

**LES ÉMOTIONS NE SONT PAS UN JEU : ÉMOTIONS ET APPRENTISSAGE INITIAL DU
FLE**

ANDREA JULIETH CORTES MURCIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES

LICENCE EN ESPAGNOL ET LANGUES ÉTRANGÈRES

BOGOTÁ

2022

A mi hermana Lorena, a su fuerza y resiliencia

Je l'aime à mourir

Contenus

Introduction	7
Question de recherche	7
Justification	8
Objectifs	10
Objectif Général de Recherche	10
Antécédents	11
Contexte Conceptuel	14
L'émotion	14
Développement des Émotions	17
Gestion des Émotions	19
L'émotion en Langue Étrangère	22
Apprentissage des émotions (éducation émotionnelle)	24
Culture et contexte	26
Approche Méthodologique	27
Proposition d'intervention	28
Objectif Général de la Proposition	28
Caractérisation de la population	29
CE1 (Salles 202 et 207)	29
Échantillon de la Salle d'immersion	30
Approche Pédagogique	31
Stratégies Méthodologiques	32
Le Dessin	32
Chanson (Comptine)	34

L'album	36
Analyse des Résultats	37
Analyse des Résultats Depuis la Question de Recherche	37
Analyse des résultats depuis les objectifs	40
Objectifs de la recherche	40
Objectif général de la proposition	43
Objectifs spécifiques	47
Analyse des résultats depuis la triangulation des instruments	52
Catégories émergentes	56
Analyse depuis la triangulation temporelle du test	61
Conclusions	68
Limitations	70
Recommandations	70
Bibliographie	72
Annexes	2

Tableaux

Tableau 1 Instrument d'observation #2	30
Tableau 2 Catégories émergentes	58
Tableau 3 Pourcentage de réponses incorrectes dans le pré et post test salle 202	64
Tableau 4 Pourcentage de réponses incorrectes dans le pré et post test salle 207	64
Tableau 5 Pourcentage de réponses incorrectes dans le pré et post test salle d'immersion	64

Introduction

Les différentes expériences avec l'école ont démontré que la vision occidentale de la connaissance a porté son attention sur les données, la répétition et la mémorisation, en mettant de côté d'autres aspects de l'être humain, comme par exemple, les émotions. À partir de ces expériences à l'école, et à partir d'autres expériences de formation, travail et investigation, je me suis posé beaucoup de questions à propos des émotions, spécialement chez l'enfant en relation avec l'école: comment les émotions influencent-elles le développement et l'apprentissage des enfants ?, comment nous, en tant que parents, accompagnateurs et éducateurs pouvons les aider à mieux comprendre leurs émotions, spécialement dans des situations adverses tel que le confinement causé par la crise du COVID-19 ?

Les questions mentionnées sont à la racine de ce projet qui a pour but de donner des pistes à propos de comment l'apprentissage initial du FLE pourrait renforcer la gestion des émotions chez élevés. Pour accomplir ce but, on fera une révision théorique autour de l'émotion et sa relation avec d'autres aspects comme le développement, la gestion et l'apprentissage d'une langue étrangère FLE. À partir de cette révision on emmène une proposition pédagogique qui cherche à faire de la classe de FLE un espace pour comprendre, gérer et analyser les émotions des enfants.

Question de recherche

Question : comment l'apprentissage initial du FLE peut renforcer la gestion des émotions chez les élèves à l'école élémentaire [CE1, salles 202 et 207] et quelques élèves (4 ou 6 filles) de sixième et quatrième [grado 6° et 8° en Colombie] ?

Justification

Différents auteurs ont signalé l'importance des émotions dans le développement et le bien-être des enfants. Selon Camochan, Fisher, & Shaver (1990) les émotions en se développant vont structurer d'autres aspects du développement, comme la personnalité, des styles d'attachement, des relations sociales et l'apprentissage. À propos de ce dernier aspect, Cuisinier et Pons (2011) signalent que : « les émotions constituent des processus intrinsèques à l'apprentissage car elles signalent à l'individu la nature de sa relation à la situation, laquelle se transforme du fait de ces expériences émotionnelles. »

Cette proposition cherche à mettre les émotions, sa compréhension et gestion en relation avec la classe de FLE, en considérant la forte relation entre les émotions et le langage. Cuisinier (2020) signale que : « le langage se révèle être un allié précieux pour communiquer et pour affiner la perception de cette réalité personnelle intérieure. Les échanges avec l'enfant sur les émotions l'aident à découvrir et à utiliser les mots, les images (...) ». Donc, la classe de FLE va être l'espace où l'enfant peut reconnaître et comprendre ses émotions et les émotions de l'autre, en tenant compte de l'environnement proche à chacun, des différences culturelles et sociales. Ce dernier sera si important dans cette proposition, en considérant que l'émotion n'est pas seulement une expérience subjective et individuelle mais également une expérience sociale et communicative. (Cuisinier, 2017)

Et d'un autre côté, cette proposition présente une alternative à cette dichotomie entre la connaissance et les émotions qui a dominé l'académie occidentale, en cherchant à reconnaître l'enfant-élève comme un sujet complexe et intégral. Aussi, la proposition va donner des pistes pour faire de l'école un espace sécurisé et fiable pour l'enfant. En plus, en travaillant les émotions dans la classe de FLE on peut éviter des possibles relations difficiles ou conflictuelles

avec soi-même et des autres car l'émotion est liée « à un ensemble de phénomènes régulateurs indispensable au sujet pour l'établissement de relations sociales adaptées. » (Brun, 2015).

Enfin, la compréhension et gestion des émotions chez les élèves va les aider à éviter possibles interruptions ou ratées dans leur processus d'apprentissage, car « elle (l'émotion) a des effets positifs sur de nombreux processus cognitifs et, au sein de l'école, elle place l'apprenant au centre des apprentissages. » (Mazzietti et Sandi, 2015)

Il est nécessaire d'éclaircir que cette proposition s'inscrit dans des situations et des contextes spécifiques. Puisque depuis l'année 2020, une grande partie du monde a dû affronter du confinement résultat de la pandémie du COVID-19. Selon quelques auteurs, le confinement a affecté de manière négative la santé mentale et le bien être émotionnel des enfants : « incertitude. Solitude. Chagrin. Ces sentiments ont envahi la vie de plusieurs millions d'enfants, de jeunes et de familles, qui risquent de ressentir les effets de la COVID-19 sur leur santé mentale et leur bien-être pendant de nombreuses années ». (UNICEF, 2021)

En plus, dans le contexte colombien on trouve de diverses problématiques qui peuvent affecter négativement les émotions des enfants, comme la migration des enfants vénézuéliens, la crise sociale et le conflit armé colombien. Selon Sanchez (2020) « la population enfantine est plus vulnérable que le reste des migrants vénézuéliens qui sont aujourd'hui en Colombie » [traduit de l'espagnol] En plus, il est important de signaler les possibles cicatrices que le conflit armé a laissées sur les enfants colombiens en considérant que :

Quelques enfants et adolescentes ont vu comment leurs amis et famille sont partis ailleurs pour fuir des groupes armés ; d'autres ont vu comment des personnes de différentes parties du pays arrivaient à cause du déplacement forcé. Certains l'ont juste écouté pendant que d'autres subissent les prises de guérilla, les massacres, des disparitions et des assassinats.

[Traduit de l'espagnol]

(Comisión de la verdad)

De la même manière, pendant les mois de proteste sociale en 2021, les enfants ont été exposés à différents types de violence comme « morts violents, disparition forcée et des autres affectations à l'intégrité physique » [traduit de l'espagnol] (Save the Children, 2021)

Après presque deux années de confinement, on regarde en face un nouveau défi : rentrer à l'école présentielle puisque les différents gouvernements ont déjà encouragé le retour aux établissements scolaires. Cette nouvelle transition nous pose beaucoup d'interrogations à propos de ce qui se passera après le confinement, comment rentrer à la salle de classe et gérer les possibles problématiques résultats du confinement, par exemple, les émotions. C'est pour cette raison qu'il est pertinent de proposer des nouveaux projets et stratégies orientées à donner des pistes pour « entraîner les compétences émotionnelles des enfants et apportent de nouvelles perspectives éducatives en proposant un entraînement intégré au cadre scolaire » (Gentaz & Theurel, 2015), spécialement en tenant compte du contexte spécifique des enfants.

Objectifs

Objectif Général de Recherche

Identifier la pertinence de la gestion et compréhension des émotions dans l'apprentissage initial de FLE chez des élèves en école primaire.

Objectifs Spécifiques de la Recherche

Au préalable :

- Présenter les concepts d'émotion, compréhension et gestion des émotions

- Comprendre le rôle des émotions dans le développement de l'enfant.

Dans le parcours :

- Analyser l'impact des émotions dans le processus d'apprentissage de l'enfant.
- Estimer l'influence de l'émotion dans l'apprentissage de langue étrangère.

Pour conclure :

- Contraster les résultats obtenus avant et après l'intervention en utilisant la triangulation temporelle.

Antécédents

Les études révisées ont défini la problématique des émotions dans la salle de classe à partir des différents aspects. L'étude de Sprung et al. (2015) l'a défini à partir de l'impact des entraînements des compétences émotionnelles dans trois catégories qui nous donne un ordre hiérarchique de l'émotion : aspects externes, mentales et réflexes. D'un autre côté, pour Gentaz et Theurel (2015), la problématique est définie à partir de l'âge des enfants qui reçoivent l'entraînement des compétences émotionnelles, les personnes qui dispensent l'entraînement et les instruments d'évaluation après l'intervention. Dans une troisième étude, effectuée par Cazares (2021), la problématique sera comment les enfants apprenants de FLE aux États Unis comprennent les émotions, pour cette raison l'auteure prend des éléments théoriques comme les couleurs comme représentations métaphoriques des émotions. Toutefois, pour Cavalla (2015) l'élément principal de la problématique sera le lexique que les élèves de FLE en Belgique utilisent pour exprimer leurs émotions. Finalement, il est pertinent de signaler que les émotions abordées dans les recherches mentionnées sont des émotions de base : la joie, la tristesse, la colère, la peur, etc.

