



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

48 | 2013

L'émotion et l'apprentissage des langues

La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants

Françoise Berdal-Masuy et Marion Botella



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/3314>

DOI : 10.4000/lidil.3314

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2013

Pagination : 57-76

ISBN : 978-2-84310-260-8

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Françoise Berdal-Masuy et Marion Botella, « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants », *Lidil* [En ligne], 48 | 2013, mis en ligne le 01 mai 2015, consulté le 29 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3314> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3314>

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ?

Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants

Françoise Berdal-Masuy et Marion Botella***

RÉSUMÉ

Depuis les années 2000, le nombre de publications sur les liens entre émotion et cognition ne cesse de croître, confirmant une intuition vieille de plusieurs siècles selon laquelle l'émotion est un paramètre incontournable du processus d'apprentissage. Dans le domaine de la didactique des langues, c'est la perspective actionnelle qui est mise à l'honneur par les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR) depuis 2001. Or, la pédagogie par le projet s'inscrit dans cette visée actionnelle qui consiste à apprendre par l'agir, en effectuant des tâches qui répondent à un besoin et ont un sens (CECR, 2001, p. 16). Quel est l'impact de la pédagogie par le projet sur le climat émotionnel dans lequel se déroule l'apprentissage linguistique ?

L'objet de cet article est de présenter les résultats d'une enquête menée auprès d'une centaine d'étudiants suivant les cours de langues à l'Institut des langues vivantes de l'Université catholique de Louvain (UCL), à Louvain-la-Neuve (Belgique). La recherche a permis de mesurer les émotions (émotions positives et négatives, ainsi que le stress) et les caractéristiques sociales des étudiants (estime de soi et support social) avant et après leur implication dans la création d'évènements « hors classe » en langue cible et intégrés dans le cursus scolaire. Les résultats montrent que la pédagogie par le projet a un impact émotionnel positif si le produit final de l'activité est clairement visualisé par les étudiants et si le projet proposé est en adéquation avec la filière professionnelle de ceux-ci.

* Université catholique de Louvain, Institut des langues vivantes, Louvain-la-Neuve (Belgique).

** Université Paris Descartes, Paris Cité Sorbonne, Laboratoire Adaptations Travail Individu (EA 4469) (France).

ABSTRACT

Since the year 2000, the number of publications on the links between emotion and cognition has grown and grown, confirming an intuition several centuries old that emotion is an important variable in the learning process. At the same time, in the field of language didactics the action-oriented approach is recommended by the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR, 2001). Project-based learning uses this action-oriented approach, which involves learning by doing, carrying out tasks that respond to a need and which have a purpose or sense (CECR, 2001, p. 16). What is the impact of project-based learning on the emotional climate in which language learning takes place?

The aim of this article is to present the results of a survey conducted with 100 students of the Institute of Modern Languages (ILV) of the Université catholique de Louvain (UCL) in Louvain-la-Neuve (Belgium). The survey measured positive and negative emotions, self-esteem, stress and social support before and after participating in a project which takes place outside the classroom but is integrated into the school curriculum—in the target language. The results show that action-oriented pedagogy has a good emotional impact if the aims of the project are clearly defined and if it bears some relation to the students' chosen career path.

Les travaux de Damasio (1995, 1999, 2003) et de Rizzolatti (1996, 2008) dans le domaine des neurosciences ont confirmé une intuition vieille de plusieurs siècles selon laquelle raison et émotion se co-construisent de façon simultanée¹. Ainsi l'émotion est-elle devenue, depuis le début des années 2000, un paramètre incontournable dans le processus d'apprentissage (Coletta & Tcherkassof, 2003; Blanc, 2006), comme en témoigne, notamment, la publication de nombreux travaux sur l'intelligence émotionnelle et ses applications directes dans l'enseignement (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

En didactique des langues se pose la question de la pédagogie la plus adaptée pour canaliser les émotions négatives, parasites (Brewer, 2010), tout en développant les émotions positives, propices à l'apprentissage. Par ailleurs, depuis la parution en 2001 du *Cadre européen*

1. Pointons notamment la découverte des neurones-miroirs faite par Rizzolatti au début des années 2000, qui montre l'importance de l'implicite dans le processus de communication et l'hypothèse des marqueurs somatiques faite par Damasio (1995).

commun de référence pour les langues (CECR), c'est la perspective actionnelle qui est mise à l'honneur pour les cours de langue. Sa mise en œuvre dans les classes s'inspire des pédagogies dites « actives », qui cherchent à mettre du sens dans les activités proposées aux élèves. Cette pédagogie n'est pas nouvelle. Déjà, au Moyen-Âge, les compagnons bâtisseurs demandaient à leurs apprentis de réaliser une production personnelle pour montrer les compétences acquises. Au début du xx^e siècle, Célestin Freinet invente la pédagogie par le projet, enrichie d'apports théoriques ultérieurs tels que le constructivisme de Piaget et le socio-constructivisme de Vygostki. Selon C. Puren (2013), le projet pédagogique est « l'activité de référence de la PA (perspective actionnelle) en tant que la forme la plus aboutie de l'« action sociale » que vise cette nouvelle orientation didactique » (p. 3).

