. Introduction

L'importance des émotions en classe de langue a été montrée par de nombreuses recherches en sciences du langage ces dernières années. Il en est ressorti que les émotions des apprenants ont un effet indépendant des attitudes et de la motivation pour étudier la langue étrangère. Des méta-analyses sur l'effet de l'anxiété et de l'*enjoyment*² sur la performance en langue étrangère ont montré un effet négatif modéré pour l'anxiété ($r = -.39$) dans la méta-analyse de 59 études sur l'anxiété par Botes et al. (2020) et un effet positif modéré ($r = .30$) pour l'*enjoyment* dans 28 études qui incluaient cette variable (Botes et al., 2022). Le concept d'*enjoyment* développé par Dewaele et MacIntyre (2014) est défini en référence au concept de *flow*³, avec notamment l'idée d'un équilibre entre défi et compétence. Ainsi, un individu qui atteint un très haut degré d'*enjoyment* accède à un état éphémère de "*flow*". Mais même avant d'atteindre cet état, le degré d'*enjoyment* dépend du degré de stimulation intellectuelle. Il n'y a pas d'*enjoyment* sans effort - tout au plus un plaisir plus passif. L'importance pédagogique de ces résultats est indéniable : les professeurs de langues qui réussissent à créer systématiquement une ambiance positive en classe réduisent le silence des apprenants anxieux, invitent les apprenants à un voyage de découverte linguistique et culturelle, et augmentent les chances de tout le monde à faire des progrès rapides et à obtenir de bons résultats (Dewaele & MacIntyre, 2016).

Notre étude s'inscrit dans cette lignée puisque nous pensons que la dimension psycho-affective dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est cruciale pour la mise en place de méthodes pédagogiques centrées sur la prise en compte des émotions en classe de langues (Dewaele & Li, 2020). La dimension psycho-affective, et plus particulièrement la prise en compte des émotions, est en effet importante dans la recherche en acquisition des langues car les émotions sont liées à la cognition (Hilton, 2022). Les méta-analyses de Botes et al. (2020), de Teimouri et al. (2019) et de Botes et al. (2022) ont montré que les émotions positives et négatives ont un effet significatif sur la performance et les résultats dans l'apprentissage des langues. La majorité des études sur les émotions des apprenants est basée sur de grands échantillons, dans le but de tirer des conclusions générales sur les facteurs socio-psychologiques influençant les émotions des apprenants (Dewaele, 2022). Il est temps d'adopter une approche plus granulaire pour établir comment une intervention pédagogique spécifique peut contribuer à une réduction de l'anxiété et de l'ennui et une augmentation de l'*enjoyment*. Nous avons donc mené une recherche qualitative exploratoire auprès de sept apprenants de FLE durant cinq cours où le professeur avait recours à l'Approche neurolinguistique (ANL, cf. Netten & Germain 2012) pour dispenser son enseignement. Nous cherchons à identifier finement le lien entre, d'une part, ce qu'il se passe pendant le cours de langue lors de la mise en oeuvre d'une méthode d'apprentissage des langues axée sur l'engagement personnel des interlocuteurs (professeur et apprenants) et, d'autre part, ce que les apprenants et l'enseignant lui-même déclarent avoir ressenti comme émotions juste après le cours.

2. Un état de la question

2.1. L'importance des émotions dans l'apprentissage de langues étrangères

Comme le soulignent Dewaele et MacIntyre (2022), l'intérêt pour les émotions dans l'apprentissage des langues étrangères n'a cessé de croître ces dernières années en englobant non seulement les émotions négatives, mais aussi les émotions positives et la psychologie des apprenants. Apprendre une langue étrangère en effet est un véritable défi pour l'apprenant, qui se trouve dans une position de vulnérabilité, que ce soit au niveau de la compréhension de la langue cible ou de sa production, et ceci notamment à l'oral. Horwitz (2017) attribue l'anxiété des apprenants à une perception de leur incapacité à se connecter de façon authentique aux interlocuteurs. Elle compare leur anxiété à un "*pink*

² Le terme *enjoyment* décrit une joie intense et profonde et implique une dimension cognitive active qui est absente dans les mots français 'satisfaction', 'joie', 'plaisir'. Etant donné que le concept anglais *enjoyment* n'a pas d'équivalence conceptuelle exacte en français et qu'il est par conséquent intraduisible, nous utiliserons le mot original en italiques.

³ Le concept de « *flow* » a été développé par Csíkszentmihályi (1990) qui le décrit comme un état psychologique et physiologique optimal, caractérisé par une concentration intense, un sens d'harmonie, un objectif clair, une perte du sens du temps, un équilibre entre compétence et défi, une totale absence d'ennui et d'anxiété, et un *enjoyment* profond qui contribue à un sentiment plus général de bien-être.

dress syndrome” (2017: 45), c’est-à-dire la prise de conscience en entrant dans une salle de fête où tout le monde est en smoking ou en robe de soirée noire et qu’on est le/la seul/e à porter des vêtements roses.

En ce qui concerne la compréhension orale d’une langue étrangère, surtout pour des apprenants débutants, les difficultés sont présentes à toutes les étapes du processus : ils se retrouvent très souvent dans une position inconfortable car ils doivent accepter de faire face à une compréhension floue et partielle du discours du locuteur (Gremmo & Holec, 1990). Enfin, apprendre une nouvelle langue présente des difficultés émotionnelles liées au fait que l’apprenant doit surmonter des obstacles linguistiques et culturels (Arnold, 1999 ; Arnold & Brown, 1999). L’apprentissage d’une langue étrangère revêt donc un caractère déstabilisant sur le plan de l’identité et des émotions pour l’apprenant débutant. Au cours de cette recherche exploratoire, nous avons voulu nous concentrer sur trois émotions en particulier - l’anxiété, l’*enjoyment* et l’ennui - parce que ce sont ces émotions les plus présentes en classe de langues, comme nous le verrons dans la section suivante.

2.2. Trois émotions en classe de langue étrangère : l’anxiété, l’*enjoyment* et l’ennui

La première de ces émotions, l’anxiété, est sans doute celle qui a été le plus étudiée au sein de l’apprentissage des langues étrangères. En effet, Elaine Horwitz dès 1986 s’est intéressée à cette émotion en particulier et a construit un questionnaire de 33 items visant à évaluer le niveau d’anxiété des apprenants en classe de langue étrangère. Elle donne sa propre définition de l’anxiété en classe de langue étrangère : « L’anxiété est le sentiment subjectif de tension, d’appréhension, de nervosité et d’inquiétude associé à une stimulation du système nerveux autonome⁴ » (Horwitz et al., 1986 : 125). Elle précise plus loin que cette anxiété se manifeste très souvent chez les apprenants lorsqu’il s’agit de s’exprimer à l’oral. L’anxiété peut aussi causer l’altération de l’estime de soi (Arnold, 1999). L’ennui est une autre émotion négative éprouvée par les apprenants de langue étrangère qui commence à attirer l’attention des chercheurs. L’ennui a fait l’objet d’études de la part en particulier de Dewaele et Li (2021) qui le définissent ainsi : « Un état affectif ou psychologique négatif qui est associé à une faible stimulation physique et cognitive, des perceptions temporelles spécifiques (p. ex., une perception d’immobilité) et une tendance à se désengager de ce qui se passe autour de soi⁵ ». (2021 : 6). L’ennui a donc un effet direct sur la motivation qui est essentielle pour parvenir à s’engager dans les tâches sur le long terme (Dörnyei, 2020).

Néanmoins, il importe de ne pas se focaliser uniquement sur les émotions négatives qui surviennent en classe de langues mais d’investiguer également les émotions positives. Comme l’affirment Dewaele et al. (2019) et Dewaele et MacIntyre (2022), il ne suffit pas de considérer les facteurs qui ralentissent le développement de la langue étrangère, il faut également observer le rôle des émotions positives et des traits de personnalité positifs tels que la résilience et la curiosité. Pour notre part, au sein de notre étude nous nous intéresserons à l’*enjoyment*, qui est défini par Dewaele et MacIntyre (2016) comme :

Une émotion complexe, saisissant des dimensions interactives de défi et de capacité perçue qui reflètent la volonté humaine de réussir face à des tâches difficiles, le plaisir est considéré simplement comme un sentiment agréable. D’une part, l’*enjoyment* se produit lorsque les gens non seulement réussissent à répondre à leurs besoins, mais lorsqu’ils les dépassent pour accomplir quelque chose de nouveau ou même d’inattendu ; d’autre part, le plaisir est un sentiment beaucoup plus simple et superficiel⁶ (2016 : 216-217).

