



POSTURE DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE DE LANGUE DANS UN CONTEXTE MULTILINGUE

[Étapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 12-10-2025 / Date de retour d'instruction : 22-10-2025 / Date de publication : 12-12-2025

Cécile HOUNNONTIN

Université d'Abomey-Calavi (UAC)/Centre Béninois des Langues Étrangères (CEBELAE)/
Centre Béninois des Langues Étrangères (CEBELAE)/ Laboratoire des Sciences du Langage et
de la Communication (LaSciLCom)

✉ hounnontin.c@gmail.com / ✉ cecileh17k@gmail.com

Résumé : Cette recherche explore les moyens de développer l'écoute et la prise de parole chez des apprenants multilingues en classe de langue dans un contexte plurilingue, en ciblant les difficultés liées à l'anxiété langagière, la compréhension orale et la production spontanée. Dans ce contexte, cet article a abordé les différentes postures que l'enseignant doit adopter face aux apprenants en insécurité linguistique pour l'atteinte de ses objectifs. Une approche mixte (quantitative et qualitative) a été adoptée, combinant questionnaires, entretiens semi-directifs, observations en classe et analyse documentaire. Les données ont été traitées par analyse de contenu et des logiciels statistiques. Les résultats identifient l'anxiété langagière, la timidité et les représentations négatives comme freins majeurs. L'étude souligne l'importance du climat socio-affectif et de la gestion de l'espace (disposition en U, zones sécurisantes) pour favoriser la participation. Les supports authentiques et les activités interactionnelles (jeux de rôle, débats) réduisent le « filtre affectif » et améliorent l'engagement oral.

Mots clés : Multilinguisme- Interaction orale - Anxiété langagière- Classe de langue - Affectivité.

THE TEACHER'S ROLE IN THE LANGUAGE CLASSROOM WITHIN A MULTILINGUAL CONTEXT

Abstract: This research explores ways to develop listening and speaking skills among multilingual learners in language classes in a multilingual context, focusing on difficulties related to language anxiety, listening comprehension, and spontaneous production. In this context, this article addressed the different approaches that teachers should adopt when dealing with learners who lack linguistic confidence in order to achieve their objectives. A mixed (quantitative and qualitative) approach was adopted, combining questionnaires, semi-structured interviews, classroom observations, and documentary analysis. The data were processed using content analysis and statistical software. The results

identify language anxiety, shyness, and negative representations as major obstacles. The study highlights the importance of the socio-emotional climate and space management (U-shaped layout, safe zones) in promoting participation. Authentic materials and interactive activities (role-playing, debates) reduce the "affective filter" and improve oral engagement.

Keywords: Multilingualism - Oral interaction - Language anxiety - Language class - Affectivity.

Introduction et mise en évidence du problème de recherche

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe d'acquisition d'une nouvelle langue (parlée ou écrite) en plus de sa langue maternelle. Il implique des aspects cognitifs (grammaire, vocabulaire), communicatifs (écouter, parler, lire, écrire) et socioculturels. Cet ensemble complexe mobilise une pluralité de compétences, au sein desquelles la communication orale est souvent érigée en finalité ultime et en défi des plus significatifs. Si la maîtrise d'une langue passe par l'acquisition de ses structures grammaticales et de son lexique, c'est bien dans l'échange verbal et spontané que se manifeste le plus pleinement la compétence langagière. Pour les apprenants non francophones, ce chemin vers une oralité authentique en français langue étrangère (FLE) est semé d'embûches. Particulièrement en ce qui concerne la compréhension et la production orales. Ces deux facettes interdépendantes, bien que présentées comme naturelles dans les approches communicatives, représentent pour beaucoup une source d'anxiété et un obstacle persistant (M. J. Gremmo & P. Riley, 1995).

La compréhension orale, souvent perçue à tort comme une compétence passive, est en réalité un processus cognitif extrêmement actif et exigeant. L'apprenant du niveau débutant se trouve souvent submergé par ce que A. Guiora (1990) décrit comme « l'opacité phonologique », c'est-à-dire l'impossibilité de segmenter le flux sonore en unités de sens. Cette difficulté est exacerbée par la rapidité du débit natif et les phénomènes de phonétique syntagmatique (élision, liaison, assimilation). Ce qui transforme l'écoute en une « entreprise souvent pénible », pour les apprenants en contexte d'apprentissage. Par ailleurs, les travaux de C. Tardieu (2008) sur la compréhension orale soulignent que l'enjeu dépasse la simple reconnaissance de mots. Il réside dans la charge cognitive que représente le traitement en temps réel d'un signal acoustique continu. Par conséquent, les difficultés de compréhension ne sont pas un simple manque lexical ; elles engendrent une frustration profonde et une insécurité linguistique. C'est pour cette raison que L. Dabène (1994) a développé ce concept en le définissant comme



le sentiment d'incompétence éprouvé par un locuteur face à une norme perçue comme légitime.

Cette insécurité linguistique a un impact direct et corrélatif sur la compétence de production orale. L'observation selon laquelle, en classe, « l'apprenant se trouve incapable de prendre la parole sans que l'enseignant le désigne » n'est pas anodine. Cette réticence est le symptôme d'un phénomène plus profond, souvent alimenté par ce que E. Horwitz, et *al.* (1986) conviennent d'appeler « anxiété langagière ». Elle peut se comprendre comme une appréhension spécifique qui surgit dans l'usage d'une langue seconde. L'approche communicative, promue par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) et les Instructions Officielles, a cherché à dédramatiser la prise de parole en mettant l'accent sur la « communicabilité du message » et en affirmant que « le fond prévaut sur la forme ». L'objectif est de créer un environnement où le « plaisir ou la volonté de s'exprimer » ne sont pas entravés.

Cependant, la mise en œuvre de ce principe peut se heurter à une réalité didactique. Une focalisation exclusive sur la communication, sans un entraînement systématique aux composantes de la langue, peut laisser les apprenants démunis. Le défi est donc de trouver un équilibre, comme le suggère L. Porcher (2004), entre la création de situations-significatives motivantes et l'apport des outils linguistiques et stratégiques nécessaires pour les réaliser. Comment, alors, passer d'une parole sollicitée et contrainte à une parole émancipée et spontanée ?