Dans quelle mesure un projet pédagogique crée-t-il un climat émotionnel favorable à l'apprentissage linguistique ? Celui-ci va-t-il faciliter ou, au contraire, bloquer les étudiants dans leur processus d'acquisition des savoirs ? Pour répondre à cette question, nous avons mené une enquête auprès de 144 étudiants suivant des cours de langue à l'Institut des langues vivantes de l'Université de Louvain (Louvain-la-Neuve, Belgique) afin de découvrir comment ils percevaient les émotions vécues lorsqu'ils étaient impliqués dans la création d'événements en langue étrangère (émission radio, rock quizz, spectacle de théâtre, rencontre littéraire, débat autour d'un film), ou, pour reprendre la terminologie du CECR, lorsqu'ils étaient considérés comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, 2001, p. 15).

1. Le cadre théorique

Pour comprendre le contexte de cette enquête, il est nécessaire tout d'abord de rappeler brièvement en quoi consiste la pédagogie par le projet, comment elle est mise en œuvre à l'Institut des langues vivantes de Louvain-la-Neuve (désormais ILV) et ensuite, de présenter les outils utilisés par les psychologues pour mesurer scientifiquement les émotions.

1.1. La pédagogie par le projet

Les enseignants qui mettent en place un projet pédagogique dans leurs cours de langue choisissent de centrer l'apprentissage sur le groupe, en insistant sur la dimension collective de la démarche. Leur objectif est de transformer les apprenants en acteurs sociaux, impliqués dans des situations de communication réelles et authentiques en vue d'acquérir une autonomie transférable dans d'autres situations. L'apprenant est mis en situation de réaliser un projet qui objective l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux. La pédagogie par le projet (Bordallo & Ginestet, 1993) utilise — dans une visée collaborative — les cinq composants présents dans tout processus d'apprentissage « actif » (Lebrun, 2002, p. 80) : se motiver, s'informer, s'activer, interagir et produire. Springer (2009) explique que les scénarios pédagogiques inscrits dans une perspective actionnelle doivent laisser une part maximale de liberté aux étudiants, mais également favoriser la créativité et l'originalité des étudiants dans leurs collaborations. Ce type de pédagogie exige de l'enseignant qu'il s'inscrive lui-même dans une démarche de projet et se pose, non comme spécialiste, mais comme artisan.

Au cours de la dernière décennie, cette démarche d'enseignement/apprentissage orientée sur l'« agir social » (Puren, 2009 ; Springer 2009) a été adoptée par de nombreux enseignants à l'ILV. Elle a donné aux étudiants l'occasion de pratiquer les langues en situation réelle, en dehors des salles de cours, pour oser « se jeter dans la langue » grâce à des projets dont ils sont acteurs et bénéficiaires. Cette approche active consiste à co-agir ou agir ensemble au service d'un même objectif². Elle se déroule toujours dans une perspective pluriculturelle de découverte de l'Autre à travers sa langue et la culture que celle-ci véhicule.

Appliquée dès 2001 au Département de français par l'élaboration de spectacles autour et avec un artiste belge, elle s'est élargie aux autres départements en 2009, lors de la création des semaines « Langues et

-
2. Selon le *Cadre européen commun de référence*, « si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (CECR, 2001, p. 15).

Cultures» articulées autour d'une dizaine d'évènements culturels organisés par les étudiants dans les quatorze langues enseignées à l'ILV³. Ce projet culturel et pédagogique touche, à chaque édition, les 12 500 étudiants de l'université suivant des cours de langues à l'ILV, implique plusieurs centaines d'entre eux, ainsi qu'une quarantaine d'enseignants et de nombreux partenaires (dans et hors du milieu universitaire).

En 2012 s'est déroulée la quatrième édition des semaines «Langues et Cultures» (du 20 février au 20 mars), déclinée sous le thème «Polyphonies, polyfolies» autour d'un festival de films étrangers, un rock quizz en anglais, un spectacle en quatorze langues et une rencontre littéraire. Parallèlement à ces activités, des étudiants belges en journalisme ont créé une émission radio «Talk to me» dans laquelle ils interviewaient des étudiants étrangers sur le thème de l'interculturalité dans la langue cible des apprenants (anglais-français). Toutes ces activités ont été préparées en classe avec l'aide des pairs et de l'enseignant, durant les heures de cours (chaque enseignant gérant de façon très libre le temps dévolu à la préparation de l'activité choisie). Le but est de mettre l'apprenant en situation de réaliser une action en dehors de la classe, qui objective l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux, et de lui donner ainsi une visibilité sociale de sorte que cette action s'inscrive dans la «vraie vie». Cette action fait chaque fois l'objet d'un retour en classe sur le ressenti des étudiants tant au plan émotionnel (comment ai-je vécu ma participation à cet évènement?) que cognitif (qu'est-ce que j'ai appris?). C'est donc dans un contexte institutionnel favorable que nous avons tenté de mesurer scientifiquement l'impact émotionnel de la participation à des projets sur l'apprentissage des langues⁴.

3. Voici quelques exemples d'activités organisées dans le cadre de ces semaines «Langues et Cultures» lancées en 2009 : conférence inaugurale, exposition photos, festival de films, visites guidées de la ville, nuit de la poésie, festival de conte, spectacle de chants et danses en 14 langues sur le thème des chansons traditionnelles, repas musical shakespearien, quizz en anglais sur la culture anglophone et challenge des langues.

4. Mise en pratique depuis plus de dix ans à l'ILV, la pédagogie par le projet est appliquée dans le cadre d'évènements à caractère culturel. Elle a déjà fait l'objet d'une évaluation pédagogique par les étudiants en 2006 et en 2011 (Berdal-Masuy, 2006; Stas & Rinder, 2011), mais son impact en termes d'émotions n'a encore jamais été mesuré.