Dans une des rares études qualitatives sur l’effet des émotions des apprenants sur leur volonté de communiquer, Dewaele & Pavelescu (2021) ont combiné des entretiens auprès de deux étudiantes roumaines avec des observations en salle de classe d’anglais langue étrangère et des commentaires des professeurs. Ce qui est ressorti de l’analyse, c’est que l’expérience des émotions positives et négatives

⁴ “Anxiety is the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system”.

⁵ “Boredom can be defined as an unpleasant affective or psychological state that is associated with low physical and cognitive arousal, specific time perceptions (e.g. dragging or standing still) and action tendencies to disengage from what is going on around”.

⁶ “A complex emotion, capturing interacting dimensions of challenge and perceived ability that reflect the human drive for success in the face of difficult tasks, pleasure is considered simply an agreeable feeling. On the one hand, enjoyment occurs when people not only meet their needs, but exceed them to accomplish something new or even unexpected; on the other hand, pleasure is a simpler feeling that something likable is happening”.

est dynamique et propre à chaque individu et que, par conséquent, l'usage d'une échelle telle que celle développée par Dewaele & MacInbtyre (2014), risque de réduire la complexité des émotions vécues à des scores unidimensionnels. Par ailleurs, d'autres études indiquent que le rôle du professeur serait déterminant pour l'*enjoyment* ainsi que pour l'absence de l'ennui chez les apprenants (Dewaele & Li, 2021 ; Dewaele, 2022). Par contre, il serait beaucoup plus difficile pour un professeur de réduire l'anxiété des apprenants (Jin et al., 2021) qui semble davantage liée à la personnalité des apprenants. Pour Moskowitz et al. (2022), la relation des apprenants avec leurs enseignants est déterminante pour susciter leur motivation et en particulier le lien émotionnel qui est trop souvent incompris car mal considéré par les enseignants :

La relation enseignant-élève est de nature émotionnelle (...), mais en raison de paramètres sociaux prescrits, les élèves ont généralement une connaissance personnelle limitée de leurs enseignants, et vice versa. Les enseignants créent souvent un personnage en classe, en décidant avec soin quels détails personnels et émotions révéler, contrôlant leurs émotions et ne divulguant pas tout aux élèves (...).⁷ (2022 : 4).

Moskowitz & Dewaele (2021) ont démontré que la motivation des apprenants est fortement liée à la leur perception de l'état émotionnel de leur professeur : les professeurs qui semblent heureux font face à des apprenants plus motivés et satisfaits.

Le contexte de l'enseignement (en présentiel ou en ligne) affecte également le niveau d'*enjoyment*, d'ennui et d'anxiété des apprenants. Dans deux études sur des apprenants arabes et kurdes, Dewaele et al. (2022a) ont constaté que les apprenants passaient moins de temps dans un état de "*flow*" lorsqu'ils étaient assis devant leurs ordinateurs à la maison que dans le cours en présentiel. Une deuxième étude sur le même échantillon a révélé plus d'ennui, moins d'*enjoyment* et un peu moins d'anxiété en présentiel que pendant les cours en distanciel (Dewaele et al., 2022a).

Une minorité d'études sur les émotions des apprenants est de caractère longitudinal, s'étendant typiquement sur quelques mois (voir par exemple, Elahi Shirvan & Taherian, 2021). Une telle approche est nécessaire pour déterminer les causes des fluctuations dans les émotions ressenties (c'est-à-dire l'*enjoyment*, l'ennui et l'anxiété). Dewaele et al. (2023) ont analysé les fluctuations de l'*enjoyment* dans ses trois dimensions (*enjoyment* personnel, *enjoyment* social et *enjoyment* professeur), ainsi que l'anxiété et la motivation de 360 étudiants koweïtiens lors d'un semestre. Ils ont constaté que l'*enjoyment* (personnel et social) ainsi que l'anxiété restaient stables, mais que les valeurs pour l'*enjoyment* professeur chutaient, tout comme le niveau de motivation. Dans une seconde étude sur la même base de données, Dewaele et al. (2022) ont établi que trois comportements du professeur (la fréquence d'usage de la langue cible en classe, la prévisibilité du cours et la fréquence des blagues) étaient liés aux niveaux d'*enjoyment* et de motivation des étudiants, alors que ces mêmes comportements n'avaient aucun effet sur l'anxiété. Une analyse de modelage mixte a révélé qu'une absence de blagues causait une chute progressive de l'*enjoyment*. Sans observation directe des interactions dans la salle de classe, il était impossible de savoir si l'absence de blagues n'était qu'un symptôme parmi d'autres de la difficulté des professeurs à établir un lien émotionnel avec leurs étudiants.

2.3. Le recours à une méthode spécifique d'enseignement du Français langue étrangère

L'ANL, d'abord connue sous le nom de Français intensif, à laquelle a recours l'enseignant de notre étude, a été créée en 1998 au Canada par Germain & Netten (2010). A partir de 2012, cette méthode s'est exportée dans d'autres pays. Elle s'appuie sur les travaux de Cummins (2001) concernant l'interdépendance des langues et sur les travaux de Paradis (1994) montrant l'absence d'interface entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. Des principes pédagogiques ont été définis à partir de ces théories et nous en retiendrons un en particulier, qui est en lien avec l'importance des émotions dans l'apprentissage des langues étrangères. Il s'agit tout d'abord de l'authenticité de la communication au travers des interactions entre apprenants et entre les apprenants et l'enseignant

⁷ "The teacher-student relationship is emotional by nature (...), but because of the prescribed social parameters, students usually have limited personal knowledge of their teachers, and vice versa. Teachers often craft a classroom persona, carefully deciding which personal details and emotions to reveal, play up or down, or keep cordoned off from student view entirely."

durant la phase orale⁸ : toutes les unités pédagogiques sont fondées sur l'intérêt des élèves. L'importance de parler de soi dans l'apprentissage des langues étrangères pour éprouver du plaisir à communiquer et à interagir dans la langue cible a été soulignée entre autres par Gout (2017) et Beacco (2017). Ce désir de communiquer, qui renvoie à l'activation du système limbique de l'apprenant (Paradis, 1994) a un impact bénéfique sur l'estime de soi des apprenants, sur leur motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1991), leur plaisir d'apprendre une langue étrangère (Scott Brewer, 2013) et leur besoin de se sentir compétent (Deci & Flaste, 2018). L'authenticité de la communication (et pas seulement des documents) au sein des interactions dans la classe en ANL permet d'entraîner chez les apprenants un désir et un plaisir de communiquer et d'interagir dans la langue cible, car les unités pédagogiques proposées sont fondées sur leurs intérêts. En effet, dans les méthodes plus habituelles (comme l'approche actionnelle par exemple), les enseignants peuvent avoir recours à des simulations et des jeux de rôle. Ce n'est jamais le cas dans l'ANL : « Dans l'ANL, authentique est synonyme de ce qui est VRAI, réel pour la personne qui parle. Il n'y a pas d'authenticité s'il n'y a pas un rapport étroit avec le vécu ou l'expérience de l'apprenant (et de l'enseignant, d'ailleurs). » (Germain, 2017 : 42). Dans la présente étude longitudinale, nous allons donc analyser finement le ressenti des émotions de sept étudiants débutants dans cinq classes consécutives de Français langue étrangère basée sur l'ANL. Nous combinerons des données quantitatives et qualitatives recueillies auprès des apprenants ainsi qu'auprès de leur professeur pour mieux comprendre les fluctuations des émotions.

2.4 Questions de recherche

Nos questions de recherche sont les suivantes :

1. Quelles sont les émotions éprouvées par des apprenants débutants en Français langue étrangère pendant plusieurs cours ?
2. En lien avec la méthode utilisée par l'enseignant, et étant donné la structuration de l'ANL en différentes phases, quelles émotions émergent pendant les différentes phases orales et phases lectures en lien avec l'expression orale de sentiments personnels (ceux de l'enseignant et ceux des apprenants) ?

3. Méthode

Notre recherche relève tout d'abord de l'étude de cas multiples (Gustafsson, 2017) qui vise à saisir les similarités et les différences entre divers cas, ce qui est impossible avec des cas uniques. Cette approche permet ainsi d'observer la variation interindividuelle synchronique et la variation intra-individuelle diachronique. Elle peut générer des résultats solides et fiables contribuant ainsi au développement de nouvelles théories. Par ailleurs, nous adoptons une méthodologie mixte afin de combiner des résultats quantitatifs du groupe avec le récit des perceptions individuelles afin de mieux comprendre la cause des fluctuations (Dörnyei, 2007). Nous avons donc recueilli des données sur les émotions éprouvées par sept apprenants débutants du Français langue étrangère et sur le contenu de cinq cours pendant une période de trois semaines. Ces cours étaient particulièrement axés sur l'expression orale des émotions personnelles des apprenants et de l'enseignant⁹.