Ces travaux ont des objectifs orientés à donner des perspectives et solutions à la problématique. D'abord, l'objectif de Sprung et al. (2015) c'était d'effectuer un méta analyse de différentes interventions orientées à la formation dans les trois différents aspects de la compréhension des émotions. Dans la deuxième étude révisée, Theurel et Gentaz ont eu pour objectif d'appliquer les recommandations suggérées par Sprung, en tenant compte des éléments comme groupes d'âge spécifiques et des évaluations avant et après l'intervention. D'un autre côté, l'objectif de Cazares c'était d'élaborer deux tests orientés à comprendre comment les enfants américains apprenants du FLE reconnaissent les émotions. Finalement, Cavalla a proposé une expérimentation orientée à analyser le contenu émotionnel des productions écrites des élèves dans un plan lexico-sémantique.

Les travaux révisés ont utilisé différentes méthodologies pour mener à bien les objectifs proposés. Par exemple, Sprung et al ont révisé 19 études et expériences liées aux émotions dans l'école. Ces études ont inclus 749 enfants dans sept pays différents. De plus, Theurel a réalisé des pré-tests et des post-tests où les enfants devaient réaliser différentes tâches liées à la compréhension et l'identification des étiquettes émotionnelles, expressions faciales et les causes des émotions. Entre les deux périodes d'évaluation, les élèves du groupe expérimental ont reçu des séances d'entraînement des compétences émotionnelles et, après le post-test, les chercheurs ont comparé les résultats entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle, en utilisant des statistiques. Encore, ils ont effectué une MANOVA pour « observer l'effet de l'entraînement sur les scores de progression aux épreuves de compétences émotionnelles à chaque âge ».

C'est important d'ailleurs de signaler le matériel visuel sélectionné par Theurel. Ce matériel consiste en supports qui sont les résultats des investigations précédentes, par exemple, les investigations de Baron-Cohen, Wheelwright et Jolliffe, et le logiciel FacsGen. En

contrepartie, Cazares (2021) a utilisé des supports qui ont un contexte culturel mais pas scientifique comme des images, emojis, et dessins animés pour enfants. Cazares a montré les résultats des tests en utilisant des graphiques et les a analysés en tenant compte la réponse des enfants en comparaison de la réponse attendue. De même, Cavalla a utilisé des supports visuels, auditifs et écrits pour que les élèves puissent rediriger une histoire à propos de la peur. Cependant, elle a proposé un deuxième exercice de production écrite. Ces écrits ont été réalisés en tenant compte des consignes comme raconter : « anecdote vécue depuis leur arrivée en Belgique, associée à une émotion positive (la joie par exemple) ou à une émotion négative (la tristesse) » (Cavalla, 2015) Pour bien analyser les productions écrites, Cavalla a pris deux typologies : sémantique et didactique. Cette dernière sera très importante car elle montre comment des éléments culturels sont pris pour mettre en scène une émotion.

Les études précédentes ont débouché sur des résultats très significatifs et ont donné des pistes pour le travail émotionnel à l'école, spécialement dans la classe de FLE. D'abord, Sprung et al ont trouvé que les interventions orientées à la compréhension des émotions ont eu des résultats positifs et significatifs chez les enfants, spécialement ceux qui sont adressés à l'aspect externe de la compréhension des émotions. Ces résultats sont confirmés par Theurel qui dans son étude souligne que, comme Sprung a précisé, il est possible que l'enseignant accompagne le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant et de cette manière l'école peut apporter des : « perspectives éducatives en proposant un entraînement intégré au cadre scolaire, dispensé par des enseignants et adapté à une classe d'âge étendue. » (Theurel, 2016)

Cependant, pour Cazares les supports ont représenté une difficulté dans l'investigation parce que les enfants les ont interprétés de différentes manières. Cela lui a donné des pistes importantes pour la construction de matériel pédagogique pour l'enseignement des émotions

dans la classe de FLE en maternelle aux Etats-Unis. Les résultats obtenus ont montré l'importance d'utiliser des supports visuels en abordant les émotions avec des élèves de maternelles dans la classe de FLE, toutefois il est important de les sélectionner de manière attentive et minutieuse. Aussi, l'auteure a signalé quelques thématiques du FLE qui seront pertinentes d'abord pour aider les enfants à comprendre et à exprimer leurs émotions et les émotions d'autrui en FLE. Entre ces thématiques on trouve les couleurs, les parties du corps, et les pronoms personnels. En même temps, elle propose des méthodologies comme le jeu de rôle pour aider l'enfant à mieux comprendre les causes des émotions chez lui et chez les autres. Cazares (2021) invite l'enseignant à « proposer des activités qui concernent l'environnement proche des apprenants pour susciter un plus grand intérêt ».

Ce dernier aspect est repris par Cavalla (2015) parce que, comme résultat de l'analyse, elle a conclu que : « les émotions ne sont pas seulement des mots spécifiques, mais des représentations spécifiques associées au sein de mots courants ». À partir de cela, elle propose d'explorer ce qu'elle nomme comme cadre émotionnel. Ce concept consiste dans l'environnement et l'atmosphère qui est proche à l'élève en relation avec une émotion, cela va aider à prendre en considération des éléments culturels en exprimant des émotions.

Contexte Conceptuel

L'émotion

L'émotion est un des concepts basiques et principaux de cette proposition car c'est l'aspect que nous cherchons à développer chez les élèves. L'émotion est un concept qui est abordé la psychologie et la neuroscience avec différentes perspectives. Une de ces premières perspectives a été proposée par Darwin (citée par Cornelius, 2000) qui considère qu'il existe une relation entre les émotions et le fonctionnement nécessaire pour la survie de l'espèce humaine

car elles nous ont aidé à résoudre des différents problèmes dans le processus d'évolution. Cette perspective liée à l'évolution a été suivie par d'autres auteurs comme Ekman qui considère « elles (les émotions) représentent des schémas liés à la survie qui donnent des réponses aux événements dans le monde qui ont été sélectionnés sur des autres pour permettre le parcours de notre histoire de l'évolution » [traduit de l'anglais] (Cornelius, 2000). Mais encore, Ekman propose un groupe d'émotions nommées « émotions de base » qui sont universellement reconnaissables grâce à les expressions faciales et corporelles.

En liaison avec les expressions faciales et corporelles, James (1884) définit l'émotion à partir des réactions corporelles automatiques provoqués par une situation spécifique. Selon cet auteur, l'émotion va être le résultat du changement corporel que l'individu ressent après dans en ayant une perception sensorielle d'un événement déclencheur. Alors, l'émotion est uniquement possible grâce à « des changements corporels et ces changements vont toujours se présenter en premier » [traduit de l'anglais] (Cornelius, 2000)

Cependant, il y a d'autres postures qui proposent un regard plus cognitif de l'émotion. Par exemple, Arnolds (citée par Cornelius, 2000) considère que l'émotion devient d'une évaluation (*appraisal*) d'une situation plutôt que d'une perception. Cette évaluation on la trouve en forme de schémas qui vont être déterminés par des caractéristiques spécifiques de l'individu. Ces schémas d'évaluation vont permettre de réagir de manière spontanée et automatique. De cette façon, l'aspect cognitif et émotionnel vont être inséparables.

Autres auteurs comme Camochan, Fisher, & Shaver (1990), ont signalé l'évaluation comme partie essentielle de l'émotion. Selon ces auteurs, l'émotion est un système complexe qui intègre des évaluations ou des appréciations. Ces évaluations seront déterminées par des conditions subjectives, processus psychologiques et tendances d'action. C'est pour cette raison

que Fischer et al. Argumentent qu'il est nécessaire de comprendre les émotions comme des membres d'une catégorie plutôt qu'un « ensemble universel de caractéristiques » [traduit de l'anglais] car les émotions partagent entre elles quelques aspects en commun mais elles ne partagent pas toutes ces caractéristiques.

D'un autre côté, Pons et Cuisinier (2011) supportent l'idée de l'émotion comme une série d'évaluations. Selon ces auteurs, l'émotion devient d'un processus évaluatif qui permet « à l'individu de spécifier la signification de la situation à ses yeux » (Pons, F. Cuisinier, F. 2011). Le résultat de ce processus va lui donner un « état de préparation » qui va lui donner une direction pour agir en cohérence avec la signification de chaque individu face à la situation. Finalement ils soulignent que « la situation est évaluée en termes de compatibilité avec les normes personnelles, sociales et culturelles » (Pons, F. Cuisinier, F. 2011)

Ce dernier aspect est lié avec ce que Averill (citée par Cornelius, 2000) propose pour le concept d'émotion. Pour cet auteur, l'émotion va être déterminée par des normes sociales où la culture va déterminer « comment on se fâche ou comment on ressent la peur » [traduit de l'anglais] (Cornelius, 2000). Alors, il propose une nouvelle dimension pour l'émotion : la dimension sociale et culturelle. Selon Averill, les émotions sont construites dans un contexte social avec un but spécifique, alors il n'est pas gratuit de trouver de différences de genre ou de groupes sociaux en exprimant des émotions.

Tenant compte des concepts cités précédemment, nous allons considérer l'émotion comme une expérience individuelle et sociale où l'individu évalue une situation automatiquement et la mise en évidence à travers de manifestations corporelles qui, en général, sont universellement reconnaissables. Cependant il y a des aspects individuels et sociaux qui vont déterminer quelles situations vont déclencher quelles émotions et comment chaque

personne va construire son évaluation. Entre ces aspects on trouve la personnalité, le tempérament, l'état psychologique, des stéréotypes de genre et des constructions culturelles.

Développement des Émotions

Comme il a été mentionné, cette proposition d'intervention cherche à renforcer quelques aspects liés avec l'émotion comme la compréhension des émotions chez les élèves. Pour atteindre cet objectif il faut analyser comment les émotions vont de pair avec le développement cognitif et social des enfants, c'est-à-dire l'influence que les émotions ont sur le développement mais en même temps comment les émotions se développent, spécialement pendant l'enfance. C'est un aspect à en tenir compte car « le développement n'est pas restreint à des changements cognitifs ou structurels mais inclut les changements qui affectent les processus des émotions.» (Caplovitz Barret, 1998) [traduit de l'anglais]

D'abord, le développement des émotions a été étudié par la psychologie et la neuroscience, alors différents auteurs ont proposé des perspectives pour le comprendre. Par exemple, pour Fischer, Shaver et Carnochan (1990) le développement de l'émotion est un processus directement lié avec le développement des *skills* (habiletés). Les auteurs ont défini les *skills* comme la capacité de l'enfant de contrôler ses actions et idées en tenant compte du contexte. Selon ces auteurs, le développement des émotions va « structurer et diriger autres aspects du développement.» [traduit de l'anglais].