1.2. Le climat émotionnel et social d'apprentissage

Se basant sur les descriptions subjectives des émotions par des participants de cultures différentes, Watson et Tellegen (1985, p. 221) décrivent les émotions en deux dimensions : la valence (agréable/désagréable) et le niveau d'éveil (engagement/désengagement). Ils suggèrent un dédoublement de la dimension de valence : ils distinguent un axe d'affect négatif (NA) et un axe d'affect positif (PA) (Barrett & Russell, 1998). Lorsqu'un individu est engagé dans un état déplaisant et fort, son activation est négative. À contrario, lorsqu'un individu est engagé dans un état plaisant et fort, il est dans une activation positive. Cette position implique la co-activation d'affects à la fois positifs et négatifs à un moment donné. Chaque axe d'affect est défini par un pôle de forte intensité affective (engagement) et par un pôle de faible intensité affective (désengagement), qui correspondent à la dimension «niveau d'éveil».

Le stress, selon l'Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail, «survient lorsqu'il y a un déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement et la perception qu'elle a des ressources pour y faire face» (Institut national de recherche et de sécurité, 2010, p. 3). Lazarus et Folkman (1984) ont défini le stress comme étant la transaction entre un individu et son environnement, transaction qui dépasse les ressources de l'individu et donc menace sa santé (psychologie et physique). Puisqu'il affecte la productivité et peut donc affecter l'apprentissage d'une langue, il semblait important de s'intéresser à la question du stress dans cette enquête.

C'est pourquoi, dans ce travail, nous nous intéressons également à l'estime de soi des étudiants en langue. L'estime de soi se réfère à l'évaluation favorable ou défavorable de soi (Heatherton, 2009). Cette auto-évaluation à la fois cognitive et émotionnelle influence les croyances que possède l'individu sur ses propres capacités et performances (Bandura, 1977). Généralement, les personnes ayant une estime de soi élevée ont tendance à mieux réussir dans leur vie professionnelle, mais cela n'empêche pas que des personnes avec une faible estime de soi réussissent également (Heatherton, 2009). L'auteur n'exclut pas que le succès puisse être une cause à une estime de soi élevée. Une importante étude longitudinale a démontré que l'estime de soi a un impact significatif sur la satisfaction dans les relations, la satisfaction au travail, le statut professionnel, les émotions positives et négatives, la dépression et la santé physique (Orth, Robins & Widaman, 2012). Ainsi, l'estime de

soi serait une cause de la réussite professionnelle plutôt qu'une conséquence (Swann, Chang-Schneider & McClarty, 2007).

Enfin, le concept de soutien social peut avoir un impact sur l'apprentissage. Le soutien social perçu fait référence à l'évaluation subjective que l'individu réalise de l'aide apportée par son entourage et donc, à l'appréciation personnelle de cette aide en termes de besoins et d'attentes (Procidano & Heller, 1983). Plus spécifiquement, le soutien social organisationnel fait référence au soutien perçu dans le milieu professionnel. Dans le cadre de cette enquête, nous nous sommes intéressés essentiellement au soutien social du professeur.

2. L'enquête

L'enquête a été menée de février à mars 2012 auprès d'une centaine d'étudiants de l'ILV provenant de toutes les disciplines universitaires et impliqués dans des cours de langue différents. Elle interroge les étudiants sur leurs émotions avant et après leur implication dans les événements à visibilité sociale (semaines «Langues et Cultures» ou émission radio «Talk to me») dans le cadre de leur cours de langue.

2.1. L'hypothèse de travail

Nous formulons l'hypothèse que la participation aux événements «Langues et Cultures» organisés à l'ILV crée une ambiance favorable à l'apprentissage. Elle augmenterait les émotions positives, diminuerait les émotions négatives, améliorerait le soutien social, diminuerait le stress par rapport à la formation, améliorerait le soutien perçu du professeur de langue et augmenterait l'estime de soi.

2.2. Les participants

L'enquête a été menée auprès de 144 étudiants de l'ILV, dont 90 sont retenus car ils ont participé aux deux phases de l'enquête (62,5%). Cet échantillon est composé de trois groupes d'étudiants de l'ILV (voir tableau 1) : 17 étudiants, issus principalement des cours de français, mais également d'autres cours de langue (espagnol, chinois, japonais, néerlandais...), réalisent des activités variées (quizz, spectacle de théâtre, rencontre littéraire, animation de débat lors d'une soirée cinéma...), proposées dans le cadre des semaines «Langues et Cultures»

(groupe L&C) et préparées en classe avec l'enseignant⁵, 55 étudiants suivent des cours «classiques» en différentes langues, sans participer à des activités «hors classe» (groupe contrôle), et 18 étudiants, issus d'un seul cours d'anglais en journalisme, animent une émission radio «Talk to me» (groupe radio), dans le cadre de leur cours de langue.

	Groupe L&C	Groupe contrôle	Groupe radio
Âge moyen (écart-type)	22,07 (2,54)	22,33 (2,74)	22,71 (1,26)
Sexe	88 % de femmes	60 % de femmes	61 % de femmes
Nationalité	17 % belges, 47 % américains, 36 % autres	67 % belges	94 % belges
Langue étudiée	70,5 % français	25 % néerlandais 20 % français 16 % anglais 11 % espagnol 2 % chinois 26 % plusieurs langues	100 % anglais

Tableau 1. – Caractéristiques des trois groupes d'étudiants.