C'est ici que notre problématique prend toute son ampleur : « alors comment favoriser la prise de parole des apprenants ? Mieux, par quels outils ou techniques pédagogiques peut-on faciliter la communication ? ». Cette double interrogation est au cœur de la didactique du FLE. Pour y répondre, il est impératif de considérer la dimension affective et relationnelle de l'apprentissage. L'idée de « créer un lien affectif entre l'apprenant et la langue » rejoint les conclusions de J. Arnold (1999), pour qui l'affect dans l'apprentissage des langues n'est pas un adjuvant, mais un élément central. Un apprenant qui se sent en sécurité, valorisé et engagé affectivement sera plus disposé à prendre des risques linguistiques en se basant sur ses prérequis indispensables pour progresser à l'oral (J.-P. Cuq, 2003).

Parmi les outils pédagogiques prometteurs, l'utilisation de supports authentiques et multimédias sont à privilégier. Ces supports sont utiles à plus d'un titre. Ils permettent de travailler la compréhension orale dans un contexte multilingue et riche culturellement, loin de l'artificialité des enregistrements

conçus pour la classe (F. Cicurel, 2011). Pour stimuler la production, les pratiques théâtrales et le jeu de rôle favorisent la baisse du filtre affectif (S. Krashen, 1982). La méthode de l'improvisation, les débats ou les tâches de type « actionnel » (CECRL, 2001) créent un cadre où la parole devient un jeu et un enjeu collectif.

Cet article se propose donc d'explorer, d'analyser et de proposer des pistes concrètes pour répondre à cette question fondamentale : par quels moyens didactiques et dans quel cadre socio-affectif peut-on véritablement libérer et faciliter la communication orale des apprenants non francophones des niveaux A2 à B2 à l'Institut Français de Cotonou (Bénin), en transformant l'épreuve de la prise de parole en une expérience d'apprentissage enrichissante et émancipatrice ?

1. Approche méthodologique de la recherche

C'est une étude systémique en ce sens qu'elle vise à comprendre afin d'analyser le fonctionnement d'un système formalisé ou non dans lequel les acteurs jouent en ce qui concerne chacun un rôle. Pour y arriver, les données collectées sont toutes autant quantitatives que qualitatives.

1.1. Techniques et outils de collecte des données

1.1.1. Recherche documentaire

Elle a consisté à un rassemblement des documents existants en rapport avec le sujet et leur analyse. L'analyse documentaire a aidé à la compréhension de l'objet d'étude de cette recherche dans ses dimensions conceptuel, théorique et méthodologique. Elle a aussi permis de connaître les informations relatives aux apprenants sur l'apprentissage d'une nouvelle langue, les motivations qui poussent à vouloir apprendre le français et les difficultés. Les données secondaires proviennent des institutions nationales et internationales. Au niveau national, il s'agit des services statistiques et des services d'information et de documentation des Universités privées comme publiques nationales.

1.1.2. L'entretien

Il est utilisé pour recueillir les perceptions des apprenants de divers horizons sur les difficultés pratiques en termes de communication en français et la prise de parole. Un guide d'entretien de type semi-directive est construit à cet effet. Les données issues de ces entretiens sont analysées et les résultats ont permis d'avoir un corpus de données ce qui a permis les analyses et des interprétations.

1.1.3. Le questionnaire



Cet outil est utilisé pour collecter des données essentiellement quantitatives auprès de la cible. En effet, des informations d'ordre statistique et général sont importantes afin d'établir des récurrences, des relations entre différentes variables. L'outil a été réservé à cette frange à cause du type de données à recueillir auprès d'eux (données essentiellement quantitatives). Le recours dans cette recherche à la méthode qualitative, participe de la compréhension des logiques composites et hétérogènes des acteurs.

1.1.4. L'observation

Utilisée pour la collecte des données, l'observation directe est une technique basée sur l'observation visuelle qui permet de capter les comportements au moment où ils se produisent et sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage. Selon Aubert-lotarski (2007), l'observation est une technique de recherche permettant de mieux étudier des comportements, des attitudes ou des interactions. Elle permet donc à l'enquêteur d'observer tout autour de lui les comportements, attitudes et interactions des individus afin de mieux se situer dans son travail.

1.2. Techniques de traitement de données

A partir des données individuelles, il est constitué une base de données. Les données qualitatives et quantitatives sont collectées sur les pratiques langagières, les perceptions, la production linguistique et sur les contraintes subséquentes à l'apprentissage du français notamment chez les apprenants non francophones mais également chez les apprenants originaires de pays francophones. Les données comprennent également les caractéristiques démographiques, sociales et économique (âge, genre, niveau d'instruction, la situation matrimoniale et l'activité principale) et sur les caractéristiques socio-économiques (niveau d'instruction). Les données qualitatives sont traitées grâce à la méthode de l'analyse de contenu. Cette dernière est une des méthodologies qualitatives particulièrement utilisées en sciences sociales et humaines depuis les années 1950. Elle est la méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. B. Berelson (1952), son fondateur, la définit comme une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication.

Selon P. Moliner et *al.*, (2002), l'analyse de contenu est une technique la plus appropriée pour identifier les opinions, les croyances, les prises de positions et les points de vue véhiculés par les discours. De ce fait, l'analyse de contenu apparaît particulièrement adaptée à l'étude des représentations sociales. Selon

ces auteurs, ce travail d'analyse paraît indispensable par ce qu'il permet de dépasser la variabilité du discours individuel et donne accès à des significations communes qui sont le fondement même de toute représentation sociale. Plusieurs chercheurs ont essayé de définir cette technique. Pour L. Bardin (1977), l'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés en constante amélioration s'appliquant à des discours (contenu et contenant) extrêmement diversifiés. Quant aux données quantitatives, elles ont été traitées à l'aide du logiciel EPI DATA (Epi 3.1) et de Microsoft Office Excel 2019.

2. Résultats

2.1. Profil des acteurs interviewés

2.1.1. Profil selon les âges des participants

La figure qui suit présente les différentes tranches d'âge des apprenants qui ont participé à la présente recherche.