3.1. Les participants

Les sept apprenants étrangers suivent un cours de niveau A2 au sein du Centre de langue étrangère pour étrangers (CeLFE) de l'Université d'Angers pour préparer le Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises (DUEF). Ils avaient 9h20 de cours par semaine répartis sur quatre jours et dispensés par le

⁸ L'ANL se décline en plusieurs phases : la phase orale, puis la phase lecture, puis la phase écriture pour terminer par à nouveau une phase orale. L'articulation de ces différentes phases se nomme la boucle de la littératie. Par ailleurs, au cours de chaque phase, l'enseignant doit suivre des stratégies d'enseignement clairement définies. Par exemple, durant la phase orale, l'enseignant modélise une structure de phrase dans la langue cible que les apprenants vont ensuite reprendre en se l'appropriant par rapport à leur vécu personnel.

⁹ Il est utile de préciser que cette recherche prend place dans un projet plus vaste intitulé *Neurocam* dirigé par P. Rasti : il est prévu en effet de compléter ces données par des systèmes de mesure numérique et physiologique au moyen d'une simple caméra positionnée dans la salle de cours dans l'axe étudiant-professeur et d'installer un oxymètre de pouls pour mesurer le rythme cardiaque des apprenants testés dans l'étude. Il s'agit de mesurer *in situ* les émotions des apprenants en les croisant avec les questionnaires et les entretiens semi-directifs.

même enseignant (Guillaume) de février à avril 2022 (10 semaines) pendant le semestre 2 de l'année universitaire. Les apprenants sont de nationalité et d'âge différents : Roaa¹⁰ (26 ans) est soudanaise, Aïcha (51 ans) est syrienne, Hong (21 ans) est vietnamienne, Cristian (31 ans) est colombien, Rodrigo (26 ans) est américain, Ruba (37 ans) est soudanaise, et Akram (50 ans) est yéménite. Ils ont tous obtenu leur diplôme en juin, sauf Akram.¹¹ Tous ont suivi ce cours car ils voulaient poursuivre ou reprendre leurs études universitaires en France. La première auteure a observé ces cours en prenant des notes avec l'aide de deux étudiants. Guillaume a présenté et expliqué cette étude au groupe pendant 15 minutes. Au cours de cette présentation, les sept apprenants se sont portés volontaires pour répondre au questionnaire à la fin de chaque cours.

Présentons à présent Guillaume, le professeur de FLE de notre étude : il a obtenu son Master en FLE en 2018 et enseigne en tant que professeur de FLE au CeLFE depuis 11 ans. Il a été formé à l'ANL en septembre 2019 et, au moment de notre étude, cela faisait six semestres qu'il enseignait avec cette méthode.

3.2. Le contenu des cours observés

Guillaume fait cours avec l'ANL et ces cinq cours faisaient partie de l'unité « Récits de vie ». Les trois objectifs de cette unité sont les suivants :

- parler d'événements qui ont marqué nos vies,
- situer précisément un événement dans le passé,
- raconter une anecdote et parler d'un moment inoubliable au cours de nos existences.

Le sujet est donc tourné vers l'expression de sentiments et d'émotions très personnels comme le préconise l'ANL puisqu'il s'agit de mener des interactions authentiques entre tous les partenaires du cours, y compris l'enseignant qui dévoile aussi sa vie intime.

Nous présentons le contenu des cinq cours observés dans le tableau 1 ci-dessous.

	Date	Nombres d'heures	Descriptif du cours
Cours 1 (C1)	5 avril 2022	1h20	Phase orale, début de l'unité 3, introduction de deux modèles de phrase par Guillaume en lien avec l'objectif 1.
Cours 2 (C2)	6 avril 2022	2 x 1h20	Phase orale, révisions du cours précédent + introduction d'un nouveau modèle de phrase par Guillaume en lien avec l'objectif 1. Phase lecture : lecture d'un texte dans le manuel de la classe en lien avec l'objectif 1.
Cours 3 (C3)	13 avril 2022	2 X 1h20	Phase orale, suite de l'unité 3, passage à l'objectif 2, présentation de deux nouveaux modèles de phrase par Guillaume. Phase lecture dispensée par Marina, étudiante stagiaire du Master 1 FLE de l'Université d'Angers, lecture d'un texte en lien avec l'objectif 2.
Cours 4 (C4)	26 avril 2022	1 X 1h20	Phase orale, suite de l'unité 3, passage à l'objectif 3, présentation de deux nouveaux modèles de phrase par Guillaume.
Cours 5 (C5)	27 avril 2022	2 X 1h20	Révisions phrase orale du cours précédent. Lecture d'un texte en lien avec l'objectif 3.

Tableau 1. Contenu des cours observés

Dans cet article nous allons nous concentrer davantage sur le déroulement du cours 1 et nous allons décrire précisément les différentes stratégies d'enseignement qui caractérisent la phase orale de l'ANL. Guillaume introduit l'unité intitulée « *Récits de vie* », l'enseignant et les apprenants vont donc dévoiler lors de cette unité des éléments très personnels de leur vie intime au cours des différentes interactions orales. Pour chaque objectif, Guillaume modélise des phrases autour d'une structure

¹⁰ Nous avons anonymisé les apprenants en leur attribuant des alias.

¹¹ Nous ne connaissons pas la raison pour laquelle Akram a échoué à cet examen, et Guillaume ne le sait pas non plus.

précise à acquérir. Il donne ainsi un premier modèle pour parler d'événements qui ont marqué sa vie : « En 2016, je suis allé au championnat de *bromball* et je me suis blessé le genou droit ». S'ensuivent les stratégies d'enseignement de la phase orale de l'ANL qui respectent un schéma prédéterminé comme explicité dans la section 2.3 en note de bas de page. Guillaume questionne ainsi Aïcha et Rodrigo qui répondent en adaptant la phrase modélisée à leur situation personnelle. Aïcha parle ainsi d'une blessure qu'elle a eue au ventre pendant la guerre en Syrie et qui l'a contrainte à migrer en Jordanie. Les apprenants se posent ensuite mutuellement la question « Et toi, qu'est-ce que tu as fait et qu'est-ce qu'il s'est passé ? ». Deux apprenants viennent ensuite devant le groupe et reprennent leurs interactions selon le modèle donné par Guillaume. Ils sont regroupés ensuite par dyades et se questionnent mutuellement et simultanément au sein de chaque groupe. Guillaume choisit pour finir quelques groupes et questionne quelques apprenants sur les réponses de leur partenaire. Le professeur propose ensuite un deuxième modèle : « Le 1^{er} juin 2009, c'est le jour où je suis parti au Japon et j'étais super content ». Pendant ce cours, chaque personne a dévoilé des éléments personnels de sa vie avec des moments émotionnellement intenses : par exemple, Akram parle du jour où il s'est marié, Ruba du jour où elle a reçu son diplôme, ou encore Roaa du jour où elle est devenue maman. Il est à noter que pendant ces cinq cours, des moments de complicité et d'humour se sont installés entre Guillaume et les apprenants. Ainsi, lorsque Akram a dit que le jour de son mariage il était content, Guillaume lui demande si c'est toujours le cas aujourd'hui, tout le groupe éclate de rire. En décrivant les étapes de la phase orale du cours, nous avons donc pu découvrir concrètement les différentes stratégies d'enseignement de la phase orale en ANL et mesurer l'engagement émotionnel des apprenants dans leurs interactions en classe (entre pairs et avec le professeur). Pour connaître précisément les émotions ressenties par les sept apprenants pendant ces cinq cours, nous avons eu recours à un questionnaire.

3.3. La présentation du questionnaire

Nous allons tout d'abord apporter une précision sur la diffusion du questionnaire avant d'en aborder le format. La première auteure et deux étudiants étaient présents à la fin de chaque cours pour administrer le questionnaire aux sept apprenants volontaires pour l'étude (l'enseignant n'était plus présent à ce moment-là). Nous étions ainsi disponibles pour répondre à toutes leurs demandes d'explication sur le questionnaire.