2.3. Les activités

Toutes les activités à visibilité sociale proposées au groupe L&C et au groupe radio ont été gérées collectivement en classe, encadrées avec bienveillance par l'enseignant, adoptant pour l'occasion une posture de «coach». Une grande place a été laissée au début à la négociation autour de l'explicitation et de la socialisation de l'intention d'action afin d'aboutir à un consensus explicite entre enseignant et étudiants. Les différents groupes ont suivi, à un rythme qui leur était propre, les quatre étapes de construction d'un projet (Lebrun, 2002) : la phase d'analyse du contexte et des besoins, la phase de structuration (inventorier les méthodes, recenser les moyens nécessaires et choisir une stratégie), la phase d'action (appliquer le projet programmé) et la phase d'évaluation.

5. De nombreux étudiants ont participé à plusieurs activités : Spectacle en quatorze langues (88,2 %), Festival du cinéma (64,7 %), Rock Quizz (58,8 %), Rencontre littéraire (29,4 %) et autres activités périphériques (17,6 %).

Intégrées pédagogiquement dans les cours, les activités devaient être finalisées dans un délai relativement court (quatre semaines) et dans une période de temps limitée et variable selon les enseignants (qui avaient une grande liberté quant à la façon d'intégrer ces activités dans leur cours). La participation à ces activités a été valorisée dans le cursus et fait l'objet d'une évaluation positive, favorisant la prise de risques et la capacité à élaborer un produit final. Pour le groupe radio, l'activité a fait l'objet d'une évaluation sommative (attribution d'une note intervenant dans l'évaluation finale).

2.4. Le matériel

Cinq questionnaires ont été utilisés pour évaluer les émotions et les caractéristiques sociales : les émotions positives et négatives, le stress, l'estime de soi, le soutien social perçu et le soutien social du professeur.

Fondé sur la théorie des émotions de Watson et Tellegen (1985), les émotions positives et négatives ont été évaluées par la version courte de la Positive and Negative Affect Schedule (Short PANAS, Mackinnon, Jorm, Christensen, Korten, Jacomb & Rodgers, 1999). Ce questionnaire comporte dix items (cinq adjectifs positifs — par exemple « enthousiaste » — cinq adjectifs négatifs — par exemple « contrarié » —) où le participant s'auto-évalue sur une échelle de Likert en cinq points.

Le stress a été évalué par la traduction française de la Perceived Stress Scale (PSS10, Cohen & Williamson, 1988). Cette échelle inclut dix items évaluant le sentiment de débordement perçu (réponse émotionnelle et/ou cognitive face à des sollicitations ponctuelles ou chroniques — par exemple « combien de fois avez-vous pensé que vous ne pouviez pas assumer toutes les choses que vous deviez faire ? » —) et d'efficacité perçue (la croyance d'avoir les capacités de surmonter les difficultés pour atteindre son objectif — par exemple « combien de fois avez-vous senti que vous dominiez la situation ? » —). Le score de débordement modéré par celui d'efficacité permet de calculer le score total de stress (Bellinghausen, Collange, Botella, Emery & Albert, 2009).

L'estime de soi a été mesurée par l'échelle de Rosenberg (1979). Le questionnaire comporte dix items (par exemple « dans l'ensemble, je suis satisfait de moi »), dont la moitié sont des items inversés⁶, qui sont

6. Un item inversé mesure le contraire de la dimension. Ici, ces items évaluent donc l'absence d'estime de soi (par exemple « parfois je pense que je ne vaudrais rien »).

auto-évalués sur une échelle de Likert en quatre points. Plus le score est élevé, plus le participant a une estime de soi élevée.

Le soutien social a été mesuré via deux questionnaires : un questionnaire général et un questionnaire spécifique à la relation avec le professeur de langue. Le questionnaire général est une adaptation de celui de Pinneau (1976). Le questionnaire adapté est composé de seize items évalués sur une échelle de Likert en quatre points (de «rarement» à «très souvent»). Quatre scores peuvent être calculés sur deux grandes dimensions :

- 1) les types de soutien qui intègrent les différents acteurs sociaux : l'*interaction* (temps que les autres ont pris pour aider à rendre le travail plus facile), la *communication* (facilité de parler avec les autres), l'*aide* (aide apportée par les autres quand les choses deviennent difficiles) et l'*écoute* (disposition des autres à écouter les problèmes personnels) ;
- 2) les acteurs sociaux qui englobent les types de soutien : le professeur de langue, les autres professeurs, les camarades, et la famille/les amis.

Le questionnaire spécifique de soutien social est adapté d'Eisenberger, Huntington, Hutchison et Sowa (1986). Seuls les items relatifs au superviseur ont été conservés et modifiés par l'item «professeur en langue» (par exemple «mon professeur de langue prend réellement en considération mes objectifs et mes valeurs»). Ainsi, le questionnaire comporte huit items évalués sur une échelle de Likert allant de 1 à 5.

2.5. La procédure

Nous avons interrogé ces trois groupes avant (P1) et après (P2) les événements de L&C ou l'enregistrement de l'émission radio pour ensuite établir des comparaisons intra-groupe (avant/après) et des comparaisons inter-groupes (groupes L&C et radio avec le groupe contrôle⁷, voir figure 2).

rien»). La réponse est ensuite inversée afin qu'un score élevé indique une haute estime de soi.