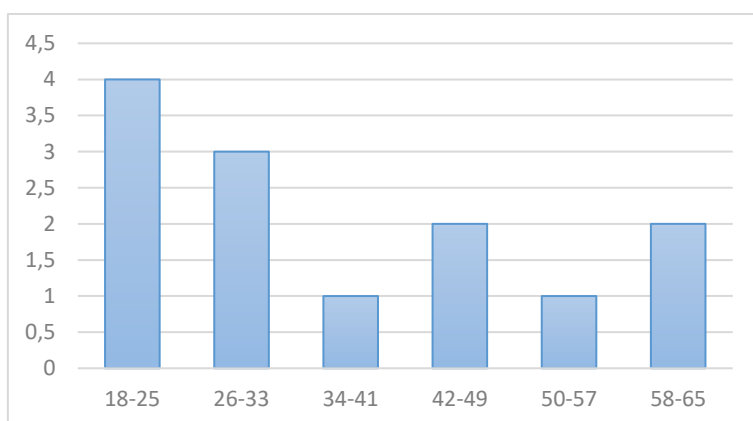


Figure 1 : les catégories d'âge en présence

La figure ci-dessus présente les différentes plages d'âge des participants. Les 18-25 sont plus nombreux soit 31 % de l'effectif total. Ils sont suivis par les 26-33 ans qui eux représentent environ 23 % des apprenants. Les autres tranches d'âge sont peu représentatives de l'ensemble des participants.

2.1.2. Profil selon le pays d'origine

Les participants viennent de différents pays du monde. La figure2 les présente.

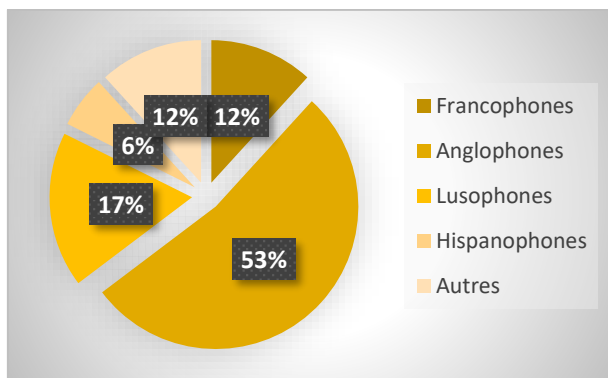


Figure 2 : Proportion des apprenants selon les pays de provenance

Les apprenants qui ont participé à cette recherche sont à 53 % d'origine anglophone. Ils viennent en majorité du Nigéria, pays qui partage une frontière commune avec le Bénin, du Libéria et des USA. Les Angolais représentent les pays lusophones et la Guinée équatoriale hispanophone, est représentée par un pourcentage de 12%. D'autres apprenants viennent de pays francophones mais le français est pour eux une langue étrangère car n'ayant pas été scolarisés dans leur jeune âge.

2.1.3. Profil selon le sexe des apprenants

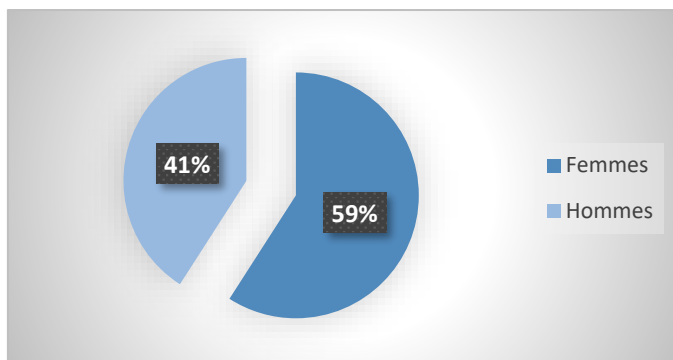


Figure 3 : Proportion selon le sexe des participants

Les apprenants qui ont participé à cette recherche sont à 59 % des femmes et les hommes représentent 41 %. Cette forte proportion de femmes est le résultat d'une mobilité de plus en plus accrue de celles-ci.

2.2. Principales difficultés ressenties par les apprenants à l'écoute et la prise de parole

Les difficultés sont une étape normale dans l'apprentissage d'une langue. Elles sont le reflet du conflit cognitif qui se joue en l'apprenant. Ce conflit cognitif naît du fait que la personne en situation d'apprentissage d'une autre langue est confrontée à des confusions qu'elle fait avec sa propre langue, aux fausses évidences, aux similitudes hasardeuses, à la particularité de la grammaire

française. Les apprenants ont exprimé à travers La figure4 qui suit leur impression par rapport aux difficultés dans l'apprentissage du français.

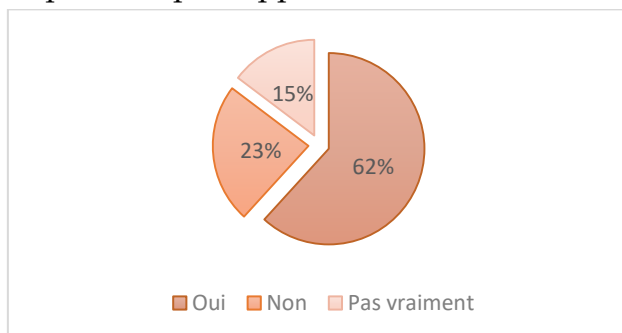


Figure 4 : Proportion des acteurs par rapport à la difficulté de l'apprentissage du français

La grande partie des apprenants soit 62 % éprouve des difficultés majeures dans l'apprentissage du français. Ces difficultés sont légitimes et normales. La plupart des apprenants est déjà locuteurs d'une ou d'autres langue(s) qui n'est/ne sont pas voisin(s) du français.

2.2.1. Les difficultés de l'acquisition de la langue française

Les raisons qui paralysent la prise de parole en classe de langue sont diverses. Certaines sont liées à des obstacles qui empêchent les apprenants de déclencher la conversation en situation de communication orale en binôme. L'apprenant devient incapable de s'exprimer oralement en contexte d'interaction orale. Cette passivité verbale est due à plusieurs facteurs qui peuvent être classés en trois grands groupes :

- ceux d'ordre didactique et pédagogique. Il s'agit des méthodes et des procédures adoptées lors de l'enseignement/apprentissage qui sont axés sur les compétences communicatives et interactionnelles,
- les facteurs d'ordre psychologiques. Ils sont liés aux apprenants et à leurs comportements dans le milieu pédagogique (classe) et tout ce qui se rapporte à la personnalité de l'apprenant ses réactions vis à vis du professeur ou ses camarades,
- et enfin les facteurs qui relèvent du milieu socioculturel et son influence sur l'apprentissage des langues étrangères. Cette étude a montré que les raisons qui pourraient déterminer cette passivité communicationnelle sont très variées.