Le questionnaire est constitué de 25 items (cf. annexe). Il vise dans un premier temps à évaluer leur taux d'*enjoyment*, qui est mesuré à travers les neuf items du questionnaire *enjoyment* abrégé (Botes et al., 2021) à partir du questionnaire original composé de 21 items (Dewaele et MacIntyre, 2014). La version abrégée du questionnaire *enjoyment* est composée de trois dimensions : respectivement, l'appréciation du professeur (*enjoyment* professeur), décliné en trois items tels que l'item 1 « Le/la prof est encourageant.e », l'*enjoyment* personnel, décliné en trois items comme l'item 4 « J'aime ce cours de français », et enfin l'*enjoyment* social, avec trois items comme l'item 9 « Nous avons nos propres blagues en cours de français. »

Les huit items suivants du questionnaire correspondent au premier facteur (Ennui dans la salle de classe) de l'échelle de l'ennui créée par Li et al. (2023) : on trouve ainsi des items liés au manque de concentration en classe, à la fatigue, à l'agitation tel que « Je m'agite et je ne peux pas attendre la fin du cours de français. »

Pour mesurer l'anxiété langagière en classe de français, nous avons eu recours à l'échelle de huit items de la version courte de l'échelle de l'anxiété en classe utilisée par Dewaele et MacIntyre (2014) et validés par Botes et al. (2022). Ces items renvoient aux symptômes physiques communs de l'anxiété, de la nervosité et du manque de confiance en soi. Deux items font référence à une anxiété faible - comme l'item 21 « Je n'ai pas peur de faire des erreurs en cours de français » - et six items indiquent une forte anxiété, tel que l'item 23 « Je deviens nerveux/se et tout se mélange dans ma tête lorsque je parle dans mon cours de français ». Les apprenants ont le choix entre cinq réponses (échelle de Likert) : 1 = pas du tout d'accord, 2 = pas d'accord, 3 = ni d'accord - ni pas d'accord, 4 = d'accord, 5 = tout à fait d'accord.

Deux questions ouvertes sont présentes à la fin qui permettent respectivement de décrire un moment dans le cours où l'apprenant a éprouvé une émotion positive et un moment où il a ressenti au contraire une émotion négative. Ces réponses feront l'objet d'une analyse particulière dans la Section 5.2.

Etant donné que les sept apprenants sont des débutants en français, certains items des échelles originales ont été adaptés pour les rendre plus compréhensibles. Nous avons ainsi parfois simplifié le lexique ou alors fait des traductions propres aux expressions idiomatiques en français. A titre d'exemple, l'item 6 d'*enjoyment*, en anglais dans l'échelle originale : « I am proud of my accomplishments in French », est devenu « Je suis content de mes progrès en français », et l'item 12 de l'ennui, dans la version originale « My minds begins to wander in the French class », est devenu en français « Je suis dans la lune dans le cours de français ». Nous avons ainsi retravaillé neuf items sur les 21 et, pour deux items (l'item 11 et l'item 18), nous avons mis des images comme supports à la compréhension. Nous avons également laissé, en dessous de chaque item en français, la version originale des items en anglais. La plupart des apprenants n'ont pas eu de difficultés à comprendre les items, sauf les deux apprenants arabophones qui ne maîtrisaient pas l'anglais et qui ont eu parfois recours à leur téléphone portable pour traduire les items dans leur langue première.

L'analyse de Cronbach a permis d'établir l'homogénéité des éléments des trois échelles pour les cinq cours. A l'exception de l'*enjoyment* lors du premier cours (0.346), la cohérence interne était satisfaisante (tableau 2). Dörnyei & Dewaele (2022 : 127) expliquent qu'une valeur alpha au-dessous de 0.60 pose problème mais que l'échelle ne doit pas automatiquement être éliminée. Etant donné que les valeurs d'*enjoyment* se stabilisent au-dessus de 0.60 pour les cours suivants, nous avons décidé de garder la première échelle.

Emotion	Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4	Cours 5
<i>Enjoyment</i>	0.346	0.646	0.648	0.687	0.660
Ennui	0.985	0.942	0.877	0.877	0.806
Anxiété	0.806	0.707	0.800	0.802	0.674

Tableau 2. Analyse de Cronbach des trois échelles

L'hypothèse de normalité des résidus des valeurs des émotions n'étant pas satisfaite, nous n'avons pas pu utiliser l'ANOVA à mesures répétées pour nos valeurs des émotions recueillies pour les cinq cours successifs ni de tests post hoc. Nous avons donc opté pour ses alternatives non paramétriques : le test de Friedman pour l'ensemble des cours et le test des rangs signés de Wilcoxon pour les comparaisons entre deux cours. Etant donné la taille de l'échantillon, nos analyses statistiques sont purement exploratoires. La variation dans les moyennes et certains scores individuels pour chaque cours sont visualisés dans les figures 1, 2 et 3.

3.4. L'entretien semi-directif avec l'enseignant

Pour analyser le ressenti de Guillaume sur son implication personnelle au sein des cours, nous nous sommes appuyés sur l'entretien semi-directif mené par Jeong (2021) dans le cadre de son mémoire portant sur la mise en place de l'ANL au sein du CeLFE. Les réponses de Guillaume nous permettent ainsi d'adopter un regard plus large sur notre deuxième question de recherche en investiguant également le point de vue de l'enseignant. L'entretien mené par Jeong est semi-directif dans la mesure où, comme le suggèrent Quivy et Van Campenhoudt (2006: 174) : « Il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises ». Par ailleurs, les formulations des questions peuvent également varier en fonction de la réaction et de la compréhension des apprenants. L'entretien semi-directif est par ailleurs structuré autour d'un guide thématique formalisé (Blanchet & Gotman, 2006). Jeong a ainsi respecté un ordre préétabli qui correspond à une trame chronologique précise en lien avec les séquences thématiques retenues. Nous ne retiendrons pour notre étude que la séquence thématique n°3 sur la gestion de classe et en particulier la question 28 qui porte sur l'implication personnelle de l'enseignant dans ses cours en lien avec la mise en œuvre de l'ANL.

Nous allons à présent analyser les résultats de notre étude : les données issues des questionnaires et de l'entretien auprès de Guillaume.

4. Les résultats

4.1. Analyses quantitatives

Une série de tests de Friedman a révélé que les valeurs d'*enjoyment*, d'ennui et d'anxiété ne variaient pas de façon significative entre le premier et le cinquième cours (tableau 3).

Emotion	Chi^2	dl	p
<i>Enjoyment</i>	8.10	4	0.088
Ennui	3.52	4	0.475
Anxiété	3.97	4	0.41

Tableau 3. Tests de Friedman pour les valeurs de *enjoyment*, ennui et anxiété recueillies cinq fois

La figure 1 montre les fluctuations des moyennes pour les trois émotions lors des cinq cours. On constate une légère baisse de l'*enjoyment* et une légère hausse de l'ennui et de l'anxiété entre les cours 2 et 3. Un test des rangs signés de Wilcoxon révèle que la différence n'est pas significative pour l'*enjoyment* ($Z = -1.19, p = .24$) ni pour l'ennui ($Z = -1.26, p = .20$) mais que la différence est significative pour l'anxiété ($Z = -2.23, p = .026$). Les apprenants éprouvaient significativement plus d'anxiété lors du troisième cours que lors du second.

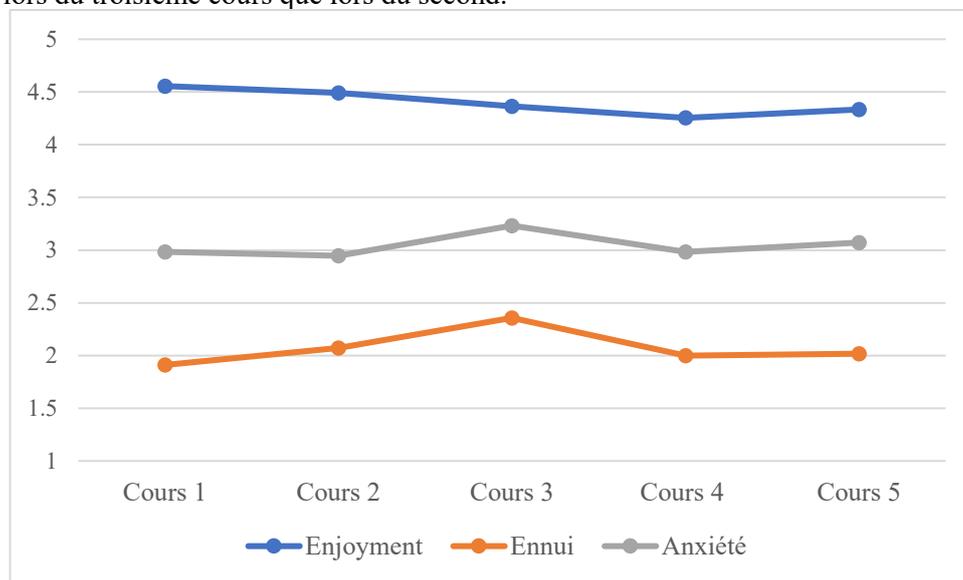


Figure 1 : Moyennes des valeurs d'*enjoyment*, d'ennui et d'anxiété pour les 5 cours

Une analyse séparée des trois dimensions de l'*enjoyment* a montré une variation significative pour l'*enjoyment* professeur (tableau 4). Un test des rangs signés de Wilcoxon révèle qu'il y a une chute significative dans les valeurs de l'*enjoyment* professeur entre le deuxième et le troisième cours ($Z = -2.06, p = .039$) (figure 2). La chute pour l'*enjoyment* social entre les cours 3 et 4 n'est pas significative ($Z = -1.73, p = .084$) ni entre les cours 4 et 5 ($Z = -1.13, p = .26$).