7. Les groupes L&C et radio ne sont pas directement comparés, car ils ne sont pas dans les mêmes conditions (temps, lieu, etc.). De plus, les groupes ne sont pas indépendants puisque des étudiants ayant participé à L&C ont également participé l'émission de radio.

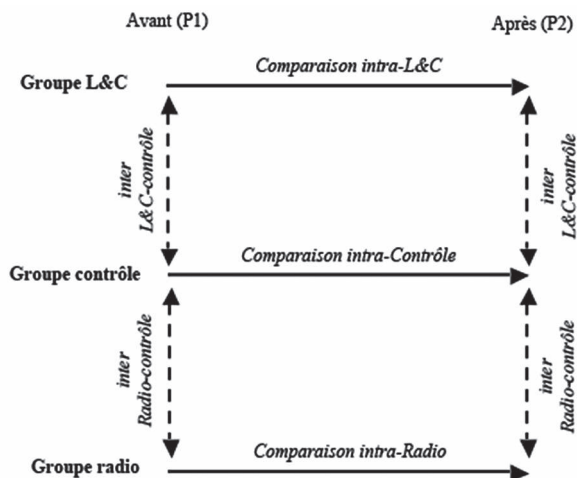


Figure 1. – Procédure expérimentale.

3. Les résultats

Des analyses statistiques inférentielles ont été menées à la fois pour la comparaison dans le temps au sein de chaque groupe (avant et après l'évènement ; test *t* pour échantillons appariés⁸) et pour la comparaison entre les différents groupes avant et après l'évènement (test *t* pour échantillons indépendants).

3.1. Les statistiques intra-groupes

Ne sont présentés ici que les résultats significatifs, le nombre d'étoiles indiquant la probabilité que l'effet ne soit pas dû au hasard⁹ (voir tableau 2).

8. Le *t* de Student (1908) teste une différence de moyennes entre deux échantillons identiques (appariés) ou différents (indépendants). Le test est significatif dès qu'il dépasse 1,96.

9. Plus il y a d'étoiles, moins il y a de chance que l'effet soit dû au hasard (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$).

Mesures	Groupe L&C	Groupe contrôle	Groupe radio
Interaction	12,12 > 11,12 *	/	10,07 < 11,22 *
Relation avec le professeur de langue	/	10,17 > 9,13 **	/
Relation avec les autres professeurs	8,94 > 7,59 *	6,89 > 6,03 *	/
Efficacité	/	15,15 > 14,33 **	/
Soutien social	/	/	25,44 < 25,80 **
Estime de soi	/	/	23,89 < 27,44 **

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tableau 2. – Moyennes intra-groupe entre les deux passations (P1 et P2).

Chez le groupe L&C, entre les deux passations, les résultats révèlent une diminution de l'interaction, c'est-à-dire le temps que les autres ont pris pour aider à rendre le travail de l'étudiant plus facile ($t = 2,13$, $p < .05$) et une dégradation globale des relations avec les autres professeurs ($t = 2,33$, $p < .05$). Rappelons que dans le questionnaire de soutien social général, le score des acteurs sociaux, ici les autres professeurs, combinent les différents types de soutien (interaction, communication, aide, écoute). Ainsi, pour le groupe L&C, ces différents types de soutien apportés par les autres professeurs se dégradent entre les deux passations.

Chez le groupe contrôle, les relations avec les professeurs de langue se détériorent entre les deux passations ($t = 2,98$, $p < .01$) ainsi qu'avec les autres professeurs ($t = 2,15$, $p < .05$). Le sentiment d'efficacité face au stress diminue également ($t = 2,71$, $p < .01$).

En revanche, chez le groupe radio, les scores s'améliorent entre les deux passations sur le plan de l'interaction avec les autres ($t = 2,62$, $p < .05$), le soutien social ($t = 3,66$, $p < .01$) et l'estime de soi ($t = 3,21$, $p < .01$).

3.2. Les statistiques inter-groupes

Les résultats de l'analyse statistique inférentielle (tests t pour groupes indépendants, voir tabl. 3) révèlent que le groupe L&C a de meilleures interactions avec les autres que le groupe contrôle et ce, aussi bien avant les événements L&C ($t = 4,05$, $p < .001$) qu'après ($t = 2,51$, $p < .05$). De même, le groupe L&C a de meilleures relations avec le professeur de langue (à P1 : $t = 2,48$, $p < .05$; à P2 : $t = 3,34$, $p < .001$). Les deux

groupes ne sont donc pas les mêmes au départ : ceux qui participent à L&C présentent des prédispositions initiales à s'impliquer dans des projets qui dépassent le cadre strict de la classe et se sentent plus soutenus ($t = 2,14, p < .05$). Le même effet est observé pour les relations avec les autres professeurs (à P1 : $t = 2,69, p < .01$; à P2 : $t = 2,10, p < .05$). Les résultats montrent également que l'écoute est plus importante chez le groupe L&C que le groupe contrôle à P2 ($t = 2,41, p < .05$). L'écoute indique à quel point les étudiants estiment que les autres (professeurs de langues, autres professeurs, les camarades, et la famille/les amis confondus) sont disposés à écouter leurs problèmes personnels.

Mesures	P1	P2
Interaction	12,12 > 9,56 ***	11,12 > 9,65 *
Écoute	/	10,65 > 9,18 *
Relation avec le professeur de langue	11,94 > 10,17 *	11,47 > 9,13 ***
Relation avec les autres professeurs	8,94 > 6,89 **	7,59 > 6,03 *
Soutien social	27,56 > 24,59 *	/

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tableau 3. – Moyennes inter-groupes (L&C *versus* Contrôle).