Dans cette relation entre le développement des *skills* et le développement des émotions, il y aura une reconstruction et une réorganisation constante, car le développement partira des aspects les plus basiques aux aspects les plus complexes. En ce qui concerne les émotions, le développement commence dans la petite enfance avec des émotions de base comme la joie, la tristesse, la colère, etc., après, ces émotions se réorganisent pour devenir des émotions plus

complexes, comme la culpabilité, la jalousie (Pons, F. Cuisinier, F. 2011). Ces émotions, les plus complexes, seront déterminées par « situations attachées au contexte social et culturel et interprétations des événements » [traduit de l'anglais] (Camochan, Fisher, & Shaver, 1990). C'est pour cette raison que les auteurs soulignent qu'il y a des différences culturelles en concevant des émotions complexes.

La culture et l'environnement sont aussi un point clé aussi dans la théorie DET (*differential emotions theory*). Dans cette théorie, Camras (1992) explique que les émotions de base émergent comme une totalité dans la petite enfance et elles vont se développer en considérant les situations qui déclenchent des émotions et des processus cognitifs. Mais aussi, l'auteure souligne que « les individus vont apprendre à inhiber le composant expressif des émotions selon les règles culturelles et personnelles de démonstration ». De même, Caplovitz (1998) a signalé que tandis que les émotions se développent, et grâce à la socialisation, l'individu est plus conscient de sa relation avec l'environnement et par conséquent, ses émotions se déclenchent à partir des situations et environnements plus variés.

Ensuite, Camras (1992) a signalé que le développement des émotions peut être composé par différents stades qui se réorganisent quand l'individu arrive à certaines « valeurs cruciales » dans différents aspects comme les habiletés cognitives et motrices. Cuisinier et Pons (2011) vont considérer aussi le développement des émotions comme un processus progressif avec des différentes étapes : stade externe, stade mental et finalement, le stade réflexif.

Dans chaque stade la compréhension des émotions se développe de différentes manières selon l'âge de l'enfant. Dans le stade externe (entre 2 et 4 ans) se développent les aspects les plus simples des émotions. Entre ces aspects, l'enfant est capable de nommer les émotions de base et de reconnaître les causes externes qui déclenchent les émotions. Vers la fin du stade, l'enfant

sera capable de comprendre « l'influence des désirs sur l'émotion. Il peut ainsi comprendre que deux personnes dans une même situation mais éprouvant des désirs différents peuvent ressentir des émotions différentes » (Pons, F. Cuisinier, F. 2011)

Après quoi, dans le stade mental (entre 5 et 7 ans) « l'enfant commence à penser l'émotion en lien avec des causes psychologiques et phénoménologiques émergentes » (Pons, F. Cuisinier, F. 2011), c'est-à-dire, l'enfant va reconnaître l'influence des éléments comme la mémoire, les souvenirs et les croyances ont sur l'émotion. Du même, les auteurs signalent que l'enfant peut identifier quand quelqu'un exprime une émotion réelle et quand il s'agit d'une émotion apparente.

Enfin, dans le stade réflexif (8 à 12 ans), l'enfant « commence à comprendre les relations plus complexes entre les états internes, l'état du monde et l'émotion » (Pons, F. Cuisinier, F. 2011). Par conséquent, l'enfant va réfléchir et intégrer les règles sociales et morales à la compréhension de l'émotion, mais aussi, l'enfant commence à explorer les stratégies pour « contrôler l'expérience émotionnelle ». (Pons, F. Cuisinier, F. 2011).

Gestion des Émotions

Un autre élément important à consolider avec les enfants c'est la gestion des émotions. De cette façon, il faut comprendre de quoi s'agit la gestion des émotions et quelles sont les stratégies que nous pouvons utiliser avec les élèves dans la salle de classe.

Pour Cuisinier (2020) la gestion des émotions consiste en : « moduler intentionnellement le ressenti et ses manifestations comportementales de façon à réduire, à intensifier ou maintenir l'émotion ». Cependant, dans cette modulation il y a des éléments cognitifs et sociaux qui ont été analysés par différents auteurs. Pour Gross (cité en Brun) la régulation émotionnelle est un

processus plutôt cognitif dans lequel (2015) « l'évaluation cognitive d'un contexte émotionnel détermine l'ensemble des processus émotionnels à venir et constitutifs de l'activité régulatoire »

Alors, l'auteur propose deux moments clés dans ces processus. Dans le premier moment, on trouve l'évaluation de la situation en tenant compte des antécédents émotionnels. Après, dans le deuxième moment, la « modulation de réponse » va définir si l'individu va intensifier, diminuer ou maintenir son évaluation face à la situation. Il est important de signaler que la régulation émotionnelle est un processus de caractère progressif, c'est-à-dire, il se développe en même temps que le développement de l'enfant. Alors le développement de la régulation émotionnelle va dépendre de « la maturation des systèmes neuropsychologiques et des structures biologiques »

D'un autre côté, auteurs comme Campos et Thompson cités par Brun (2015) ont analysé l'aspect social de la gestion des émotions. Campos (1989) souligne que même s'il existe une interaction entre différents systèmes cognitifs, motrice et neurophysiologique, il y a aussi une très forte relation entre l'individu et l'environnement, qui sera une configuration clé pour la gestion des émotions. Alors, l'auteure souligne que des environnements socioculturels difficiles, avec la pauvreté, l'abus, le conflit, etc., seront des ambiances hostiles qui vont empêcher le développement de la gestion émotionnelle. Ainsi, les émotions vont être des « régulateurs du comportement social interpersonnel indispensables au bon développement du sujet ». (Brun, 2015)

En plus, il y a différentes manières et stratégies pour gérer les émotions. Krauth-Gruber (2009) signale deux formes de réguler les émotions et chaque stratégie a une approche différente, l'une cherche à se concentrer sur les antécédents de l'émotion, donc l'individu peut utiliser des différents outils préventifs comme éviter des situations qui déclenchent émotions négatives ou

changer son point de vue sur la situation pour détacher l'aspect émotionnel de cette situation, Finalement, « une dernière possibilité (...) consiste à interpréter une situation où différemment, autrement dit, à réévaluer des stimuli potentiellement émotionnels d'une manière qui modifiera leur signification émotionnelle. » (Krauth-Gruber, 2009)

L'autre manière de gérer les émotions se concentre sur les réponses émotionnelles, c'est-à-dire, l'individu cherche des stratégies qui l'aident à modifier la réponse expressive ou physiologique du ressenti émotionnel. L'auteure mentionne des stratégies comme la rumination mentale, la répression des pensées négatives ou la suppression de l'expression faciale. Cependant, Krauth-Gruber signale que ces stratégies n'apportent pas des bienfaits à la santé émotionnelle de l'individu, par conséquent, il faut utiliser des stratégies orientées surtout à la réévaluation cognitive de la situation et la confrontation avec l'émotion indésirable, en incluant partager ses émotions avec les autres. Selon l'auteure « parler de ses émotions, se confier aux autres, est censé soulager l'individu, et est considéré comme bénéfique pour la santé physique et psychologique » (Krauth-Gruber, 2009)

Macklem (2008) a abordé les stratégies que les parents et enseignants peuvent utiliser avec des enfants d'âge scolaire dans et en dehors la salle de classe. L'auteure a signalé des stratégies qui sont plus ou moins bonnes pour la santé mentale. Entre les meilleures stratégies, l'auteure propose les suivantes :

- S'engager dans activités plaisantes
- Réévaluation ou redéfinition positive d'une situation
- « Mindfulness » ou pleine conscience.

Enfin, on considère la gestion des émotions comme le processus cognitif pendant lequel l'individu peut moduler, évaluer, monitorer et modifier de manière intentionnelle ses émotions et leurs manifestations. Ce processus sera un processus graduel qui sera déterminé par la synchronisation des différents aspects individuels et sociaux.

L'émotion en Langue Étrangère

Même si l'émotion est un concept clé pour la proposition, l'apprentissage de FLE est un autre concept fondamental qui va être lié avec l'émotion. Donc, pour cette raison nous allons analyser le concept de l'émotion en langue étrangère pour comprendre quelle est l'interaction qui existe entre l'apprentissage d'une langue étrangère et les émotions et comment nous pouvons les mettre en dialogue.

L'émotion dans la classe de langue étrangère a été étudiée surtout en termes d'influence : comment l'émotion influence ou affecte l'apprentissage de la langue étrangère. Selon Aragao (2011), les études des émotions dans la classe de langue étrangère se concentrent sur les causes et effets entre l'émotion et les « produits apprentissage ». Entre ces émotions qui affectent l'apprentissage, Aguilar-Río (2013) mentionne l'anxiété, l'inhibition, la peur. Selon Agaesse (2018), ces émotions vont fonctionner comme « un mur psychologique qui apparaît quand un élève a peur de faire des erreurs, de se tromper ou de paraître ridicule devant autrui. » C'est pour cette raison que Stevick (citée en Agaesse, 2018) considère que l'interaction entre les personnes est plus importante que les matériaux pour réussir dans la classe de LE », sachant que les émotions ont un impact sur la mémoire et que l'on a tendance à oublier ce qui est lié à un souvenir négatif et à se remémorer plus facilement les souvenirs plus agréables, les tâches élaborées participeront, en positif comme en négatif, à la construction de ces souvenirs.