Dimension de <i>Enjoyment</i>	Chi^2	dl	p
Professeur	10.9	4	0.027
Personnel	8.32	4	0.081
Social	6.94	4	0.139

Tableau 4. Tests de Friedman pour les valeurs *enjoyment* professeur, *enjoyment* personnel et *enjoyment* social recueillies cinq fois

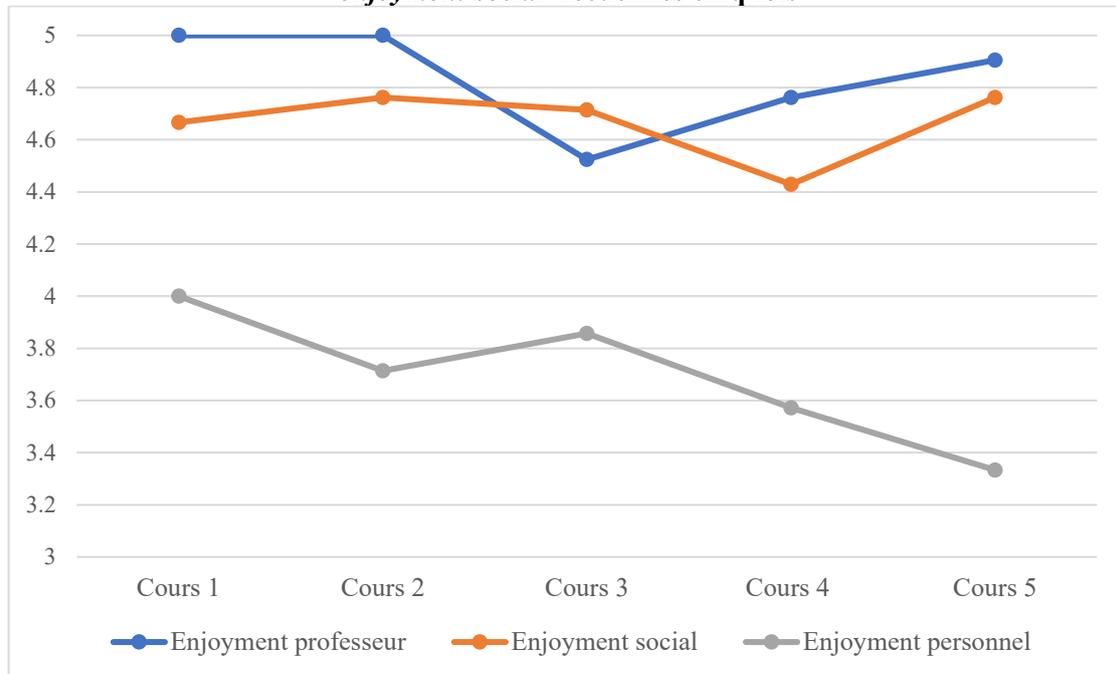


Figure 2 : Moyennes des valeurs d'*enjoyment* professeur, *enjoyment* social et *enjoyment* personnel pour les 5 cours

Afin d'explorer la chute des valeurs de l'*enjoyment* professeur de façon plus détaillée, nous visualisons la trajectoire des apprenants pour cette variable (figure 3).

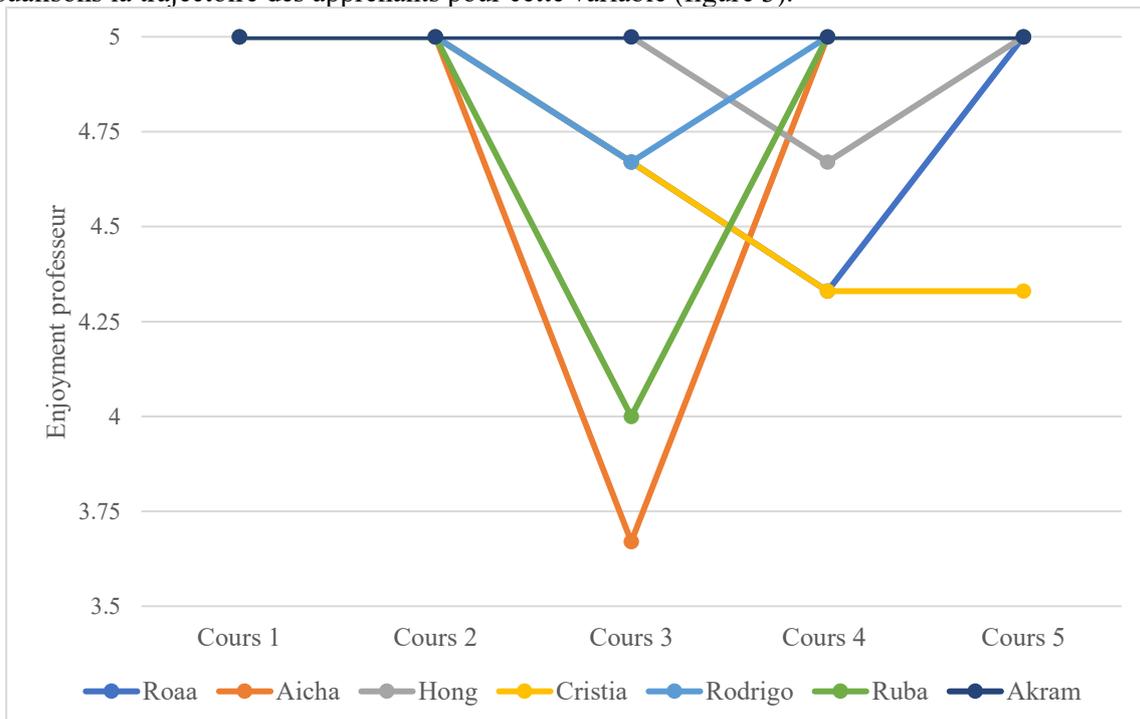


Figure 3 : Valeurs individuelles pour *enjoyment* professeur lors des 5 cours

Pour affiner et interpréter ces résultats, nous allons à présent regarder plus en détail les scores des apprenants en les mettant en perspective avec leurs réponses aux deux questions ouvertes à la fin du questionnaire.