On observe également que les étudiants du groupe contrôle ont de moins bonnes relations avec le professeur de langue que ceux du groupe L&C avant les événements L&C. Les comparaisons intra-groupe ont montré que ces relations continuent à se détériorer après les événements L&C. Or, nous constatons que les étudiants du groupe L&C préservent une bonne relation avec le professeur de langue. On peut dès lors supposer, soit que le fait de participer à L&C permet de préserver la bonne relation avec les professeurs, soit que les étudiants du groupe L&C fonctionnent selon des schèmes affectifs particuliers qui leur permettent de continuer à bien s'entendre avec les professeurs de langue.

En revanche, la relation avec les autres professeurs s'est autant dégradée chez les deux groupes. Le groupe L&C avait une meilleure relation que le groupe contrôle avec les autres professeurs avant L&C. Même si les relations avec les autres professeurs se sont dégradées, le groupe L&C a toujours de meilleures relations après que le groupe contrôle.

Quant au groupe radio (voir tableau 4), les résultats montrent que ce groupe est toujours plus débordé que le groupe contrôle, et ce, aussi bien avant ($t = 3,09, p < .01$) qu'après l'enregistrement de l'émission

radio ($t = 2,79, p < .01$). Le débordement perçu fait référence à une réponse émotionnelle et/ou cognitive intense face à des sollicitations ponctuelles ou chroniques. Les étudiants ont donc le sentiment de ne pas être en mesure de faire face à ces sollicitations. Le groupe radio est également plus stressé (à P1 : $t = 3,54, p < .001$; à P2 : $t = 2,61, p < .05$) et moins efficace avant l'émission que le groupe contrôle ($t = 3,09, p < .01$). Ce dernier effet est dû à une diminution d'efficacité chez le groupe contrôle entre les deux passations (comparaisons intra). Le stress des étudiants du groupe radio peut sans doute s'expliquer par la dimension de spontanéité et d'improvisation présente dans la situation de communication mise en œuvre dans le projet « radio ».

Mesures	P1	P2
Interaction	/	11,22 > 9,65 **
Écoute	/	10,5 > 9,18 *
Relation avec le professeur de langue	/	11,06 > 9,13 *
Relation avec les autres professeurs	/	7,94 > 6,03 **
Débordement	21,22 > 17,60 **	20,67 > 17,33 **
Efficacité	13,56 < 15,15 **	/
Stress	31,67 > 26,45 ***	31,22 > 27,00 *

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tableau 4. – Comparaisons inter-groupes (Radio *versus* Contrôle).

À la deuxième passation, le groupe radio estime avoir de meilleures interactions avec les autres ($t = 2,71, p < .01$) et une meilleure écoute que le groupe contrôle ($t = 2,23, p < .05$). Les étudiants du groupe radio ont également de meilleures relations avec les professeurs de langue ($t = 2,63, p < .05$) et les autres professeurs ($t = 2,75, p < .01$). Puisque les résultats de l'analyse intra-groupe ont montré que les relations du groupe contrôle avec les professeurs se détériorent entre les deux passations, nous constatons donc que les bonnes relations sont préservées chez le groupe radio.

4. Discussion

Cette enquête a été menée initialement pour vérifier l'importance de proposer aux étudiants des activités hors classe pour l'apprentissage des langues, notamment par la possibilité de participer à des événements originaux organisés dans le cadre des semaines « Langues et Cultures ».

Nous faisons l'hypothèse que la motivation des étudiants à apprendre une langue étrangère pouvait être renforcée grâce à ce type de projet, faisant partie intégrante du cours de langue suivi.

Les résultats de l'enquête montrent que la participation aux semaines « Langues et Cultures » n'a pas tous les effets escomptés, si ce n'est celui de préserver de bonnes relations avec le professeur de langue dans un contexte général de dégradation de la relation avec le corps enseignant, dégradation qui peut s'expliquer par l'approche de la période d'étude précédant les examens (le *blocus*), la charge de travail qui augmente et la pression qui se ressent de plus en plus chez les étudiants pour répondre aux exigences des enseignants¹⁰.

En ce qui concerne la participation à l'émission radio « Talk to me », on observe que les étudiants des groupes contrôle et radio présentent comme caractéristiques communes d'être stressés et débordés, mais que la participation au projet radio améliore les interactions, préserve la relation avec les professeurs (de langue et autres), préserve l'efficacité et, surtout, augmente l'estime de soi, dans la mesure où les apprenants sont amenés à dépasser leurs limites. Le projet radio est donc clairement à encourager. La réalisation d'une émission radio en anglais est une activité novatrice pour les étudiants de langue, qui entre parfaitement dans les objectifs de l'orientation (filière journalisme) et qui, de plus, fait l'objet d'une évaluation formative/sommative.

Cette enquête a été réalisée dans un laps de temps très court (deux mois), grâce à la bonne volonté de collègues coopératifs. Nous aimerions la prolonger, la planifier à plus long terme et la mener sur un échantillon plus grand afin de vérifier les premiers résultats obtenus. Une démarche est actuellement menée en ce sens auprès de l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédia de l'Université de Louvain.