Dans un premier temps, ce sont des raisons portant sur la manière d'enseigner ou de faire apprendre la langue française comme langue étrangère, le choix des démarches permettant la maîtrise des langues est décisif, les outils et les activités didactiques sont déterminants dans la mesure où ils sont capables d'atteindre les



compétences et les finalités visées. L'enseignant a le grand rôle dans l'acquisition et l'expression verbale chez l'apprenant, il doit stimuler les apprenants de façon à les motiver et à susciter leurs envies de prendre la parole. De ce fait, l'expression orale doit s'écarter de la pédagogie qui s'articule autour de l'interaction du type question- réponse entre enseignant et apprenant, elle ne semble pas être particulièrement efficace pour inciter les apprenants à communiquer en langue étrangère, c'est pourquoi, il faudrait envisager d'autres pédagogies plus appropriées et plus performant qui permettent d'inciter les élèves à parler, en leur faisant vaincre les dits obstacles pour qu'ils puissent s'exprimer en une langue dont il n'ont pas une bonne maîtrise.

2.2.2. Raisons psychologiques

Les difficultés de prendre la parole en classe de français comme langue étrangère est liée à des facteurs psychologiques, l'apprenant se trouve contraint en présence d'autres élèves, cette relation lui empêche parfois de mieux s'exprimer même en langue maternelle et par conséquent, il se trouve dépourvu de toute imagination et d'initiative ; par contre il se sent à l'aise et se comporte différemment lorsqu'il est seul ou avec un ami intime. Dans ce cas, la question qui se pose : Pourquoi ne pas parler en classe de français (FLE) ? Pour l'apprenant, prendre la parole, c'est s'exposer aux évaluations, prendre le risque d'être jugé, d'être contre dit, de rencontrer un désaccord. Cela lui prive de la confiance en soi, d'avoir peur de commettre des erreurs amenées à communiquer lors des cours et à la classe de conversation où ils sont censés ne pas rester silencieux. On peut justement aborder les raisons psychologiques qui paralysent la parole de l'apprenant lors de la classe : Le trac : il se manifeste lorsque l'apprenant se retrouve dans une situation de communication, et ce dernier ne trouve pas des réponses aux questions posées ou il ne maîtrise pas les règles de cette langue, l'apprenant serait complètement dérangé et il évite la prise de parole en classe. La timidité : semble un obstacle assez important lorsque les apprenants timides ont des problèmes pour s'exprimer oralement dans une classe de FLE.

Elle est plus forte qu'elle provient d'un manque de confiance en soi c'est-à-dire l'apprenant aura le sentiment que prendre la parole en français relevait de l'impossible, elle peut aussi créer chez lui une crainte des jugements et des moqueries des autres, donc l'apprenant préfèrent garder le silence plutôt que d'avoir ressentir la peur de s'exprimer oralement en FLE. L'anxiété langagière : « est une sensation de tension et de crainte spécifique associées au contexte de la langue seconde, incluant la parole, l'écoute et l'apprentissage ». C'est-à-dire dans une sensation de communication orale en FLE, les apprenants sont face à anxiété langagière, cette dernière se présente sous l'effet de la peur de commettre des

erreurs devant leurs camarades et leurs enseignants. Donc l'apprenant préfère éviter la prise de parole et éviter la correction de l'enseignant qui revient une inhibition pour lui. Le sentiment de l'anxiété langagière peut devenir une mesure pour les apprenants parce qu'il peut engendrer d'autres états menaçant la prise de parole dont ils prennent le temps à penser à cette situation au lieu de se concentrer sur l'activité réelle, donc elle perturbe la concentration.

2.3. Prise en compte de l'émotion en situation de classe

Dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, l'aspect émotionnel est assez peu mis en avant dans les publications didactiques. Pourtant, cela peut être un élément essentiel pour la réussite de l'apprentissage (E. Riquois, 2018).

Les émotions jouent effectivement un grand rôle dans la réussite ou l'échec de l'apprenant car elles vont l'influencer de plusieurs manières. L'interaction est aujourd'hui la modalité d'expression la plus valorisée dans l'apprentissage d'une langue vivante, mais cela représente un premier facteur de stress car prendre la parole dans une langue étrangère peut être déstabilisant. D'autres activités peuvent aussi être angoissantes, tout comme certains supports pédagogiques qui paraissent parfois difficiles d'accès. Les réactions émotionnelles ainsi provoquées vont entrer en relation avec d'autres facteurs, sans doute moins visibles, comme les représentations que les apprenants ont de la langue cible, de la situation d'apprentissage ou de ce que doit être un bon élève. Ces éléments se trouvent alors associés et mis en interrelation, surtout si on les observe sous l'angle émotionnel.

2.3.1. L'émotion : une composante indispensable

La question des émotions en classe est peu traitée dans les recherches en didactique en France. On pourrait se poser la question de la pertinence d'un tel sujet en regard de ce silence scientifique, mais il est bien présent dans les travaux anglo-saxons. De nombreux chercheurs américains, notamment, s'accordent aujourd'hui sur la nécessité de tenir compte des aspects émotionnels dans la classe, et en particulier en langue étrangère. Schumann, par exemple, montre la relation entre les émotions et la cognition en insistant sur l'inclusion de l'affect dans la cognition :

Les cellules du cerveau, dans les aires limbiques et fronto-limbiques, qui comprennent le système d'évaluation du stimulus, modulent l'acte de cognition de telle façon que, dans le cerveau, l'émotion et la cognition soient bien identifiées mais fonctionnent de manière inséparable. En conclusion, dans une perspective neurologique, on peut en déduire que l'affect est parti intégrante de l'acte cognitif (J. Schumann, 2008). Bien que l'on en tienne peu compte en classe, affect et



cognition sont donc inséparables et la prise en compte de ce que ressent l'apprenant pendant l'apprentissage pourra lui permettre de développer ses compétences dans un climat apaisé et surtout de prendre confiance en lui, ce qui est primordial quand on apprend une langue étrangère.