4.2. Analyse qualitative

Les réponses données par les apprenants sur les émotions positives ressenties en classe renvoient très souvent à la personnalité de Guillaume et à sa pédagogie bienveillante. Ainsi, plusieurs réponses soulignent sa gentillesse : « J'étais contente parce que le prof très gentil¹² » (Hong, C1) ; « Mon prof est très amical » (Hong, C4). Les réponses insistent aussi beaucoup sur les encouragements bénéfiques qu'il apporte aux apprenants et son aide efficace : « Le cours aujourd'hui était très bien et le professeur aide tout le monde à comprendre et à partager » (Aïcha, C4) ; « Il m'aide beaucoup » (Hong, C4) ; « Je me sentais très bien quand le professeur a dit que ma phrase était bonne » (Cristian, C1) ; « Le professeur et mes collègues m'aident pour que je puisse surmonter les difficultés. » (Aïcha, C1). Il n'est donc pas étonnant que les scores liés à l'*enjoyment* personnel soient élevés également, car les apprenants disent se sentir bien en cours avec Guillaume. Ils ont en effet le sentiment de progresser et les émotions exprimées sont positives telles que la joie, le sentiment de sécurité dans la prise de parole à l'oral : « Je ne suis pas stressée quand j'apprends le français, je me sens si heureuse, si rassurée quand j'apprends. » (Hong, C1) ; « Je me sens très en sécurité quand je dois participer. Je pense que je n'ai aucun problème à parler et à participer. » (Cristian, C1) ; « Je me sentais vraiment bien en classe quand le professeur m'a interrogé et j'ai répondu correctement à sa question. Je me sentais vraiment bien et cela me donne confiance. » (Rodrigo, C3) ; « Je ressens le développement de la langue plus qu'avant. Aujourd'hui était notre leçon spéciale. Le temps passe si vite que je ressens le besoin de continuer à étudier, merci. » (Akram, C2). Les scores par rapport à l'ennui sont ainsi les plus bas de tous dans les analyses des résultats au questionnaire. Mais comme nous l'avons explicité au préalable, le cours 3 semble avoir suscité plus l'ennui que les autres. Deux apprenants soulignent par ailleurs leur ennui éprouvé pendant le cours 3 : « Aujourd'hui, j'étais un peu fatigué dans le cours. J'ai pensé à d'autres choses. » (Cristian, C3) ; « Ce n'est pas que je m'ennuie en classe, c'est juste que c'est difficile de rester concentré parce qu'il parle beaucoup et on ne fait pas beaucoup d'activités. Parfois, je commence à penser à des choses en dehors des cours. » (Rodrigo, C3) ; « C'est pas mal mais je ne comprends pas bien. » (Aïcha, C3). Ces difficultés de compréhension du cours 3 et l'expression de l'ennui éprouvé par les apprenants peuvent s'expliquer par le fait qu'une partie de ce cours a été assurée par une étudiante stagiaire totalement novice et qui n'a pas été formée à l'ANL. Elle a eu ainsi certaines difficultés à gérer la classe comme nous avons pu en faire le constat nous-même pendant l'observation du cours.

En ce qui concerne les caractéristiques propres à l'ANL, à savoir la nécessité de parler de soi lors des interactions à l'oral, certains apprenants mettent en avant le fait que cela crée de la cohésion au sein du groupe et leur donne envie de participer et de parler : « J'aime bien parler du passé. » (Hong, C2) ; « J'aime bien l'oral et répéter avec professeur et ami. » (Hong, C4) ; « Nous avons partagé nos souvenirs d'enfance, tout le monde semblait intéressé et c'était un sentiment agréable. » (Rodrigo, C4). Le fait que l'ANL repose sur des modèles qui font appel aux émotions des apprenants semble renforcer la motivation, la complicité et le partage au sein du groupe : les autres ne sont pas vus seulement comme des pairs mais aussi comme des amis, des collègues.

Nous aborderons à présent l'anxiété. Même si les scores concernant l'anxiété sont beaucoup moins élevés que ceux de l'*enjoyment*, ils sont tout de même plus hauts que les scores concernant l'ennui et ils sont supérieurs à 2,8 pour presque tous les apprenants. Leurs réponses indiquent ainsi la peur face à la prise de parole à l'oral. Comme nous l'avons expliqué dans la section 2.1, apprendre une langue étrangère place les apprenants en situation de vulnérabilité (Horwitz, 2017) d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une méthode comme l'ANL, qui par ses stratégies d'enseignement lors de la phase orale, oblige tous les apprenants à prendre la parole et à faire des phrases complètes. Le sentiment de honte est alors exprimé : « J'ai honte quand je ne comprends pas le sens ou ne réponds pas à une question. » (Aïcha, C2) ; ou alors la peur, le stress de ne pas être en capacité de répondre : « Je suis stressé quand

¹² Nous ne corrigeons pas les écrits des apprenants : nous laissons les réponses telles que nous les avons lues.

je ne sais plus comment dire quelque chose en français. » (Rodrigo, C1) ; « Quand le professeur m'a demandé, je me suis senti nerveux. » (Roaa, C4) ; « Un peu d'angoisse au début de savoir ce qui nous attendait aujourd'hui. » (Cristian, C4).

Pour terminer notre analyse des émotions, nous nous concentrerons sur deux apprenants, Rodrigo et Akram, qui ont des scores très contrastés et ceux-ci nous amènent à nous interroger sur ces résultats. Rodrigo a des scores très élevés pour les trois émotions mesurées, comme on peut le voir dans la figure 3. Nous nous sommes alors interrogés sur cette contradiction : comment peut-il à la fois s'ennuyer et être très heureux en cours ? Nous savons déjà qu'un haut niveau d'une émotion n'implique pas automatiquement un bas niveau d'une autre émotion puisqu'elles sont indépendantes (Dewaele & MacIntyre, 2022 : 161). Nous avons ainsi interrogé Rodrigo à la fin du cours sur son attitude en classe qui semblait témoigner d'ennui extrême (il ne cessait de regarder son téléphone portable pendant tous le cours et en particulier pendant le cours 3). Il nous a expliqué avoir des soucis importants dans sa vie privée qui le plongeait dans un état de tristesse constant, comme il en témoigne dans une de ses réponses : « Parfois, je commence à penser à des choses en dehors des cours. Je pense à des choses qui se sont passées chez moi ou dans mon pays. Parfois, je pense : est-ce que je suis heureux ou pas en France » (Rodrigo, C3). Il aime les cours de Guillaume mais la souffrance propre à une migration contrainte le plonge dans le désarroi (Pavlenko, 2005). Du point de vue émotionnel, tout ne se joue donc pas qu'en classe, les apprenants ont des vies à l'extérieur qui impactent aussi leur situation d'apprentissage et il faut en tenir compte. La situation vécue par Rodrigo renvoie aux travaux de Maslow (2013) cités par Collas (2022) car si ses besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits, il ne peut pas se concentrer dans son apprentissage du FLE.

Akram au contraire correspond tout à fait à un schéma plus traditionnel : il a le score le plus élevé par rapport à l'*enjoyment* professeur (4,82), et donc logiquement le score le moins élevé par rapport à l'ennui (1,2) mais aussi par rapport à l'anxiété (2,47). Les réponses aux questions témoignent de son enthousiasme pour l'apprentissage du français dans la classe de Guillaume : « J'étais si heureux de rejoindre le groupe. Je suis intéressé à étudier la langue française. J'ai hâte de parler français. J'ai besoin de plus de temps pour étudier. La honte c'est que j'habite dans un pays et ne parle pas sa langue. J'ai besoin d'un langage pour vivre confortablement et heureux. Merci. » (Akram, C1).

Après avoir analysé les émotions exprimées par les apprenants, il importe à présent de connaître le point de vue de Guillaume sur le fait de devoir s'impliquer émotionnellement dans le cours via l'ANL.

4.3. Le ressenti du professeur

Comme explicité dans la Section 4.4, nous nous appuyons sur l'entretien semi-directif mené par Jeong (2021) auprès de Guillaume. Jeong écrit ainsi à propos de Guillaume :

Son évaluation positive de l'approche ressort particulièrement dans son témoignage sur la satisfaction qu'il a éprouvé pendant le cours : il voit que dans presque toutes les phases, grâce aux principes de l'ANL, les étudiants sont exposés à des situations où ils s'engagent naturellement et systématiquement. Au fur et à mesure que le semestre avance, les étudiants apprennent à se connaître et enfin participent avec dynamisme aux projets et mini-projets. Il met ici l'accent sur le fait que cela permet de mieux se connaître et enfin de créer une ambiance favorable à l'apprentissage en classe. Pour lui, pas de doute, l'effet de l'implication de la vie personnelle en classe est clair (2021 : 68).

En effet, Jeong a posé une question pour mesurer l'impact de l'implication personnelle de l'enseignant et des apprenants dans les interactions orales sur leur motivation respective. Guillaume y répond favorablement et donne les explications suivantes :

« Oui. Après, l'exemple, elle a dit, 'ah ! Mais d'accord, vous avez vraiment fait ça ?' J'ai dit 'ben, j'invente pas une vie pour faire semblant. Voilà ! Donc, oui'. Et je pense que ça permet de mieux se connaître en fait. Et ça, c'est quelque chose qui est pas mal parce qu'il faut oser effectivement se montrer un petit peu. Et alors, après on peut dire ce qu'on veut sur les voyages [...] Oui, oui, oui. C'est des choix, même dans le niveau A1 : on donne son âge, on dit si on est marié ou pas [...]. Oui, y a parfois 'est-ce que je le dis ? Est-ce que je le dis pas ? Donne cette information ou pas ?' [...] Je redis que pour moi c'est plutôt positif parce que ça oblige les étudiants de se dévoiler un petit peu et le fait d'avoir des étudiants qui viennent de

culture, de pays et de continent de choses différentes, et ben, ça peut créer sans doute quelque chose, vraiment. » (Jeong, 2021 : 68).