Cette connotation émotionnelle négative de la classe de FLE est liée à la conception occidentale des émotions. En général, la culture occidentale considère les émotions comme un aspect secondaire et qui peut tromper le spirit de l'individu (Aragao, 2011). Cette conception a influencé le processus dans la LE, où les programmes ont « insisté sur le rôle de la cognition dans l'enseignement et apprentissage des langues » Arago (2011). C'est pour cette raison qu'il existe un « détachement émotionnel » dans les apprenants de langue étrangère (Ivaz, Costa, Duñabeita, 2015). Selon ces auteurs, les apprenants comprennent les contextes qu'on utilise pour présenter LE d'une manière plutôt rationnelle et logique, donc la langue étrangère est apprise émotionnellement neutre qui empêche les apprenants d'avoir une « liaison plus forte entre le processus d'apprentissage et leurs traitements des émotions »

Également, Agaesse (2018) mentionne des catégories que différentes recherches ont confirmé comme variables affectives étaient liées au succès de l'acquisition d'une langue étrangère. Entre ces catégories on trouve la motivation, la confiance en soi et l'anxiété.

En plus, Burt et Krashen (cités par Klett, 2017) considèrent que les élèves prennent en considération des aspects comme la motivation pour configurer une évaluation de l'environnement dans la salle de classe ; cette évaluation deviendra dans ce qu'ils ont appelé le filtre affectif. Ce filtre est configuré par : « les représentations sur la langue (sympathie pour la langue ou antipathie ?), la relation entre l'apprenant et l'enseignant (agréable, détendue ?), l'intérêt porté au contenu, l'implication du sujet dans les activités et enfin, la motivation. » (Klett, 2017)

À partir des interactions que chaque élève a en relation avec les aspects mentionnés, le filtre va se configurer et va précisément tirer les apprentissages que l'élève va obtenir de la

classe, en considérant l'information émotionnelle obtenue du filtre. Par conséquent, il s'agit d'une expérience « individuelle et entraîne des résultats d'apprentissage divers » (Klett, 2017)

Cependant, l'émotion en langue étrangère peut être plus qu'un facteur d'interférence, soit-elle positive ou négative. L'émotion peut être aussi un aspect à stimuler en même temps qu'on développe les habiletés linguistiques et communicatives. En fait, Valetopoulos (2020) a proposé les suivantes habiletés linguistiques, qui indiquent les différentes manières qu'un apprenant a pour s'exprimer à propos de l'émotion en langue étrangère

Selon ces habiletés l'apprenant doit être capable de :

1. Réagir afin d'exprimer une émotion.
2. Décrire ses émotions étant lui-même le siège psychologique
3. Rapporter les émotions de quelqu'un d'autre. Il fonctionne en tant que médiateur
4. Susciter des émotions. L'apprenant adosse le rôle du créateur

Apprentissage des émotions (éducation émotionnelle)

En continuant avec la relation entre l'apprentissage et l'émotion, pour mobiliser cette intervention c'est nécessaire de travailler le concept de l'apprentissage des émotions ou l'éducation émotionnelle : pourquoi est-il nécessaire d'apprendre et d'enseigner les émotions ? comment nous pouvons enseigner les émotions ? et finalement, comment les différentes lois et projets éducatifs ont contemplé l'éducation émotionnelle dans les programmes scolaires ?.

Pour Bisquerra, 2000 (cité par Ambrona et al., 2012) l'éducation émotionnelle s'agit d'un processus permanent et continu qui a pour but de consolider le développement émotionnel qui fait partie du développement cognitif pour finalement fournir bien-être personnel et social.

Même si le contexte éducatif en Colombie est très attaché à la rationalité occidentale, où souvent les émotions ne sont pas considérées comme un aspect qui joue un rôle fondamental dans le développement de l'enfant, le Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 les a incluses comme un aspect dont il faut tenir compte dans les programmes scolaires :

El PNDE 2016-2026 refuerza de manera enfática la educación emocional; en el quinto lineamiento, enuncia que ésta debe ser transversal a la educación y propone implementar una formación integral permanente para la ciudadanía a través del desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socio emocionales y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica y cultura de paz en la comunidad educativa y todos los niveles del sistema educativo de manera transversal en todo el currículo. (Agudelo, Arias, & Guerrero, 2020)

En tenant compte de ces aspects, différents auteurs signalent quels sont les avantages d'inclure l'éducation émotionnelle comme un aspect transversal à l'école. Selon Vertes (s.d.) Il est nécessaire d'apprendre à gérer les émotions à l'école parce qu'elles exercent une influence importante sur quatre différents aspects de la vie de l'enfant. Dans un premier temps, on trouve le bien-être et le moral, Roger (citée par Vertes) considère qu'il est un aspect clé à prendre en compte « l'importance des émotions et de l'empathie pour développer une qualité de relation et ainsi favoriser l'épanouissement de l'être humain ». De même, l'auteure mentionne un deuxième aspect affectant la santé physique : les émotions négatives comme la peur, la colère, l'anxiété peuvent générer des effets négatifs dans la santé physique.

Le troisième aspect c'est la performance à l'école. L'auteure souligne que « les émotions positives (amour, confiance, gratitude, approbation, fierté, sincérité, passion, plaisir, affection, tendresse) déclenchent les performances, les émotions négatives (nostalgie, embarras, honte, méfiance, culpabilité, mélancolie, trac/timidité, répression, solitude, ennui) les diminuent »

(Vertes, s.d.) Donc, il est nécessaire de gérer les émotions des élèves pour améliorer leur évaluation des différentes situation académiques (matériaux, cours, tâches) et pour éviter des résultats négatifs à l'école.

D'un autre, Dèbre mentionne l'estime, la confiance, l'empathie, et le développement des compétences sociales en prévenant « [des] difficultés comportementales et de manifestations de violence. » (Dèbre, 2016)

En plus, Dèbre considère que l'éducation émotionnelle doit être considérée comme un phénomène social et culturel. L'auteur mentionne que les codes sociaux qui appartiennent à chaque groupe social ou culture sont un facteur déterminant pour les émotions ; par conséquent « les personnes en éducation doivent par conséquent tenter de prendre de l'aspect culturel dans l'éducation émotionnelle, comme dans tout autre enseignement, de manière à enseigner de la manière la plus équitable possible » (Dèbre, 2016)

Finalement, Mora et Gomez (2016) signalent que dans le contexte colombien il est nécessaire de travailler l'éducation émotionnelle comme une forme de sensibilisation et socialisation, qu'ils considèrent pertinente, surtout dans cette nouvelle étape historique du pays : le post conflit.

Culture et contexte

Comme nous l'avons mentionné auparavant, les émotions ne sont pas seulement un phénomène psychologique mais aussi une construction culturelle, pour cette raison nous considérons pertinents définir le concept de culture. Pour nous, la culture va être un ensemble « complexe faite de normes, d'habitudes, de répertoires, d'actions et de représentations » (Pendanx, 2013, p.66). Selon cette auteure, tous ces éléments sont pris, construits et acquis par des groupes de personnes qui vont en faire ce qui leur représente que ce qui leur donne une

identité. De plus, ces facteurs sont attachés à un lieu, parfois géographique ou symbolique, qui sera le contexte.

Par conséquent, nous considérons que le contexte ne se limite pas seulement à un espace physique mais aussi est : « un lieu de tension et un nouvel espace-temps, polycentrique et poly situé » (Blanchet, Moore, & Asselah Rahal, 2009), c'est-à-dire, un espace où y convergent différentes manières de penser, d'être et de faire, donc il y aura des possibles conflits, différences mais aussi des accords et consensus qui permettent de construire la culture.

Approche Méthodologique

Nous avons utilisé la recherche-action comme approche méthodologique dans ce projet d'investigation. Nous avons décidé d'utiliser cette approche car elle nous concède de différents avantages, D'abord, selon Bataille, cité par Adamczewski (1988) est une « boucle récursive », c'est-a-dire, la recherche-action non seulement prend des éléments de chaque une mais aussi elle met ces éléments en dialogue. En plus, Rapoport cité par Adamczewski (1988) considère que cela permet d'utiliser la recherche-action pour faire des contributions intégrales a la discipline, dans notre cas, à l'enseignement du FLE et aussi aux inquiétudes des personnes, dans ce cas, comment elles comprennent et gèrent leurs émotions.

En plus, ce dialogue constant entre la recherche et l'action « oriente la recherche vers l'action et qui ramène l'action vers des considérations de recherche » (Gauthier, cité par Adamczewski (1988). Par conséquent, il y a une rétro alimentation constante de ce qui la recherche apporte à l'investigation en tenant compte des expériences et informations données par la recherche et, en plus, nous pouvons comparer ce qui l'action montre en fonction des postulats théoriques données par la recherche.

Finalement, selon John Elliott cité par Saint-Luc (2014) la recherche-action donne différentes manières de valider les résultats trouvés. Entre ces stratégies de validation l'auteur considère que la triangulation est fondamentale car : « c'est une méthode plus générale pour apporter différentes sortes d'indicateurs et les mettre en relation de manière à les comparer ou les confronter » (Saint-Luc, 2014)

Proposition d'intervention

Objectif Général de la Proposition

Définir des stratégies pour aborder des émotions, leur gestion et leur compréhension au niveau externe et réflexif dans la salle de classe de FLE à l'école élémentaire [CE1, salles 202 et 207] et quelques élèves (4 ou 6 filles) de sixième et quatrième [grado 6° et 8° en Colombie] au Lycée Féminin Mercedes Nariño

Objectifs Spécifiques

Au préalable :

- Planifier des supports et des activités orientés à la compréhension et gestion des émotions au niveau mental et réflexif

Dans le parcours :

- Identifier les émotions, leurs manifestations et leurs particularités au niveau externe et mental
- Simuler et analyser des situations liées aux émotions à travers le jeu de rôle.

Pour conclure :

- Établir des différences émotionnelles, selon la culture dans le contexte social et l'environnement des enfants.

Caractérisation de la population

Cette caractérisation a été développée en utilisant une enquête que les parents des élèves ont rempli. Les questions dans cette enquête cherchaient à avoir un aperçu des conditions socio-économiques des enfants.

CEI (Salles 202 et 207)

Selon leur âge. Dans la salle 202 56,6% des élèves ont 7 ans et 43,3% des élèves ont 8 ans. Dans la salle 207 60% des élèves ont 7 ans, 36,6% des élèves ont 8 ans et un 3,3% à 9 ans.