2.3.2. Les émotions insaisissables

Si les termes « émotion » ou « affect » sont très utilisés dans les publications portant sur le sujet, il semble néanmoins difficile d'établir une définition précise de ce qu'ils recouvrent. Il est parfois également question d'« affectivité », de « sentiments », de « sensibilité » sans que cela n'éclaire réellement le propos. Or s'il y a flottement terminologique, c'est sans doute lié à la difficulté de définir des notions complexes qui relèvent de l'individualité de chacun, et qui sont utilisées par des champs disciplinaires différents ne partageant pas nécessairement les mêmes définitions, comme la psychologie et la didactique.

Pour C. Puozzo (2015), il faut distinguer émotion et sentiment, le second étant avant tout stable et durable, contrairement à « l'émotion qui est temporaire, inattendue, imprévue ». Or l'enseignant est confronté aux émotions, et doit composer avec cette volatilité. Elles peuvent apparaître à tout moment et sont potentiellement des sources de troubles, difficiles à percevoir et à contrôler. Elles sont aussi temporaires et disparaissent, mais pour laisser la place à d'autres plus ou moins rapidement. Ce sont donc des réactions que l'on peut qualifier de psychologiques et psychiques, réactions à une situation et à l'interprétation de la réalité. Elles seraient en lien avec ce qui entoure l'individu, et suscitée par un événement.

2.3.3. Les émotions

Pour J. Arnold la dimension affective atteint tous les aspects de notre existence et de manière très directe ce qui se passe dans la salle de classe, y compris celle de langues étrangères. En classe, la prise de parole est une mise en danger, elle expose celui qui parle et le soumet aux regards des participants, que ce soit les élèves ou l'enseignant. Les situations où cette « dimension affective » se manifeste sont nombreuses et ne permettent que rarement de les éviter. Mais, selon J. Arnold, c'est plus largement l'identité de l'apprenant qui est engagée, incluant des éléments plus profonds de sa personnalité dans une vision holistique de l'enseignement qui couvre alors « un large domaine qui comprend les sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes et qui conditionne de manière significative notre comportement » (J. J. Arnold, 2006).

L'évolution méthodologique actuelle en didactique des langues va également dans ce sens en considérant l'apprenant comme un acteur social qui doit apprendre à agir en tant que tel dans la société. L'apprenant n'est plus seulement l'individu qui apprend une langue étrangère :

L'activité de communication des utilisateurs /apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisées par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité. La question se pose ensuite des moyens à la disposition de l'enseignant qui pourraient permettre de tenir compte de ces émotions et de leurs effets en classe.

Solliciter les émotions positives de l'apprenant permet de susciter l'adhésion, d'engager davantage le groupe dans l'apprentissage et aide à la mémorisation en reliant les acquisitions et les situations positives. Selon E. Piccardo (2007) :

le fait de stimuler les différents facteurs émotionnels, comme l'estime de soi, l'empathie, la motivation, peut faciliter considérablement le processus d'apprentissage d'une langue...

La confiance en soi donne les moyens à l'apprenant de prendre la parole plus fréquemment, de prendre des risques en faisant des propositions et de signaler ses difficultés lorsqu'il en rencontre.

L'anxiété ne peut toutefois pas être évincée et c'est l'émotion qui paraît être la plus présente pendant un cours de langue. Prendre la parole dans une langue qu'on ne maîtrise pas, qui n'est pas constitutive de son identité, amène l'apprenant à devenir un autre, à s'immiscer dans un système culturel qu'il connaît plus ou moins et qui véhicule d'autres valeurs que les siennes, provoquant parfois un choc culturel. Pour les chercheurs, l'anxiété regroupe la peur, la frustration, la tension et l'insécurité. Il existerait une anxiété spécifique à l'apprentissage d'une langue car la prise de parole devant autrui dans une langue imparfaitement maîtrisée serait une situation au potentiel anxiogène maximal (E. Riquois, 2018).

Ajoutons que dans le cadre actuel de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes et l'utilisation de l'approche actionnelle, l'anxiété et la peur peuvent être renforcées par la nécessité de communiquer et l'utilisation plus fréquente des interactions. Or la prise de parole engage à la fois les autres et l'intime, les compétences personnelles, l'évaluation des pairs et le rapport aux autres. Un environnement émotionnellement sécurisant qui laisse une place à l'empathie, à la préservation de l'estime de soi, sera alors un gage de réussite pour l'apprenant.



2.4. Influence des perceptions sur l'apprentissage

L'apprenant est donc un individu avec ses émotions, son vécu, mais il a également des représentations qui vont conditionner en partie son comportement, ses réactions, et surtout son ressenti. Il est ainsi possible de proposer une typologie des représentations qui vont agir sur l'attitude de l'apprenant :

- les représentations sur soi-même et sur la relation au groupe : manque de confiance en soi, peur de l'évaluation et du jugement de l'enseignant et des pairs ;
- les représentations sur la langue cible : sur la langue apprise (ex : l'allemand est difficile pour les francophones), l'utilité supposée de la langue cible, les représentations sur ceux qui parlent cette langue, sur les pays locuteurs ;
- les représentations sur l'apprentissage et l'enseignement : comment doit s'apprendre la langue étudiée (ex : l'immersion c'est mieux), comment doit se comporter un « bon » élève, comment doit se comporter un « bon » enseignant ;
- la perception du support d'apprentissage et de l'activité : le document ou l'activité paraissent difficiles ou trop faciles (ex : activité non réussie précédemment, peur de l'échec, mot difficile en tête du document qui décourage, thème inconnu), le document ne motive pas l'apprenant.

L'enseignant a lui aussi des représentations sur la langue qu'il enseigne et sur la culture-cible, sur ce que doit être un « bon » enseignant, sur ce qui fait un « bon » cours, et le comportement que doit avoir un « bon » élève. Plus ou moins éloignées de la réalité, elles peuvent influencer en partie son comportement et ses réactions. On peut se demander, par exemple, si le bon élève est celui qui note tout ce que dit l'enseignant ou celui qui distingue ce qui lui sera utile et ne note que ces informations sélectionnées. La question de l'enseignant natif face à l'enseignant non-natif est également une source potentielle de déstabilisation. Ces représentations sont probablement en partie issues de ce que l'enseignant a connu quand il était élève et C Puren (1988) parle alors de loi d'isomorphisme qui « veut que le formateur tend spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » mais il peut faire l'inverse et rejeter radicalement cette reproduction.