Guillaume souligne ainsi que le fait de s'impliquer émotionnellement dans les interactions permet des échanges plus riches et plus sincères entre les étudiants qui apprennent ainsi à se connaître en particulier dans un contexte interculturel qui est le sien.

5. Discussion

Notre étude vise à identifier les fluctuations de trois émotions de sept apprenants adultes débutants d'origines différentes pendant cinq cours de FLE à partir de ce qu'ils disent avoir éprouvé pendant le cours à l'aide de questionnaires complétés à la fin du cours. Il s'agissait d'identifier précisément trois émotions importantes dans l'apprentissage des langues étrangères, à savoir l'*enjoyment*, l'anxiété et l'ennui. Ayant observé ces cinq cours, nous en connaissons donc le contenu en détail et nous les avons présentés. Nous avons donc pu mesurer à quel point la relation avec l'enseignant est déterminante en ce qui concerne l'*enjoyment* puisqu'une dynamique de groupe s'étant constituée, tous les apprenants disent être heureux, sécurisés et confiants dans ces cours et les scores obtenus par rapport à l'*enjoyment*, (supérieurs à 4,2) le confirment. Les scores en rapport avec l'*enjoyment* professeur sont eux très élevés, supérieurs à 4,7 sauf pour le troisième cours où une partie du cours n'était pas assurée par le professeur expérimenté auquel sont habitués les apprenants. Ces observations étudées confirment les études antérieures sur les effets bénéfiques de la gentillesse du professeur sur l'*enjoyment* (Dewaele et al., 2019 ; Dewaele & MacIntyre, 2019) ainsi que de son enthousiasme (Dewaele & Li, 2021 ; Dewaele et al., 2022). Tout comme dans Moskowitz et al. (2022), nos apprenants appréciaient que l'enseignant soit conscient de leurs émotions et maintienne une bonne atmosphère émotionnelle dans la classe. Les scores moins élevés obtenus à la troisième dimension de l'*enjoyment*, à savoir l'*enjoyment* social, pour deux apprenantes peuvent s'expliquer peut-être par les cultures éducatives qui ne valorisent pas le rire au sein de la classe, considéré comme un manque de sérieux. En effet, l'humour contient des dimensions culturelles fortes (Neff & Dewaele, 2023).

Même si l'anxiété est présente en général pendant les cinq cours (avec des scores supérieurs à 2,9), les apprenants surmontent progressivement leur peur de prendre la parole et ont l'impression de progresser dans leur apprentissage de la langue cible. Nous aimerions souligner que nos questions de recherche ne portent pas sur l'évaluation des progrès effectifs en FLE des sept apprenants ciblés par l'étude, ils portent sur leurs ressentis face à leurs cours. Nous avons néanmoins pu montrer que la forte motivation des apprenants liée, d'une part, à l'attitude bienveillante de leur enseignant et, d'autre part, au contenu des cours qui les a intéressés leur a permis de prendre la parole à l'oral en classe malgré leur anxiété. Or, nous savons que la prise de parole en classe de langue permet de progresser plus rapidement (Botes et al., 2022 ; Kim, 2017).

En ce qui concerne l'ennui, nous avons vu que cette émotion est très variable d'un apprenant à l'autre mais il reste tout de même peu présent (les scores sont proches de 2). Ce que nous pouvons remarquer également, est que le contexte de migration contrainte ou voulue vécue par ces apprenants a un impact sur leurs émotions en classe. La vie à l'extérieur affecte la vie à l'intérieur de la classe. Le cas de Rodrigo est significatif et cela renvoie bien au processus d'acculturation décrit par Schumann (1978) et le processus de transculturalité décrit par Arnold (1999). Ainsi Arnold décrit le choc culturel comme suit :

Le choc culturel fait référence à des phénomènes allant d'une légère irritabilité à une profonde panique et crise psychologique. Le choc culturel est associé à des sentiments chez l'apprenant d'éloignement, de colère, d'hostilité, d'indécision, de frustration, de malheur, de tristesse, de solitude, de mal du pays et même de maladie physique. Les personnes subissant un choc culturel voient leur nouveau monde par ressentiment et alternent entre la colère contre les autres à cause de problèmes de communication et une sens d'apitoiement sur elles-mêmes » (Arnold, 1999 : 22)¹³.

¹³ « Culture shock refers to phenomena ranging from mild irritability to deep psychological panic and crisis. Culture shock is associated with feelings in the learner of estrangement, anger, hostility, indecision, frustration, unhappiness, sadness, loneliness, homesickness, and even physical illness. Persons undergoing culture shock view their new world out of resentment and alternate between being angry at others for not understanding them and being filled with self-pity. »

En effet, Rodrigo a été contraint à venir vivre en France pour suivre sa compagne. Mais il ne se plait pas en France comme il nous l'a dit et aimerait rentrer aux Etats-Unis. Il ne parvient ainsi pas à surmonter le choc culturel vécu en France. Les émotions apparemment contradictoires de Rodrigo confirment aussi la conclusion de Dewaele et Pavelescu (2021) selon laquelle les émotions sont dynamiques, multiformes et uniques pour chaque individu. Les émotions ressenties dans l'instant sont influencées par le contexte immédiat et plus lointain, ainsi que par l'histoire de l'individu.

En ce qui concerne notre deuxième question de recherche, il s'agissait de comprendre si la méthode qu'utilise Guillaume pendant ces cours observés, à savoir l'ANL, aurait un impact sur les émotions ressenties par les apprenants et le professeur lui-même. En effet, l'ANL vise une communication authentique entre les personnes pendant le cours. Or, l'authenticité, si elle n'est pas du tout propre à l'ANL, se décline pourtant sous une forme particulière qui la différencie des autres méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en particulier en ce qui concerne l'abandon de la posture réservée habituelle adoptée par de nombreux enseignants. En effet, comme le montrent Petiot et Visioli (2022), en France, les enseignants se méfient des émotions « jugées perturbatrices à la rationalité des esprits à former [...] » (Petiot & Visioli, 2022 : 14). Les cinq cours observés se déployaient dans l'unité *Récits de vie*. Les interactions pendant les cours étaient par conséquent vecteurs d'émotions diverses au sein du groupe. Guillaume tout comme les sept apprenants se sont engagés émotionnellement dans les interactions en classe précisément car ils avaient envie de partager leurs histoires personnelles, leur vécu avec les membres du groupe et ils ont pu communiquer sans anxiété dans la langue cible. Les relations interpersonnelles très étroites qui se nouent entre les apprenants et l'enseignant joue un rôle déterminant dans la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères (Moskowitz et al., 2022) et notre étude le confirme par le témoignage des apprenants et de l'enseignant lui-même ainsi que par les scores obtenus en rapport avec l'*enjoyment*, l'ennui et l'anxiété.

Pourtant, cette étude présente des limites. Son objectif est purement exploratoire car l'échantillon est trop petit pour tirer la moindre conclusion générale. Nous pouvons tout au plus affirmer que, pour ce petit groupe d'apprenants débutants, les émotions restaient assez constantes lors de leurs cinq cours étalés sur une période de trois semaines. La seule fluctuation semble être liée à l'apparition imprévue d'une enseignante novice lors du troisième cours, ce qui coïncide avec une augmentation momentanée de l'anxiété. Ceci confirme un des résultats de l'étude de Dewaele & Dewaele (2020), notamment que les niveaux d'*enjoyment* sont plus élevés avec un professeur expérimenté.

Il importe néanmoins de préciser que de telles études de cas reposent sur une approche ethnographique qui apporte une profondeur à l'analyse que les éléments quantitatifs seuls ne peuvent pas fournir. Les données qualitatives recueillies auprès des apprenants et complétées par le témoignage du professeur permettent de mieux comprendre les causes des fluctuations émotionnelles étalées sur cinq cours. Ce niveau de détail se perdrait dans des analyses sur des périodes plus longues dans de grands échantillons (Dewaele et al., 2022).

Ainsi, cette recherche exploratoire combinant l'étude de cas multiples avec une méthodologie mixte a fait ressortir clairement que l'implication émotionnelle des apprenants au sein des différents cours via l'ANL a permis aux apprenants d'éprouver du plaisir pendant les cours et de ressentir moins d'ennui. L'anxiété reste toutefois présente car la prise de parole en classe de langue est difficile, surtout à des niveaux débutants. Au travers de cette étude nous avons pu néanmoins confirmer le rôle déterminant que joue l'enseignant dans le maintien de l'*enjoyment*, d'un bon climat de classe et du bien-être au sein du groupe. Il nous semble qu'il faudrait encore investiguer davantage le lien entre la trajectoire des émotions du professeur et celles des apprenants en temps réel et à l'aide de mesures d'observation plus techniques (tels que l'oxymètre de pouls ou des caméras installées dans le cours) pour ne pas se limiter à mesurer les émotions retenues par des outils d'auto-perception.