En outre, les étudiants ont évalué l'impact de leur participation immédiatement après les événements. Il est probable que leur perception serait différente si on les interrogeait quelques années plus tard,

10. Le second quadrimestre commence au début du mois de février, après la semaine de congé succédant à la session d'examens en janvier. La première passation a eu lieu à ce moment-là, tandis que la seconde passation s'est déroulée vers la fin du mois de mars, juste avant les vacances de Pâques, au moment où les étudiants doivent remettre beaucoup de travaux et passer des tests, les vacances de Pâques étant considérées comme un pré-blocus par beaucoup d'étudiants, car il reste à peine un mois de cours après les quinze jours de congé.

avec le recul pour interpréter cette expérience en tant qu'expérience de vie¹¹ ?

De plus, nous avons constaté qu'il y a déjà des « profils » d'apprenants qui s'engagent dès le départ dans une activité plutôt que dans une autre. Ce type de programme renforce donc uniquement le profil sans le modifier dans le cas des étudiants L&C. Toutefois, il a un effet favorable chez les étudiants participant à une émission radio. Il pourrait être intéressant, dans de futures recherches, d'examiner l'impact de ces pédagogies actives parfois déstabilisantes sur les étudiants.

Même si nous sommes confrontés dans ce type d'enquête aux limites imposées par les chiffres (c'est en effet l'un des obstacles majeurs sur lequel on bute lorsqu'on souhaite « mesurer scientifiquement » l'impact des émotions, objet en lui-même éminemment *slippery* ou « insaisissable » (Kerbrat-Orrechioni, 2000, p. 57), cette recherche a le mérite de mettre en avant l'importance des facteurs émotionnels, tant individuels que collectifs, qui peuvent être induits par les choix pédagogiques.

5. Conclusion

L'enquête sur « Émotions et apprentissage linguistique » menée dans le cadre des cours de langue donnés à l'ILV montre que la pédagogie active, visant à impliquer les apprenants dans un « agir social » (perspective actionnelle), favorise un climat émotionnel porteur pour l'apprentissage dans la mesure où le produit final peut être aisément visualisé par les étudiants. L'activité proposée doit non seulement avoir une visibilité sociale, mais également faire sens dans le parcours d'études, notamment en faisant l'objet d'une évaluation sommative.

La différence entre les événements « Langues et Cultures » et l'émission radio ressemble à celle qui existe entre le saut à l'élastique et le canyoning : la prise de risques est ressentie comme plus grande dans le premier cas, et le résultat moins facilement anticipé. Continuons donc à proposer des activités hors classes, mais gardons toujours en tête la nécessité pour les étudiants de bien se représenter la finalité et le sens donné à cette activité dans le cadre de leur projet professionnel.

11. Un étudiant chilien ayant participé au premier spectacle organisé en 2001 autour du chanteur et poète belge Julos Beaucarne déclarera dix ans plus tard, lors d'un retour à Louvain-la-Neuve, que c'était là le meilleur souvenir qu'il gardait de ses cours de français...

Pour conclure, laissons la parole à quelques étudiants allophones impliqués dans les événements « Langues et Cultures ». Ces témoignages écrits, recueillis lors de l'évaluation du cours (soit deux mois après l'évènement), mettent en lumière une autre perception, complémentaire à celle donnée par les chiffres, à savoir que le fait de participer à un projet dans le cadre d'un cours de langue crée un climat émotionnel favorable à l'apprentissage linguistique et semble faciliter le processus d'acquisition des savoirs :

Comme étudiante Erasmus, je ne me suis pas aperçue tout de suite de l'importance de ce projet. Pour ma part, c'était mon premier travail en français, langue étrangère que j'aime depuis toujours. Mais, vraiment, est-ce qu'il y a autre chose qui aurait pu nous rendre plus fiers que de représenter notre culture et notre pays sur scène ? Moi, j'ai été la rivière, la mouette, le Fado et la guitare portugaise. Loin de chez moi, cela a été une vraie rencontre avec tout ce qui me manquait [...]. (À propos du spectacle, Catarina, Portugal)

Il y a eu un grand soulagement et de la joie lorsque nous avons conclu tous ensemble *Nous sommes les sons de ce monde !* Nous nous sommes inclinés devant les spectateurs qui applaudissaient. Être sur scène ce soir-là avec tous ces grands personnages sera toujours un souvenir inoubliable pour moi. (À propos du spectacle, Michael, Irlande)

[...] De plus, j'ai bien aimé l'ambiance parce que j'ai vu mes professeurs dans un endroit qui n'était pas la salle de classe. Cette soirée quizz était géniale et amusante. C'était l'occasion pour les étudiants et les professeurs de l'ILV de pratiquer leur anglais et pour nous, les anglophones d'enrichir nos connaissances à propos de la musique Rock ! (À propos du rock quizz, Laura, États-Unis)

Le projet dont je vais parler est un évènement très spécial dans la mesure où on a rencontré les auteurs de deux recueils de nouvelles qu'on a étudiés en classe : *J'ai fait mieux depuis*, d'Agnès Dumont, et *Un dé en acajou a disparu*, de Christian Ost. Un tel projet nous a imposé un grand investissement et beaucoup d'efforts. Rien n'est facile pour des étudiants dont la langue maternelle est autre que le français [...].