Mais ce qui va nous intéresser plus particulièrement, ce sont les perceptions qu'il peut avoir concernant la gestion du groupe et de la classe. Les enquêtes ont

montré que certains enseignants considèrent l'humour ou une atmosphère détendue comme des signes de relâchement. Il est apparu que la culture d'apprentissage d'origine de l'enseignant peut interdire toute forme de familiarité entre enseignants et apprenants, ou maintenir fortement les hiérarchies. Les classes un peu bruyantes, les apprenants qui se déplacent, apparaissent alors comme un signe de laxisme et l'enseignant peut craindre le regard de ses collègues.

De même, la disposition de la classe est soumise à des schémas ancrés dans les habitudes pédagogiques. L'enseignant en classe de langue en présence de ses apprenants impose une relation frontale d'opposition qui maintient la supériorité de l'enseignant face aux apprenants. Or, d'autres dispositions peuvent apporter plus de souplesse dans cette relation qui est comme une complicité entre l'enseigné et l'enseignant. La question de la mise en confiance de l'apprenant, et de la confiance en soi se fait alors plus prégnante car il faudra assumer ce regard ou ce que l'enseignant croit percevoir dans les commentaires de son public qui est en quête du savoir.

2.4.1. La gestion des émotions

Après avoir défini ce qu'il faut entendre par « émotion », la question de la mise en œuvre se pose. L'observation du fonctionnement de l'apprentissage révèle l'importance des émotions, mais l'enseignant doit pouvoir disposer d'un outil applicable et efficace dans sa pratique quotidienne.

Dans le champ de la recherche francophone, A. Cazade (2009) s'intéresse plus particulièrement à l'humour. Il permet de dédramatiser certaines situations et de réduire l'anxiété par des stratégies de régulation du stress. Quand il n'est pas ironique, l'humour peut participer au développement d'une connivence (tous rient de la même chose) et favoriser l'empathie. Il peut faire basculer une situation tendue, notamment à l'oral où l'instantanéité règne et peut prendre la forme d'une remarque amusante de l'enseignant, d'une mise en scène ou d'un support pédagogique qui présente un sujet ou s'accompagne d'illustrations amusantes.

De façon plus générale, un climat de confiance dans une classe peut être déterminant pour la réussite des apprenants. Prêter attention à la gestion du groupe et à l'ambiance de la classe entraîne une complicité entre les participants. Le message transmis aux apprenants est « qu'on a de la confiance en leur capacité à apprendre la langue » (J. J. Arnold, op Cit.). Par cette attitude bienveillante, l'enseignant accueille positivement chaque prise de parole. La réponse peut être



erronée, mais l'apprenant n'aura jamais tort d'avoir essayé. Par la bienveillance pédagogique, l'enseignant peut ainsi tirer parti des difficultés de l'apprenant.

Mais cette préoccupation pour l'instauration d'un climat de confiance passe aussi par le choix des supports pédagogiques. Bien sélectionnés, adaptés aux affinités et au niveau des apprenants, présentés de façon claire et faciles à lire, ils sont plus accessibles et l'apprentissage est facilité. On peut évidemment proposer des documents qui surprennent les apprenants et les sortent de leur zone de confort, mais l'anticipation et l'appui sur les éléments déjà connus pourront participer au maintien de la confiance des apprenants.

2.4.2. L'enseignant, sa posture gage de confiance

Afin d'observer ce qui se passe réellement dans les classes. Le corpus réuni est constitué de vidéos de séances de cours, et d'entretiens d'explicitations dont huit avec les enseignants et six avec des groupes de quatre ou cinq apprenants. Le choix a été fait d'interroger les apprenants en groupe pour leur permettre de s'entraider et de se sentir rassurés par la présence de membres de leur groupe habituel. L'enquêteur revenait sur des moments du cours observé dans les vidéos et demandait également aux enseignants ou aux apprenants si eux-mêmes avaient un commentaire sur un moment précis du cours. Une série de questions semi-directives leur était également posée.

2.4.3. Gérer l'espace et le groupe

Cette recherche a focalisé ses résultats sur la gestion de l'espace et du groupe. Qu'en est-il alors des situations observées ? Des résultats de nos analyses il est à observer que la gestion de l'espace ne se fait pas dans les normes par les enseignants inexpérimentés. La configuration des salles qu'ils exploitent ne leur permettent pas de déplacer les tables convenablement. Ils se contentent de l'aménagement existant en modifiant la position des tables pour les placer en U, mais c'est assez rare, et ils font plutôt cours face à face, dans une disposition frontale classique dans l'enseignement. Certains enseignants regrettent ensuite d'être trop restés devant le tableau, d'avoir été trop loin des étudiants. Ils constatent aussi plus de passivité sans l'identifier clairement à la disposition spatiale. Comme ils se sentent peu impliqués dans les exercices individuels, ils ont tendance à engager des discussions informelles pendant les travaux de groupe. Cela s'est confirmé lors de l'observation de salles organisées en U où les enseignants observés se déplaçaient davantage. Ils insistaient d'ailleurs dans les entretiens d'explicitation sur le gain en termes d'accès à tous les apprenants, même si le U était parfois constitué de deux rangés d'étudiants. Ils peuvent

corriger les productions et se sentent plus proches des apprenants. Une enseignante volontaire de cette recherche affirme qu'elle

« crée une sorte d'intimité entre elle et les étudiants, ce qui rend le déroulement du cours et la prise de parole plus facile de la part des apprenants ».

Elle confirme, qu'il est plus facile de s'habituer aux apprenants, de les observer et de déceler les éventuels problèmes qui se posent à eux. Les apprenants, quant à eux, se sentent moins exposés en disposition frontale, mais également moins disposés à prendre la parole. Ils se plaignent de devoir parler fort ou de devoir attirer l'attention s'ils sollicitent la parole. Lorsque la salle est en U, ils sont plus attentifs, se sentent de moins en moins en situation d'évaluation et plus réactifs. Ils se disent aussi moins enclins à manipuler leur téléphone.

Un facteur majeur doit néanmoins être pris en compte dans ces situations de classe, c'est l'enseignant et la confiance qu'il a en lui-même. Lors des séances que nous avons filmées et des entretiens d'explicitation, nous avons constaté que les jeunes enseignants avaient de plus grandes difficultés à manier l'humour. Ils expriment dans les entretiens une volonté de contrôler la situation, de ne pas laisser de place à l'imprévu, ils affirment être plus rapidement déstabilisés et leur manque de souplesse peut parfois les mener au dérapage. Ils tentent de contrôler le groupe en lui imposant une discipline qui se veut stricte sans qu'elle ne soit toujours efficace.