Remerciements

Nous tenons à remercier les participants, le professeur ainsi que D. Lequeux et H. Voyneau de leur aide pour le recueil des données.

REFERENCES

Arnold, J. (Eds). (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
Arnold, J., & Brown, H.D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Eds.), *Affect in language*

- learning* (pp. 1-24). Cambridge University Press.
- Beacco, J.C. (2017). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2006). *L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26–56.
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2021). The Development of a Short-Form Foreign Language Enjoyment Scale. *The Modern Language Journal*, 105(4), 858-876.
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2022). Taking stock: A meta-analysis of the effects of Foreign Language Enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 205-232.
- Botes, E., van der Westhuizen, L., Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. D., & Greiff, S. (2022). Validating the Short-Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale (S-FLCAS). *Applied Linguistics*, 43(5), 1006–1033.
- Collas, A. (2022). *ANL et bienveillance chez l'enseignant d'adolescents allophones scolarisés en dispositifs spécifiques*. [Mémoire de Master 2. Université d'Angers.]
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Collins.
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (2018). *Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons ? Motivation, auto-détermination et autonomie*. Interditions.
- Deci E. L., & Ryan, R. M (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed), *Perspectives on motivation, Nebraska Symposium on Motivation, 1990, vol.38* (pp. 237-288). University of Nebraska Press.
- Dewaele, J.-M. (2022). Enjoyment. In S. Li, P. Hiver & M. Papi (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences* (pp. 190-206). Routledge.
- Dewaele, J.-M., Albakistani, A., & Kamal Ahmed, I. (2022a). Is flow possible in the Emergency Remote Teaching foreign language classroom? *Education Sciences*, 12(7), 444.
- Dewaele, J.-M., Albakistani, A., & Kamal Ahmed, I. (2022b). Levels of foreign language enjoyment, anxiety and boredom in emergency remote teaching and in in-person classes. *The Language Learning Journal*. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2110607>
- Dewaele, J.-M., & Li, C. (2020). Emotions in Second Language Acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World [外语界]*, 196(1), 34-49.
- Dewaele, J.-M., & Li, C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25(6), 922–945.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P.D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? In P.D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2022). “You can't start a fire without a spark”. Enjoyment and the emergence of flow in foreign language classrooms. *Applied Linguistics Review* <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0123>
- Dewaele, J.-M., & Pavelescu, L. (2021). The relationship between incommensurable emotions and Willingness to Communicate in English as a Foreign Language: A multiple case study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15, 66-80.
- Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A.M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 21-28.
- Dewaele, J.-M., Saito, K., & Halimi, F. (2022). How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and motivation: A mixed modelling longitudinal investigation. *Language Teaching Research* <https://doi.org/10.1177/13621688221089601>
- Dewaele, J.-M., Saito, K., & Halimi, F. (2023). How foreign language enjoyment acts as a buoy for sagging motivation: A longitudinal investigation. *Applied Linguistics*, 44(1), 22-45.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

- Dörnyei, Z., & Dewaele, J.-M. (2023). *Questionnaires in second language research. Construction, administration and processing* (3rd ed.). Routledge.
- Elahi Shirvan, M., & T. Taherian. (2021). Longitudinal examination of university students' foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety in the course of general English: latent growth curve modeling. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 24(1), 31-49.
- Germain, C., & Netten, J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *Actes du CMLF 2^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française*, 519-537.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*. Myosotis Presse.
- Gout, M. (2017). Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des nouveaux arrivants. In M. Gruyer (Eds). *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche* (pp. 187-194). Conseil de l'Europe.
- Gustafsson, J. (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study*. Halmstad University.
- Gremmo, M.J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Le Français dans le monde. Recherches et applications* (pp. 30-40). Hachette.
- Hilton, H. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette Education.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney and J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 31-47). Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Jeong, H. (2021). *L'impact de l'utilisation de l'ANL et ses effets sur le travail de l'enseignant de FLE auprès d'un public adulte dans des dispositifs universitaires*. [Mémoire de master, Université d'Angers].
- Jin, Y. X., Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P.D. (2021). Reducing anxiety in the foreign language classroom: A positive psychology approach. *System*, 101, 102604.
- Li, C., Dewaele, J.-M. & Hu, Y. (2023). Foreign language learning boredom: Conceptualization and measurement. *Applied Linguistics Review*, 14(2), 223-249.
- Moskowitz, S., & Dewaele, J.-M. (2021). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student self-reported attitudes and motivation. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 117-130.
- Neff, P., & Dewaele, J.-M. (2023). Humour strategies in the foreign language class. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(3), 567-579.
- Netten, J., & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: the neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA. In N.C. Ellis. *Implicit and Explicit learning of languages* (pp. 393-416). Academic Press Ltd.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press.
- Petiot, O., & Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Schumann, J. (1978). *The pidginisation process: a model for second language learning*. Newbury House.
- Scott Brewer, S. (2013). Entre émotions et contrôle de soi : un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 189-208.
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387.

ANNEXE

L'instrument : *Enjoyment, Ennui et Anxiété* (basé sur Botes et al., 2021, 2022 ; Li et al. 2023)

Réponds aux questions sur ta classe de français.

Pas du tout d'accord/ I strongly disagree = 1; Pas d'accord/ I disagree = 2; Je ne suis ni d'accord ni Pas d'accord/ I have no opinion about this = 3; D'accord/ I agree = 4; Tout à fait d'accord/ I strongly agree = 5

Enjoyment

1. La/le prof de français est encourageant/e (The French teacher is encouraging).
2. La/le prof de français est gentil/le (The French teacher is friendly).
3. La/le prof de français m'aide beaucoup (The French teacher is supportive).
4. J'aime ce cours de français (I enjoy this French class).
5. J'ai appris des choses intéressantes en classe de français (I've learned interesting things in French class).
6. Je suis content.e de mes progrès en français (I am proud of my accomplishments in French).
7. Nous sommes comme une équipe en cours de français (We form a tight group in the French class).
8. Nous rions beaucoup en classe de français (We laugh a lot during French class).
9. Nous avons nos propres blagues à nous en cours de français (We have common 'legends,' such as running jokes in the French class).

Ennui

10. Le cours de français m'ennuie (The French class bores me).
11. Je commence à bailler dans le cours de français parce que je m'ennuie (I start yawning in French class because I'm so bored).
12. Je suis dans la lune dans le cours de français (My mind begins to wander in the French class).
13. Je ne suis que physiquement présent dans le cours de français, mon esprit est à l'extérieur du cours de français (I am only physically in the classroom, while my mind is wandering outside the French class).
14. J'ai du mal à me concentrer dans le cours de français (It is difficult for me to concentrate in the French class).
15. Le temps passe lentement dans le cours de français (Time is dragging on in French class).
16. Je m'agite et je ne peux pas attendre la fin du cours de français (I get restless and can't wait for the French class to end).
17. Je pense toujours que le temps du cours serait plus utile pour faire autre chose (I always think about what else I might be doing to kill the time rather than sitting in this French class).

Anxiété

18. Même si je suis bien préparé.e pour le cours de français, je me sens anxieux (Even if I am well prepared for French class, I feel anxious about it).
19. J'ai toujours l'impression que les autres élèves parlent mieux français que moi (I always feel that the other students speak the French better than I do).
20. Je peux sentir mon cœur battre quand je vais être appelé.e en cours de français (I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in French class).

21. Je n'ai pas peur de faire des erreurs en cours de français (I don't worry about making mistakes in French class).
22. Je me sens confiant.e lorsque je parle en cours de français (I feel confident when I speak in French class).
23. Je deviens nerveux/se et tout se mélange dans ma tête lorsque je parle dans mon cours de français (I get nervous and confused when I am speaking in my French class).
24. Je commence à paniquer quand je dois parler sans préparation en cours de français (I start to panic when I have to speak without preparation in French class).
25. Je ne suis pas à l'aise de proposer des réponses dans mon cours de français (It embarrasses me to volunteer answers in my French class).

Note : Pour *enjoyment* et ennui : calculez le total des scores. Pour anxiété : inversez les scores des items 21 et 22 avant de calculer le total.