Au sujet du logement. Dans la salle 202 le 50% des élèves habitent dans l'arrondissement Rafael Uribe, 30% habitent dans l'arrondissement San Cristobal. Le 20% restant se distribue dans les arrondissements Ciudad Bolívar, Puente Aranda, Barrios Unidos, Usme et Tunjuelito. En plus, la majorité des élèves appartiennent au niveau social 3, qui représente un secteur classifié « moyen » dans une échelle de 1-6, les 6 étant les plus aisés.

Dans la salle 207 43,3% des élèves habitent dans l'arrondissement San Cristobal, 33,3% habitent dans l'arrondissement Rafael Uribe. Le 23% restant se distribuent dans les l'arrondissement de Santa Fe, Antonio Nariño, Kennedy et Los Mártires. Dans ce groupe aussi presque la moitié des élèves appartient au niveau social 2 (53,3%) tandis que 46,6% appartient au niveau social 3 de l'échelle de stratification sociale.

En ce qui concerne le type de logement, la majorité des élèves des deux salles habitent dans une maison familiale. Dans leurs maisons toutes les élèves des deux groupes ont accès au service de l'eau, électricité et gaz. En ce qui concerne l'accès à l'internet, dans la salle 202 90% des élèves ont accès à ce service, pendant que dans la salle 207 86,6% ont accès à l'internet

Composition des familles. En ce qui concerne la structure de la famille, presque la totalité des élèves des salles 202 et 207 habitent avec leur mère. 73,3% des élèves de la salle 202 habitent avec leur père tandis que 60% des élèves de la salle 207 habitent avec leur père. Aussi, presque la moitié des élèves de ces deux salles habitent avec leurs frères ou sœurs. Un petit pourcentage des élèves habite avec des autres membres de la famille comme les grands-parents paternels ou maternelles, oncles, tantes, cousins et d' autres personnes.

En ce qui concerne le niveau éducatif des parents de famille, une grande partie des pères (60%) ont étudié jusqu'à l'école secondaire dans la salle 202. En revanche, une grande partie des pères de la salle 207 ont un BTS (40%). Presque la moitié des pères travaillent en qualité d'employés (56,6% dans la salle 202 et 53,3% dans la salle 207) Le pourcentage restant travaille de façon indépendante.

En ce qui concerne les mères, une grande partie d'elles est jusqu'à l'école secondaire (33,3% dans la salle 202 et 20% dans la salle 207). Aussi, une grande partie de mères travaillent en qualité d'emploi (50% dans la salle 202 et 56,6% dans la salle 207) Le 33,3% d'elles travaillent comme indépendantes et finalement un petit pourcentage travaille dans l'informalité, voire des personnes sans un emploi salarié et dédiées à des activités souvent précaires (16,6% dans la salle 202 et 6,6% dans la salle 207).

Échantillon de la Salle d'immersion

Selon leur âge. Dans la salle d'immersion presque toutes les élèves ont 13 ans, seulement une élève a 12 ans.

Par rapport au logement. Une grande partie des élèves habitent dans l'arrondissement Rafael Uribe Uribe, dans une maison louée et appartiennent au niveau social 3. Où en général toutes les élèves ont accès au service de l'eau, électricité et gaz.

Au sujet de la composition familiale. Presque la totalité des élèves habitent avec leurs parents, sœurs et frères. La majorité de leurs pères ont étudié jusqu'à l'école secondaire pendant que la majorité des mères ont un BTS. Finalement, la majorité des parents travaillent comme employés.

Approche Pédagogique

Pour cette proposition d'intervention, nous avons décidé d'utiliser l'approche constructiviste. À notre avis, cette approche est pertinente car elle permet d'avoir une regard de l'élève comme un sujet intégral, c'est-à-dire « comme un sujet actif constructeur de ses propres savoirs » (Puren, 1998). En plus, parce que cette approche reconnaît l'importance des représentations et du contexte des apprenants. Pour le constructivisme les représentations des élèves sont importantes : « puisque la connaissance se construit à partir des représentations antérieures de l'apprenant. Il a donc à remettre en cause ses conceptions initiales pour intégrer de nouvelles données » (Mohammad, 2015)

En plus, l'approche constructiviste signale que les élèves construisent ces représentations depuis leur contexte, pour cette raison les apprentissages doivent être contextualisés et liés avec la culture en permettant des interactions qui favorisent la collaboration pour que les élèves puissent avoir : « l'occasion d'explorer de nouvelles idées, de justifier leurs opinions et de faire la synthèse de leurs connaissances dans un environnement d'entraide » (Mohammad, 2015)

En tenant compte de cela, le rôle de l'enseignant c'est de favoriser : « des stratégies et des démarches d'apprentissage leur [aux élèves] permettant d'apprendre en autonomie »

(Mohammad, 2015) Entre ces stratégies Dagar et Yadav (2016) signalent les suivantes : le jeu des rôles, l'analyse de situations, raconter des histoires, support médias et la réflexion. En tenant compte cela, l'enseignant devient un « pont » qui connecte les savoirs au préalable et ceux que les élèves vont acquérir. Finalement, nous considérons que cette approche est pertinente car elle considère que les aspects sociaux et émotionnels doivent être enseignés de manière transversale dans la salle de classe (Dagar & Yadav, 2016)

Stratégies Méthodologiques

Le Dessin

Le dessin peut être considéré comme les résultats graphiques des mouvements de la main sur une feuille. Mais cette activité qui pourrait sembler banale est en réalité : « complexe au sens où elle fait intervenir des processus moteurs, cognitifs et émotionnels. » (Picard & Baldy, 2012). En relation avec cela, Torres Canto (2017) considère que le dessin est si complexe parce que c'est le résultat d'une machination de l'enfant qui contient : « su forma particular de entender el mundo con sus pensamientos, ideas y sensaciones ». En plus, selon divers auteurs, le dessin va refléter des aspects clés du développement de l'enfant comme la flexibilité cognitive, la créativité et la compréhension des émotions.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le dessin peut être un reflet de ce qui passe dans la tête de l'enfant, surtout en termes des représentations mentales. À partir des observations et interventions, Vintier et Marot (2003) ont proposé trois étapes du développement des représentations mentales. Ces étapes sont tangibles dans les activités graphiques des enfants.

Schémas Mentaux : Flexibilité et Créativité. Cependant, Picard et Baldy (2012) considèrent que le dessin ne montre pas la totalité des représentations mentales, mais on peut y trouver des processus mentaux spécifiques comme la flexibilité cognitive, la créativité et la pensée divergente. Par exemple, « le caractère modifiable d'un dessin routinier peut être utilisé pour étudier le degré de flexibilité cognitive de l'enfant. » (Picard & Baldy, 2012)

Selon ces auteurs, la flexibilité cognitive est un composant de ce qu'on connaît comme la créativité. Lautrey et Lubart(1998), cités par Barbot et Baptiste(2012) la définissent : « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée ». De sorte que la flexibilité cognitive est un élément qui permet d'évaluer le degré de créativité chez l'enfant.

En continuant avec le concept de créativité, les auteurs mentionnent qu'elle est composée par divers de pensée, comme la pensée divergente. Ils la définissent comme :le type de pensée qui va dans différentes directions, et résulte : « En des idées multiples (...) et qui conduit à une solution unique et correcte par raisonnement déductif. » (Vintier & Marot, 2003) . C'est pourquoi les différents instruments comme tests physiologiques utilisent le dessin comme un moyen pour évaluer « le potentiel créatif d'un sujet, et fournissent un outil d'évaluation tout à fait fiable de la pensée divergente chez l'enfant » (Vintier & Marot, 2003)

Compréhension et Gestion des Émotions. Finalement, les auteurs signalent que le dessin est un instrument qui permet d'évaluer la compréhension que les enfants ont des émotions de base. En utilisant des tâches de dessin d'un personnage expressif on peut trouver des « correspondances entre les courbes développementales dessinées pour chacune de ces deux tâches, l'une verbale, l'autre graphique ». (Picard & Baldy, 2012)

Encore, le dessin est un outil pour que l'enfant puisse réguler ses émotions. Pendant la petite enfance, le dessin donne la possibilité de communiquer des aspects qui parfois ne sont pas faciles à exprimer à l'oral. De sorte que l'enfant utilise le dessin comme un moyen de communication qui le permet « participer dans la société », mais aussi de « afrontar situaciones adversas regulando sus emociones » (Ostúa Garrido, 2017)

En considérant les aspects antérieurs, le dessin peut être un outil qui permet aux parents et enseignantes d'analyser la compréhension et la gestion des émotions chez l'enfant-élève.

Chanson (Comptine)

La comptine est un concept qui peut sembler un peu large et en même temps vague. Cependant, différents auteurs considèrent que les comptines sont des structures musicales qui partagent quelques caractéristiques en commun. Un de ces caractéristiques c'est qu'il s'agit d'une composition adressée spécifiquement aux enfants. De plus, un autre élément clé on le trouve dans l'étymologie du mot, qui vient du latin *computare* donc les rimes et le rythme vont compter une histoire. Finalement, un autre élément important de la comptine c'est l'oralité, car les comptines font partie du bagage culturel qui se transmettent avec « d'une génération à une autre, parce que généralement comptines sont les premières histoires racontées à l'enfant elles parlent des thèmes élémentaires : La joie la tristesse, l'amour, l'amitié...etc. » (RYM & Daoudi, 2015)

Ces particularités de la comptine permettent qu'elle soit utilisée de différentes manières pour le développement de l'enfant comme le développement langagière, corporel, artistique, social et affective. Pour effets de cette proposition nous allons nous concentrer sur les bienfaits de la comptine liées avec la langue, le développement social et affectif

En ce qui concerne le développement langagier, un aspect que beaucoup d'auteurs signalent comme fondamental c'est l'intonation et la prononciation. La répétition de mots et le rythme des comptines aident l'enfant à « à mieux articuler et à mieux prononcer » (Gauthier & Lejeune, 2008). Même si l'enfant est exposé à nouveaux sons de la langue étrangère, il ou elle va commencer à discriminer phonétique qui se deviendra dans : « la conscience phonologique nécessaires pour surmonter les difficultés articulatoires et la prononciation incorrecte des sons, elle leur permet de ressentir la structure rythmique ». (Yandjah, 2015)

De même la prosodie est un élément que le langage musical et la langue partagent. Donc, quand on utilise des comptines, les élèves vont commencer à travailler des éléments prosodiques de là LE qui seront différents en comparaison avec la prosodie de la langue maternelle comme : « patrón tonal en los tonos de la voz, las variaciones en el énfasis de las sílabas y la duración de los patrones rítmicos » (Figuroa, 2001) La prosodie va être liée avec l'affectivité car « puede afectar todo el carácter, la emoción y el significado de la comunicación. » (Figuroa, 2001)

Enfin, la variété des comptines permet d'exposer les enfants à un vaste répertoire de vocabulaire qui va être lié aussi avec leur entourage. Par conséquent les comptines dotent [aux élèves] d'un réservoir de mots et de structures lexicales par le biais de la répétition et de la mémorisation. Cette mémorisation est également facilitée par l'association de gestes aux paroles.