Pourtant, dans leur discours, ils reconnaissent qu'une classe silencieuse et en apparence concentrée n'est pas nécessairement un signe de professionnalisme pour eux ni d'apprentissage pour les élèves. Elle peut tout autant être perçue comme un environnement stressant pour l'apprenant (et pour l'enseignant qui veut tout maîtriser) qui ne pourra s'y exprimer aussi librement qu'il le faudrait pour qu'il apprenne efficacement. L'injonction faite parfois aux enseignants en formation « faites de l'humour en classe et tout ira bien » n'est donc pas envisageable comme un outil simple à utiliser. Elle ne l'est sans doute pas non plus pour une grande partie des enseignants lorsqu'un cours est nouveau, lorsqu'on rencontre un nouveau groupe d'élèves ou lorsque survient toute autre modification dans les habitudes.

Gérer la classe nécessite donc de la confiance en soi et une assurance qui ne sont pas toujours disponibles et il serait préférable de disposer d'un outil qui permette de sécuriser les participants dans la classe, qui suscite l'envie d'apprendre tout en ne supprimant pas l'effort et l'apprentissage.



2.5. Activité et espace : notions étroitement liées

L'apprenant est au centre du dispositif pédagogique. C'est lui qui perçoit le support d'apprentissage (document vidéo ou écrit, sur une feuille ...), c'est également lui qui réalise l'activité en ressentant des émotions face au document et dans la classe, et cela lui permet de progresser. À l'inverse, l'espace de la classe est souvent subi. C. Pujade-Renaud (2005), rappelle que dans une classe, l'enseignant prend parfois le pouvoir en imposant ses choix. Mais l'apprenant peut s'approprier cet espace de façon active, si l'enseignant le laisse faire. L'espace, le support et l'activité sont donc liés, et une disposition spatiale mal choisie pourra provoquer des réactions en chaîne.

Comme la prise de parole doit être favorisée dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'anxiété est un facteur essentiel à observer. Une activité orale a ainsi été choisie, et plus particulièrement l'activité de lecture d'un texte à voix haute et son commentaire éventuel. Dans les entretiens, cette activité est vite apparue comme très risquée pour les apprenants qui doivent montrer leur compréhension et leur maîtrise du texte en soignant l'intonation et la prononciation.

Cette activité de lecture à voix haute va, en outre, s'accompagner d'un support qui a lui aussi son importance. Dans le corpus de vidéos analysé, nous avons observé des réactions très variées en fonction du type de document présenté par l'enseignant. Lorsqu'il s'agit d'un support audio, la réaction peut être plus négative que pour un document écrit, car l'écoute va demander plus d'attention et l'apprenant ne peut maîtriser la diffusion du document. Il doit se concentrer sur un message dont il ne maîtrise pas la matérialité, contrairement à la vidéo qui offre une écoute multimodale plus exigeante, mais rassurante. L'apprenant peut s'appuyer sur l'image pour s'assurer une compréhension minimale, ce qui n'est pas possible avec un support audio.

D'après les observations et les entretiens recueillis, on peut établir une classification des types de documents utilisés en classe en fonction de leur accessibilité pour l'apprenant et du stress qu'ils peuvent provoquer. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive mais ce que nous avons observé se ventile ainsi : le document écrit est perçu positivement, qu'il soit accompagné d'un lexique ou d'images illustratives (mais celles-ci peuvent induire une mauvaise interprétation) ; le document audio ou vidéo avec transcription écrite (document semi-écrit) occupe une position intermédiaire ; la vidéo seule est difficile d'accès, mais moins que l'audio seul.

La lecture d'un document écrit permet effectivement de décrocher de la lecture collective, l'apprenant peut relire ou s'arrêter. L'écoute d'un document audio ou vidéo entraîne une situation où l'apprenant est captif du rythme choisi par l'enseignant où imposé par le groupe. S'il n'a pas compris, il ne peut pas écouter le document autant de fois qu'il lui serait nécessaire.

Le moment de la découverte de l'activité et du document principal, temps particulièrement important pour la confiance en soi et l'anxiété potentielle, est donc fortement influencé par la matérialité et le type de document. Le papier semble un support neutre mais son épaisseur, sa qualité, sa couleur, l'utilisation du noir et blanc ou l'impression en couleur vont susciter un intérêt chez les

apprenants qui remarquent immédiatement un support qui sort de l'ordinaire. Par ailleurs, certains enseignants choisissent de réduire leur consommation de papier. L'un des enseignants filmés dans notre expérimentation faisait lire directement les textes sur l'écran de la classe. Son objectif était de « contrôler le rythme de la lecture et de la séquence ». Cet usage extrême, tout en posant la question de la persistance des informations et de l'efficacité pédagogique, témoigne du fait que de nombreux enseignants utilisent moins le papier pour des raisons écologiques autant que d'efficacité pédagogique.

Le manuel est aussi un support très répandu, mais considéré différemment selon les contextes d'apprentissage. Alors qu'il appartient rarement aux élèves en France, ce qui interdit d'écrire directement sur ses pages, il est acheté par les familles dans beaucoup d'autres pays et occupe une fonction de cahier d'exercice annoté et complété. L'appropriation du support étant différente, les modalités de leur utilisation le sont aussi.

2.6. La gestion émotionnelle de l'espace

À partir des observations et des entretiens, nous avons ensuite déterminé les zones considérées comme étant anxiogènes par les participants ou, à l'inverse, sécurisantes, puis nous les avons soumises aux participants qui ont confirmé nos propositions. Les résultats montrent que la salle de classe se découpe en trois zones principales : l'espace de l'enseignant, l'espace des apprenants, puis la zone centrale partagée entre les apprenants et l'enseignant. La zone située devant le tableau apparaît comme étant la plus anxiogène car il s'agit de l'espace de l'enseignant et de l'évaluation. Une estrade et le bureau de l'enseignant la matérialisent parfois, alors qu'à l'opposé, le fond de la salle peut devenir un espace où l'expression des apprenants peut se déployer. Plus ludique, cet espace peut devenir un petit théâtre où se déroulent les jeux de rôles, les lectures, où l'on peut disposer des accessoires et qu'il est possible de décorer. L'enseignant partage cette zone plus libre en intervenant de façon plus détendue et en revenant au tableau si quelque chose doit être noté. Lorsque les tables sont disposées en U, la zone centrale de la classe est conjointe et partagée par l'enseignant et les apprenants, bien que l'enseignant soit souvent le seul à y circuler. Zone de travail intermédiaire, l'enseignant évolue dans le U et observe, manifestant ainsi sa disponibilité. Les apprenants sont visibles par tous, ce qui leur permet d'échanger et d'intervenir plus librement avec l'enseignant ou d'autres participants, mais ce qui les expose également.