Le plus important, c'était la rencontre avec les deux auteurs qui n'ont pas raté l'occasion de nous féliciter. Ils étaient très fiers de notre travail et ils ont particulièrement apprécié de voir leurs nouvelles développées, interprétées, détournées et jouées sur scène devant le public. Je suis convaincu que ce genre d'activités a un impact spécial sur le parcours de chaque étudiant, et particulièrement celui des étudiants étrangers. (À propos de la rencontre littéraire, Othmane, Maroc, mars 2012)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANDURA, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- BARRETT, L. F. & Russell, J. A. (1998). Independence and Bipolarity in the Structure of Current Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (4), 967-984.
- BELLINGHAUSEN, L., COLLANGE, J., BOTELLA, M., EMERY, J.-L. & ALBERT, É. (2009). Validation factorielle de la version française de l'échelle de stress perçu en milieu professionnel. *Santé Publique*, 21 (4), 365-373.
- BERDAL-MASUY, F. (2006). L'émotion au cœur du dispositif didactique ou quand monter un spectacle autour d'un artiste belge permet de développer sa compétence interculturelle. Dans V. Louis, N. Auger & I. Belu (dir.), *Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre de publics* (p. 109-122). Louvain-La-Neuve : Éditions modulaires européennes.
- BERDAL-MASUY, F., BRIET, G., NEUENSCHWANDER, V., PAIRON, J. & Rassart, E. (2010). La didactisation des activités hors cadre dans le processus d'apprentissage du FLE : des étudiants de FLE aux commandes d'une émission de la radio universitaire. *Enjeux*, 78, 97-117.
- BLANC, N. (dir.). (2006). *Émotion et cognition*. Paris : éditions In Press.
- BORDALLO, I. & GINESTET, J.-P. (1993, rééd. 2002). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Éducation.
- BREWER, S. S. (2010). Un regard agentique sur l'anxiété langagière. Dans J. Aden, T. Grimshaw & P. Henz (dir.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : approches interdisciplinaires pour un monde en reliance* (p. 75-88). Bruxelles : Peter Lang.
- COHEN, S. & Williamson, G. M. (1988). Perceived Stress in a Probability Sample of the United States. Dans S. Spacapan & S. Oskamp (dir.), *The Social Psychology of Health* (p. 31-67). Newbery Park, CA : Sage.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : éditions Didier.
- COLLETTA, J.-M. & TCHERKASSOF, A. (2003). *Les émotions. Cognition, langage et Développement*. Liège : Mardaga.
- DAMASIO, A. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- DAMASIO, A. (1999). *Le sentiment même de soi*. Paris : Odile Jacob.
- DAMASIO, A. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- EISENBERGER, R., HUNTINGTON, R., HUTCHISON, S. & SOWA, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 3, 500-507.

- HEATHERTON, T. F. (2009). Self-Esteem. Dans D. Sander & K. R. Scherer (dir.), *Emotion and the Affective Science* (p. 357). Oxford : Oxford University Press.
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE SÉCURITÉ. (2010). *Le stress au travail*. Disponible sur <www.inrs.fr/accueil/produits/medias/medias/doc/publications.html?refINRS=DW26>.
- KERBRAT-ORRECHIONI, C. (2000). Quelle place pour les émotions dans la linguistique du xx^e siècle ? Remarques et aperçus. Dans C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les émotions dans les interactions* (p. 33-74). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAZARUS, R. S. & FOLKMANN, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer Publishing Company.
- LEBRUN, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.
- MACKINNON, A., JORM, A. F., CHRISTENSEN, H., KORTEN, A. E., JACOMB, P. A. & RODGERS, B. (1999). A Short Form of the Positive and Negative Affect Schedule: Evaluation of Factorial Validity and Invariance Across Demographic Variables in a Community Sample. *Personality and Individual Differences*, 27, 405-416.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- ORTH, U., ROBINS, R. W. & WIDAMAN, K. F. (2012). Life-Span Development of Self-Esteem and Its Effects on Important Life Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102 (6), 1271-1288.
- PINNEAU, S. R. (1976, septembre). *Effects of Social Support on Occupational Stresses and Strains*. Communication présentée au congrès American Psychological Association, Washington DC.
- PROCIDANO, M. E. & HELLER, K. (1983). Measures of Perceived Social Support from Friends and Family: Three Validation Studies. *American Journal of Community Psychology*, 11 (1), 1-24.
- PUREN, C. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo cultural. Dans A. Sanz Cabrerizo (dir.), *Inter-culturas/Transliteraturas* (p. 153-278). Madrid : Arcos Libros.
- PUREN, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 154-168.
- PUREN, C. 2013. Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques : l'Institut coopératif de l'École moderne (ICEM) – Pédagogie Freinet, le Groupe français d'Éducation nouvelle (GFEN). Disponible sur <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/>.

- RIZZOLATTI, G., GALLESE, V., FADIGA, L. & FOGASSI, L. (1996). Action Recognition in the Premotor Cortex. *Brain*, 119, 593-609.
- RIZZOLATTI, G. & SINIGAGLIA, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.
- ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York : Basic Books.
- SPRINGER, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 25-34.
- STAS, F. & RINDER, A. (2011, juin). *Développement personnel, émotions et didactique des langues, communication présentée au colloque*. Communication présentée au congrès Émotion, cognition, communication, Université de Chypre.
- STUDENT (1908). The probable Error of a Mean. *Biometrika*, 6, 1-25.
- SWANN, W. B., CHANG-SCHNEIDER, C. & McCLARTY, K. L. (2007). Do People's Self-Views Matter? *American Psychologist*, 62, 84-94.
- WATSON, D. & TELLEGEN, A. (1985). The Two General Activation Systems of Affect: Structural Findings, Evolutionary Considerations, and Psychobiological Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 820-838.