Pour Gauthier et Lejeune la corporalité est aussi un élément important de la comptine parce que sera liée avec l'émotionnel. Selon ces auteurs les enfants utilisent la corporalité pour exprimer leurs émotions dans une jeune âge par conséquent : « la rythmique peut les aider à maîtriser leur émotivité et même leur anxiété » (Gauthier et Lejeune, 2008)

Liée avec l'aspect social et affectif, les auteurs ont signalé des différents éléments de la comptine qui apportent au développement de cette dimension de l'enfant. Dans un premier temps, quand on chante en groupe, cela construit de la mémoire collective et crée aussi un espace sécure pour la socialisation. Cela crée une ambiance qui permette de créer un lien affectif entre la LE et l'apprenant car : « elles les initient aux sonorités de la langue, et les familiarisent avec une langue orale, joyeuse et poétique contenant souvent de l'humour qu'ils doivent saisir ». (Si Sahli, 2021) En considérant cela, la comptine une activité plus agréable pour les enfants.

L'album

L'album est un concept qui peut créer des confusions avec d'autres formes de littérature qui partagent quelques caractéristiques avec lui, comme le livre illustré ou l'album illustré, cette relation de similarité est à cause de la relation existant entre le texte et l'image. Cependant, différents auteurs ont défini une caractéristique qui fait l'album différenciable des autres formes de littérature. Dans l'album, l'image et le texte se trouvent dans une relation dialogique ou les deux sont des éléments qui le lecteur doit prendre compte de pour comprendre la totalité de l'histoire, par conséquent : « Il ne s'agit donc pas d'une simple co-présence mais d'une interaction du texte et des images, le sens émergeant de leurs rapports réciproques » (Van Der Linden, 2003)

Cette relation réciproque entre l'image et le texte donne la possibilité d'organisation ou mise en page qui permet au lecteur d'avoir une expérience de lecture différente. Par exemple, l'album utilise la double page, des vignettes en « ajoutant donc une nouvelle dimension expressive aux deux premières (image et texte) » (Van der Linden , 2008) Cette forme d'organisation permette une lecture plus active parce que le lecteur : « est invité à mettre en rapport les images et les textes pour construire le récit » (Everaert-Desmedt, 1993)

Donc de cette manière l'album ne va être pas un genre littéraire, parce que en fait nous pouvons trouver des albums qui accueillent « une pluralité de genres - récit fantastique, conte, poésie, etc. » (Van Der Linden, 2003). L'album va être « une forme d'expression spécifique, » qui donne une expérience artistique et littéraire depuis ses éléments, comme l'image et le texte, et son organisation.

Ces éléments mentionnés au haut, font de l'album un outil pédagogique et ludique pertinent. En premier lieu, parce que comme nous avons déjà mentionné, donne une expérience de lecture plus active. En plus, parce que s'il est utilisé dans la classe de LE, permette à l'apprenant de s'approcher à une nouvelle culture, en considérant différents aspects de la langue comme la communication, le lexique, structures grammaticales, etc.

En plus, avec l'album nous pouvons renforcer d'autres aspects de l'enfant. Une de ses dimensions est la dimension sociale et affective. Riquelme (2011, cité par Rodriguez, Camargo, Uribe, 2021) mentionne que les émotions montrées dans un monde imaginaire qui est présenté dans l'album peut montrer des éléments du monde réel de l'enfant, donc pour elle ou lui pourra identifier des éléments de son expérience dans le monde réel avec grâce à des éléments du monde imaginaire.

Analyse des Résultats

Analyse des Résultats Depuis la Question de Recherche

Question : comment l'apprentissage initial du FLE peut renforcer la gestion des émotions chez les élèves à l'école élémentaire [CE1, salles 202 et 207] et quelques élèves (4 ou 6 filles) de sixième et quatrième [grado 6° et 8° en Colombie] ?

Tout d'abord il faut mentionner que cette question va se résoudre dans un contexte tout à fait spécifique. Même si le contexte du Lycée Féminin Mercedes Nariño peut partager différentes similitudes avec d'autres écoles, il faut signaler que cette école a différentes dynamiques qui font la différence. En plus, cette proposition a été développée avec trois groupes, salles 202 et 207 voire CE1 et la salle d'immersion, qui partagent quelques caractéristiques en commun mais chaque groupe a des besoins particuliers, besoins en termes de langue et aussi en termes affectifs. De manière à ce que nous ne cherchons pas à donner une formule qui fonctionne avec tous les élèves apprenants du FLE mais nous cherchons à donner une approximation à comment l'apprentissage initial du FLE peut renforcer la gestion des émotions chez les élèves à l'école élémentaire, cours CE1, et quelques élèves (4 ou 6) de 6^{ème} et 4^{ème} de l'école secondaire.

En premier lieu, l'apprentissage d'une langue étrangère dans ce cas le FLE peut donner les éléments pour que les élèves puissent reconnaître et comprendre leurs émotions. Par exemple, nommer les émotions et les associer avec des représentations métaphoriques. En plus, en apprenant quelques aspects de la langue, comme les verbes, les adjectifs, etc., les élèves peuvent explorer les différentes dimensions des émotions. Par exemple, quand elles apprennent les verbes comme activités pour gérer leurs émotions cela permet de créer un lien affectif entre la langue et elles. Dans le cas de Y.M., une élève de la salle d'immersion qui disait que le verbe *manger* était spécial pour elle car c'est une activité qu'elle aime et que parfois elle utilise pour réguler ses émotions. Ainsi que pour les élèves des salles CE1, car la comptine *bonjour mes amis comment ça va* était une chanson qu'elles aimaient et qu'elles considéraient que c'était une chanson joyeuse qui les a aidées à commencer la classe avec bonne humeur.

De même, l'apprentissage initial de FLE permet que les élèves puissent revenir sur quelques aspects du développement émotionnel qu'elles connaissaient déjà, donc cela peut être

outil pour l'apprentissage significatif, ou les nouveaux apprentissages se construisent sur la base des savoirs préalables. Dans ce cas, c'était plus visible dans les couleurs comme représentations métaphoriques des émotions, les filles connaissaient déjà comment quelques couleurs représentent les émotions donc c'était plus facile pour elles de les associer aux couleurs en français.

Avec ces éléments les élèves ont pu se remettre de l'idée de la séparation affective, donc elles commençaient à utiliser la langue pour exprimer leurs émotions et comprendre que la langue étrangère est aussi un véhicule de communication. Par exemple, quand la stagiaire saluait pour commencer la classe et demandait aux élèves comment ça allait ? Quelques élèves commençaient à répondre : comme ci, comme ça (une expression qu'elles ont prise d'unes des comptines) ou elles répondaient : triste ou en colère (elles expriment souvent des émotions négatives)

De même la connexion entre l'éducation émotionnelle ou affective et l'apprentissage initial du français peuvent aider à apprendre la langue de manière plus contextualisée et critique. Par exemple, les élèves de la salle d'immersion ont utilisé le vocabulaire de la famille pour parler des situations en famille qu'elles considèrent qui peuvent affecter leurs émotions. Dans ce cas-là, N.C a mentionné qu'elle pense différemment à sa tante et parfois cela devient des disputes. (voir annexe N). Critique les relations de pouvoir Mettre en discussion

Un autre exemple c'est comment elles ont aussi utilisé quelques verbes comme : *se moquer, rater, accepter*, etc., pour parler des situations qui peuvent arriver en classe et comment elles déclenchent des émotions négatives. À titre d'illustration E.P (élève de la salle

d'immersion) a dit qu'elle se sent *en colère* quand quelqu'un(e) *se moque d'elle* ou quand *l'enseignant(e) n'accepte pas son travail*. (voir annexe R)

Mais encore, nous avons analysé quelques situations en dehors de l'école et de la famille, comme les normes sociales et leur influence sur les émotions. Dans ce cas-là, les élèves de la salle d'immersion utilisaient la négation en français pour mentionner quelles sont les règles sociales qu'elles ne suivent pas ou qu'elles considèrent dépassées ou injustes. C'est le cas de S.L qui a mentionné qu'elle n'a pas les cheveux lisses pour ressembler plus professionnelle. En plus S.P a mentionné qu'elle ne porte pas une jupe longue parce que pour elle il s'agit d'une norme sociale machiste. (voir annexe Q)

De cette manière, les élèves ont utilisé la langue non seulement pour exprimer leurs émotions face à différents contextes mais aussi pour réfléchir sur quelques aspects plus complexes comme la manière dont quelques situations dans leurs familles et leur école peuvent affecter leurs émotions et également comment quelques normes sociales peuvent affecter les émotions de différents groupes sociaux, comme les femmes, les immigrants et certains groupes en particulier comme les personnes afro.

Analyse des résultats depuis les objectifs

Objectifs de la recherche

Objectifs spécifiques. *Présenter les concepts d'émotion, compréhension et gestion des émotions.* Même si l'émotion est un concept si complexe et qui a été abordé depuis les antiques grecques, nous avons décidé de le présenter de la manière plus claire possible, avec l'intention de l'expliquer de la même manière aux élèves ; cependant, la construction du concept n'était pas si simple, les différentes postures des auteurs qui parfois se contredisent et qui ont évolué avec les

siècles, comme la proposition darwinienne. Un auteur qui nous a permis de clarifier le chemin à suivre c'était Cuisiner car cet auteur a travaillé les émotions et aussi leur relation avec l'éducation, pour cette raison, nous avons considéré sa perspective de l'émotion pour mieux acheminer la recherche. Cependant, nous avons nourri le concept avec d'autres perspectives comme ce que Camras a proposé et aussi avec de sous concepts clés pour mieux comprendre l'émotion, comme la gestion des émotions. Cette partie de la recherche nous a montré que l'émotion est un concept si complexe et qui traverse différents aspects de la vie humaine : l'aspect individuel, collectif et social. Pour cette raison il est un aspect qu'il faut aborder pour accomplir c'est que nous avons proposé : former des enfants intégraux

Comprendre le rôle des émotions dans le développement de l'enfant.