D'une manière plus générale, une classe dont la configuration change est perçue comme plus ludique, plus agréable, où il est plus facile de parler. Le groupe semble plus soudé et participe activement aux activités de prise de parole avec un enthousiasme qui se renouvelle plus aisément.

Conclusion

La présente étude, menée au sein de l'Institut Français de Cotonou, met en lumière la complexité dynamique de la classe de langue comme microcosme social, symbolique et affectif. Elle révèle que l'apprentissage linguistique ne peut être réduit à la simple transmission de savoirs grammaticaux ou lexicaux, mais qu'il s'incarne dans un



environnement spécifique, saturé de significations, où les interactions matérielles et relationnelles jouent un rôle déterminant dans le processus d'acquisition. Nos observations confirment que la classe constitue un système vivant, en perpétuelle métamorphose, où enseignants et apprenants co-construisent, par leurs rôles actifs, un espace pédagogique unique. Les trois piliers de notre analyse – contexte, méthodologie et résultats – convergent pour souligner l'importance cruciale de la dimension spatiale et émotionnelle dans l'appropriation linguistique. L'apprenant, loin d'être un simple récepteur, négocie constamment sa place dans ce dispositif, interagissant avec les artefacts pédagogiques, les consignes, et le groupe selon des logiques qui dépassent souvent le cadre explicitement didactique.

Nos résultats indiquent que la conscience de ses propres émotions et l'appropriation de l'espace-classe sont des compétences qui s'acquièrent et se développent par une réelle volonté et une pratique réflexive. Cette prise de conscience, souvent négligée dans les formations initiales, s'avère pourtant un levier puissant pour désamorcer les blocages, faciliter l'engagement et optimiser les interactions. C'est pourquoi il apparaît indispensable, dans un premier temps, de sensibiliser et de former les enseignants à la lecture de ces phénomènes subtils mais essentiels. Une telle formation leur permettrait de mieux décoder les dynamiques groupales, d'aménager l'espace de manière plus consciente et adaptée aux objectifs pédagogiques, et d'accompagner les apprenants dans la gestion de leurs états affectifs. L'enseignant devient alors non seulement un médiateur linguistique, mais aussi un architecte de l'environnement d'apprentissage et un régulateur du climat socio-affectif, capable de transformer la salle de classe en un véritable "écosystème favorable" à la prise de parole et à l'expérimentation langagière.

Cette réflexion sur l'appropriation de l'espace physique et la dimension émotionnelle ouvre naturellement vers un champ de recherche complémentaire et d'une actualité brûlante : l'impact des environnements numériques et hybrides sur ces mêmes processus. Alors que les salles de classe virtuelles, les plateformes d'apprentissage et les interactions médiatisées par écran deviennent monnaie courante, il serait passionnant et nécessaire d'interroger comment se transposent et se recomposent les phénomènes observés à Cotonou dans ces nouveaux contextes. Comment l'apprenant s'approprie-t-il un espace d'apprentissage dématérialisé ? Quelles émotions spécifiques (sentiment d'isolement, fatigue cognitive, anxiété technologique ou au contraire sentiment de sécurité) émergent dans ces interfaces ? La classe virtuelle devient-elle un "lieu" symbolique au même titre que la salle physique, et par quels processus ?

Une recherche future pourrait ainsi explorer, dans une perspective comparatiste, comment les piliers de notre étude le contexte numérique, les méthodologies adaptées à l'hybride, et les résultats en termes d'appropriation se reconfigurent. Cela permettrait de dégager des principes pour une ingénierie pédagogique numérique consciente de ces enjeux spatiaux et affectifs, afin de concevoir des environnements d'apprentissage à distance qui ne soient pas de simples répliques dévitalisées de la classe présentielle, mais des espaces à part entière, conçus pour susciter l'engagement actif, la cohésion de groupe et le bien-être de l'apprenant. Cette perspective étend la portée de notre conclusion en

affirmant que, quel que soit le médium, l'écologie humaine de la classe reste au cœur de l'apprentissage d'une langue.

Références Bibliographiques

- J. Arnold Jane (2008). « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » *Études de linguistique appliquée*, vol. 4, n° 144, 2006, pp. 407-425.
- Capron Puozzo Isabelle (2015). « Créativité, émotion et apprentissage. » *Le Langage et l'Homme : Apprentissage, enseignement, affect*, n° 1-2015, pp. 35-46.
- Cazade Alain (2009). « L'interculturel est-il soluble dans l'humour ? » *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 28 n° 2, 2009, pp. 24-39.
- Cicurel Francine. (2011). *Les interactions en classe de langue*. CLE International.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Cuq Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Dabène Louise. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Ekman, Paul et al (1972). *Emotions in the Human Face*. Pergamon Press, 1972.
- Germain Claude, (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Clé international.
- Goleman, Daniel. *L'intelligence émotionnelle*. Robert Laffont, 1997.
- Gremmo, Marie-José & Riley, Philip. (1995). « Autonomie, interaction, authenticité : l'auto-direction dans l'apprentissage des langues ». *Mélanges Crapel*, *26*(1), 1-12.
- Guiora, Alexander Z. (1990). « The concept of "language ego" and its implications for language learning ». *ADFL Bulletin*, *22*(1), 25-29.
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B. & Cope, Joann. (1986). « Foreign language classroom anxiety ». *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125-132.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Piccardo**, Enrica (2007). « 'Humain, trop humain' – Une approche pour esprits libres : de la nécessité d'une dimension humaniste dans la didactique des langues. » *Les cahiers de l'Asdifle*, n°19, pp. 21-49.
- Porcher, Louis**. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette.
- Tardieu, Claire. (2008). *La compréhension orale en langue étrangère*. Didier.