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous voulions analyser l'émotion à partir d'une perspective développementale spécialement en se concentrant dans la petite enfance et l'enfance, car nous cherchions à développer une proposition avec cette population. Cet aspect de la recherche a été fondamental pour la proposition parce que nous avons pris en compte des étapes du développement proposées par les auteurs aussi parce que nous cherchions une proposition pertinente pour les besoins des élèves.

Analyser l'impact des émotions dans le processus d'apprentissage de l'enfant.

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous voulions analyser l'émotion à partir d'une perspective développementale spécialement en se concentrant sur la petite enfance et l'enfance, car nous cherchions à développer une proposition avec cette population.

Une partie particulière du développement c'était notamment l'apprentissage, donc à partir des auteurs nous avons établi des possibles relations entre l'apprentissage et les émotions. Ici, Cuisinier et Pons représentaient des auteurs plus adéquats car comme nous l'avons mentionné

précédemment, ils ont étudié les émotions dans le contexte scolaire. Cependant, nous avons pris les considérations d'autres auteurs comme Camras. Comme le concept d'apprentissage peut être assez large nous avons décidé de le cerner seulement à l'apprentissage d'une langue étrangère

Estimer l'influence de l'émotion dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Avec l'intention de délimiter davantage la recherche, nous avons investigué c'est qu'a été proposé en relation à une langue étrangère et les émotions. À partir de la recherche nous avons trouvé que la relation entre les émotions et l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas qu'à une thématique lexicale comme apprendre le nom des émotions dans la nouvelle langue. En revanche, les émotions vont configurer toute une ambiance qui va donner des outils qui peuvent aider ou tromper l'élève en apprenant une langue. Par exemple, nous avons trouvé la théorie du filtre affectif, ou les émotions ressenties vont configurer un filtre qui peut déterminer ce que l'apprenant va apprendre ou pas.

Contraster les résultats obtenus avant et après l'intervention, en guise de triangulation temporelle

Pour contraster les résultats obtenus avant et après l'intervention, la recherche nous a donné les outils pour le faire, spécialement les antécédents car ils ont utilisé le TEC comme instrument qui leur a permis de comparer les résultats obtenus avant et après une intervention liée avec la compréhension des émotions dans la salle de classe. Cependant, l'adoption de cet instrument a été un processus assez compliqué car il n'y a pas accès libre au test complet et par conséquent c'était difficile de trouver une adaptation officielle à l'espagnol. Cependant, nous avons considéré qu'il serait un outil pour guider la construction de la proposition selon les besoins des élèves, pour cette raison, nous avons cherché des échantillons du test et avec des explications détaillées, en incluant le

travail fait par Maldonado, Alvarez et Bermudez-Jaimes (2017), nous avons construit le premier instrument qui a été le pas initial de cette proposition. (voir annexes D, E et F)

Objectif général de la proposition

Définir des stratégies pour aborder des émotions, sa gestion et sa compréhension au niveau externe et réflexif dans la salle de classe de FLE en CL1 et dans la salle d'immersion

À partir de ce que nous avons recherché, nous avons trouvé différentes stratégies qui permettent d'aborder l'émotion en apprenant une langue étrangère, FLE. Les stratégies que nous avons utilisées cherchent non seulement à consolider la compréhension des émotions au niveau externe et mental, mais aussi à donner des outils pour que les élèves puissent gérer leurs émotions, spécialement des émotions négatives.

En plus, nous avons cherché des stratégies par rapport à l'âge, les intérêts et le niveau de langue des élèves. Entre ces stratégies nous proposons les suivantes : l'album, le jeu, la chanson et le dessin. Dans les paragraphes suivants nous allons analyser l'impact de chaque stratégie dans le processus.

Le livre album. Nous avons utilisé le livre album comme stratégie pour aborder les émotions dans la classe de FLE, spécialement avec les élèves des salles de CL1. Dans un premier temps, les albums offrent une large variété des thématiques abordées par les auteurs comme les émotions. De cette manière, les livres album deviennent un outil qui nous a permis d'aborder avec les enfants des thématiques parfois complexes et d'accord à leur âge.

D'un autre côté, les livres album ont été une stratégie en accord au niveau de langue des élèves. Les élèves des salles CL1 sont débutantes complètes en FLE et par conséquent, elles ont eu besoin d'un rapprochement plus simple et clair à la langue. Les livres album utilisent un

registre simple et compréhensible pour les enfants et, en plus, ils proposent une relation réciproque entre les images et le texte qui contextualisent le lecteur et lui donnent non seulement des clés pour comprendre l'histoire de manière globale mais aussi donnent la possibilité de construire l'histoire par lui ou elle-même. En plus, en utilisant la lecture partagée à voix haute et des vidéos, les enfants ont pu reconnaître les éléments prosodiques liés à l'histoire et la thématique, comme par exemple, l'intonation descendante suspensive pour exprimer la tristesse.

Les éléments précédents ont permis que les élèves puissent non seulement comprendre des éléments clés du livre mais aussi s'identifier avec l'histoire elle-même. Par exemple, dans le livre *Quand je suis triste*, le personnage a vécu des situations qui lui ont rendu triste, et une grande partie des élèves a mentionné qu'elles ont vécu ces situations aussi et cela a déclenché des mémoires d'émotions négatives chez elles, comme par exemple, quand leurs parents se disputent ou quand quelqu'un qu'elles aiment est mort(e). Même la lecture de ce livre album illustré a aidé à ce que les élèves pouvaient partager avec la stagiaire l'histoire d'une camarade qui est décédée et comment elles se sentaient. Cela est lié avec c'est que Riquelme (2011) a proposé, car les élèves ont reconnu des éléments émotionnels de leur entourage grâce à des éléments du monde imaginaire présenté par l'album.

De la même manière, dans le livre *La couleur des émotions*, les élèves ont reconnu les couleurs qui elles utilisaient déjà pour représenter quelques émotions (jaune pour la joie et rouge pour la colère) et le personnage (*le monstre des couleurs*) est devenu une référence pour elles. (voir annexe S)

En conclusion, le livre album a été utilisé comme stratégie pour aborder les émotions dans la classe de FLE, spécialement avec les élèves de CL1, en tenant compte de leur âge et leur niveau de langue. Dans le processus, les livre albums *La couleur des émotions* et *Quand je suis*

triste ont été un outil très important car ils ont donné des clés pour identifier les émotions, leurs représentations métaphoriques, comme les couleurs, et les situations qui les déclenchent.

Le Dessin. Le dessin comme stratégie nous a permis d'aborder les aspects principaux de la proposition : la langue et les émotions. En ce qui concerne la langue, le dessin a permis d'élaborer plus clairement quelques concepts de la langue comme les verbes, noms et adjectifs. Cela était plus évident dans les groupes de CE1. Les élèves demandent fréquemment si elles pouvaient faire de dessins, par exemple quand elles essayaient d'apprendre du nouveau vocabulaire, parce que pour elles c'était plus facile pour construire le nouveau concept. Cela est lié avec ce que Torres Canto (2027) a proposé sur le dessin. Pour cet auteur, le dessin est une activité complexe car c'est le résultat d'une machination de l'enfant qui contienne la manière dont l'enfant comprend son entourage et aussi ses pensées, idées et sensations. En plus, il faut se souvenir que le dessin est aussi une projection graphique des représentations mentales des enfants.

Aussi, le dessin a été un outil pour extérioriser les émotions. Les élèves, surtout en CL1, ont utilisé leurs dessins pour extérioriser leurs émotions, comme dans l'activité #13 où elles montrent une situation qui déclenche une émotion négative (voir annexe P). De même, elles commençaient à reconnaître le fait de dessiner comme une activité plaisante qui les aidait à gérer des émotions négatives. Par exemple, dans la classe d'avril 21, Y.M., une élève de la salle d'immersion qui se sentait triste, a donc commencé à dessiner pour essayer de gérer cette émotion. Il faut se souvenir que le dessin est aussi un instrument de communication qui permet aux enfants d'extérioriser leurs émotions.

Finalement le dessin représente un outil pour explorer la créativité et d'une certaine manière monter leur indépendance en individualité. Comme nous allons mentionner dans

l'analyse depuis les instruments d'observation, quelques élèves des salles 202, 207 et même de la salle d'immersion considèrent qu'une figure d'autorité comme l'enseignante devaient « autoriser » ou pas la manière dont elles devaient dessiner.

Le Jeu. Les jeux dans la salle de classe ont été une stratégie qui a montré différents résultats. Dans un premier temps, nous avons noté que ce type d'activités déclenchent des émotions positives dans les trois groupes (salle 202, salle 207 et la salle d'immersion) comme la joie et l'euphorie (voir analyse depuis les catégories émergentes pour approfondir). Cependant, il semble qu'il faut ajuster la stratégie selon les besoins de chaque groupe car comme nous allons mentionner dans l'analyse depuis les instruments d'observation, pendant le développement de l'activité qui impliquait un jeu, les élèves ont présenté différentes réactions qui ont tourné les émotions positives en émotions négatives, à cause de la participation, les règles, etc.

Cependant, le jeu a permis d'avoir un contact plus agréable avec la langue et de connecter les deux aspects principaux de la proposition : l'émotion et l'apprentissage initial du FLE.

La Comptine. Les comptines ont permis que les enfants prennent contact avec la langue et avec différents aspects de la langue comme la prononciation et l'intonation. Par exemple, avec la comptine *bonjour mes amis les élèves* pouvaient pratiquer l'intonation des questions, aussi pour apprendre quelques expressions comme *ça va bien* ou *ça va mal*. (voir annexe U) En plus, c'était une bonne manière d'introduire la thématique de la classe et les aidait à se souvenir facilement des couleurs en français. Par exemple, quand les élèves voulaient se souvenir d'une couleur en français ; normalement, elles chantaient la comptine des couleurs. Cela est expliqué par Si Sahli, car l'auteur mentionne que la comptine joue un rôle fondamental dans la **création** d'une ambiance affective sécurisée et agréable pour les enfants dans la salle de classe.

Avec les élèves de la salle d'immersion nous avons travaillé quelques chansons françaises comme la chanson *Caractère* par Joyce Jonathan pour travailler la compréhension orale. Parfois avec les élèves de la salle d'immersion on pouvait travailler plus la musique et d'autres éléments affectifs et émotions plus complexes liées avec les changements propres d'une adolescente, comme par exemple, avoir des intérêts romantiques avec une autre personne ou la découverte de leur personnalité.

Objectifs spécifiques

Planifier des supports et des activités orientés à la compréhension et gestion des émotions au niveau mental et réflexif

Les supports utilisés étaient liés avec les stratégies mentionnées auparavant. En tenant compte de l'expérience de Cazares (2020) nous avons essayé de choisir minutieusement les supports utilisés en classe avec l'objectif d'éviter des possibles confusions. Pour cette raison, nous avons tenu compte des suivants aspects en choisissant les supports

- Que la langue originale soit la langue française, pas de traductions
- Que les supports soient adressés aux enfants, c'est-à-dire, des livres, chansons, comptines, images infantiles.
- Que les supports aient du contenu émotionnel ou affective explicite ou qu'ils soient créés pour travailler les émotions avec les enfants.

Les activités ont été planifiées en considérant différentes étapes et chaque étape a un objectif spécifique.

Activité initiale. Cette étape a eu pour but d'introduire la thématique aux élèves et générer l'ambiance de la classe. Dans une grande partie des leçons nous avons utilisé la comptine, la chanson ou le jeu.

Comme nous l'avons mentionné, la comptine était très utile, surtout avec les élèves de CL1 parce qu'avec les vidéos et la chanson nous avons présenté la nouvelle thématique aux élèves, de manière qu'elles commençaient à faire des suppositions sur de quoi il s'agirait la classe. De plus c'était une bonne manière de créer une ambiance plus agréable au début de la classe.

La Démonstration. l'objectif de cette étape a été d'introduire la langue liée à la thématique et démontrer aux élèves comment l'utiliser. Les supports que nous avons utilisés dans l'étape ont été le livre album illustré, des vidéos ou des chansons ou des comptines.

Le livre album a été un support fondamental dans cette étape de classe parce qu'il a permis de mettre les éléments linguistiques (des mots, des expressions, des structures grammaticales, la prononciation) en contexte et de le lier avec des aspects affectifs. Par exemple, avec l'album *Quand je suis triste*, les élèves ont connu quelques verbes comme écouter, parler, pleurer, mourir dans le contexte d'un personnage qui a vécu des situations négatives et qui cherchait des stratégies pour gérer la tristesse. Pareillement, les vidéos *Brèves de la classe #4 ça ne va pas la tête*, les élèves de la salle d'immersion ont eu l'opportunité de s'approcher à des verbes et des expressions comme *je ne comprends pas*, *rater*, *se moquer* dans le contexte de l'école.

Pratique indépendante. Le but de cette étape a été de permettre aux élèves d'utiliser la langue de manière plus libre. Cette étape de la classe était plus facile à développer avec les élèves de la salle d'immersion à cause du nombre d'élèves et aussi à cause du temps. Les élèves des salles de CL1 ont développé des activités plutôt à l'écrit, donc il fallait proposer des activités qui permettaient plus l'usage de l'oral, mais il a fallu tenir compte du nombre des élèves pour une participation plus directe

Nous avons utilisé deux formats de planification des séances (voir annexe B et C). Une grande partie des activités ne pouvaient pas être développées dans une seule séance de fait que nous n'avons pas approfondie dans quelques thématiques. En plus, car le temps de la classe a été très court et des situations externes à la classe elle-même ont empêché la réalisation des activités comme elles avaient été planifiées.

Les activités ont renforcé les deux aspects principaux de la proposition : l'émotion et l'apprentissage initial du FLE Les filles ont participé activement des activités et ont eu l'opportunité d'explorer différents aspects de leur vies (individuel, familial et scolaire) des photos des artefacts

Identifier les émotions, leurs manifestations et leurs particularités au niveau externe et mental

Les activités mentionnées avant ont amélioré cet aspect car les élèves ont pu identifier quelques émotions de base, leurs manifestations, surtout les expressions dans le visage et aussi comment les représenter avec des couleurs. (voir annexe L)

Cependant, à cause des limitations du temps, il n'a pas été possible d'explorer les particularités de chaque émotion. Nous avons travaillé surtout quelques particularités de la tristesse avec les groupes en CE1 et des émotions complexes comme la honte et la peur dans la salle d'immersion mais le temps a été réduit par différentes circonstances liées à la dynamique de l'école.

Les résultats du TEC (voir annexes Z, AA et AB) corroborent qu'il y a une meilleure compréhension de comment les situations peuvent déclencher une émotion. Cependant, les résultats montrent qu'il faut renforcer davantage les aspects liés à la compréhension des émotions au niveau mental, comme par exemple, les émotions sur la base des souvenirs. Cette

consolidation est nécessaire en considérant que la compréhension des émotions se reconstruit constamment pendant le processus du développement de l'enfant.

Simuler et analyser des situations liées aux émotions à travers le jeu de rôle.

Nous considérons que le jeu de rôle peut être un outil très important pour encourager la production orale en FLE, mais aussi pour travailler l'aspect social des émotions. Cependant nous avons reconsidéré cette option dans le parcours à cause d'un côté du niveau de langue et de l'autre du grand nombre d'élèves. Par exemple, comme nous l'avons déjà mentionné et même la professeure du français des salles 202 et 207 l'a mentionné au début de l'intervention : les filles ne connaissent presque rien du français. Pourtant les filles de la salle d'immersion connaissent déjà quelques aspects du français mais c'était difficile pour elles aussi de s'exprimer en FLE et surtout moins à propos des thématiques qui ont besoin du vocabulaire et de grammaire spécifique, comme les émotions.

Cependant nous avons analysé des situations avec d'autres supports et stratégies accessibles au niveau de la langue des élèves comme des images, des vidéos et des albums.

Par exemple avec les élèves de la salle d'immersion nous avons analysé à partir des vidéos les situations qui peuvent avoir lieu en classe et elles ont joué des petits jeux de rôle avec l'enseignante pour mieux comprendre la situation à analyser

St : Si je te dis : donne-moi un exemple d'un verbe du troisième groupe conjugué au présent de l'indicatif avec la première personne du pluriel

E1 : No entiendo profe (risas)

St : Mais comment ?! c'est très facile ! C'est seulement un verbe conjugué !

Je ne parle pas sérieusement mais comment tu te sens quand une prof te dit ça ?

E2 :Triste

E1 :Ou en colère

De cette manière nous avons simulé une situation liée aux émotions, plutôt négatives, et aussi nous avons imité des situations présentées dans les vidéos pour compléter c'est qu'elles ont regardé dans la vidéo.

Également, avec la compréhension de la dimension morale des émotions, nous avons essayé d'avoir un exercice de jeu de rôle court pour montrer quelques règles sociales et leur influence sur les émotions. Par exemple S.L et H.B. ont décidé de représenter une norme sociale à Paris où c'est presque « interdit » de parler l'anglais, donc les touristes doivent faire l'effort de parler en français. (voir annexe V)

Cependant, il faut ouvrir l'espace à plus de situations pour que les élèves puissent utiliser la langue et jouer avec elle. Mais pour y arriver, il faut aussi que dans ces espaces on favorise la confiance des élèves en elles-mêmes et en leurs habiletés, plus de contact avec la langue peut favoriser cette confiance. C'est important de signaler que la confiance en soi est un aspect affectif qui exerce une influence importante en apprenant une langue étrangère.

Établir des différences émotionnelles, selon la culture dans le contexte social et l'environnement des enfants.

De même, il faut encore travailler les aspects culturels, cependant, nous avons motivé un peu de curiosité à partir des vidéos, les filles ont posé beaucoup de question à propos de l'éducation et la culture en France à partir de ce qu'elles ont regardé sur la vidéo : *Prof, si en Colombie nous apprenons l'anglais et le français comme langue étrangère, qu'est-ce que les enfants en France étudient ?* donc ces vidéos leur ont permis d'analyser d'autres cultures

De même, quand nous avons parlé à propos la famille c'était possible de distinguer les différences existantes entre les différents environnements des enfants (différentes manifestations

de la famille et différentes manières de vivre ensemble en famille) De plus, nous avons travaillé l'aspect social à partir des enquêtes faites aux autres élèves de l'école. Ici les filles ont eu l'opportunité d'établir les points en commun et différences entre c'est qu'elles ressentent dans une situation et c'est que les autres filles des autres groupes ressentiraient dans la même situation

En plus, en parlant de la dimension morale de l'émotion et des émotions complexes comme la honte et la peur, nous avons eu l'opportunité de discuter au sujet des normes sociales en France et en Colombie dans différentes époques. Par exemple, nous avons comparé la norme sociale de porter une jupe longue dans les années 1960 et dans l'actualité dans les deux pays. Également, nous avons parlé des règles comme celle de faire la bise en France ou avoir les cheveux lisses pour « ressembler plus professionnelle » et comment les personnes qui ne suivent pas les normes sociales affrontent des sanctions négatives ou positives qui aussi vont déclencher des émotions positives comme la honte, la peur ou la colère

Cependant, il faut travailler encore le contexte social surtout en dehors de l'école, en considérant le contexte politique, économique de la communauté, de la ville et même du pays. Également, c'est fondamental de travailler l'interculturel en considérant les cultures des autres pays francophones.

Analyse des résultats depuis la triangulation des instruments

Pour ce faire, nous avons utilisé différents instruments d'observation, comme le cahier de terrain qui nous a permis de collecter différents types d'informations. Pour mieux analyser ces informations, nous avons proposé des grilles avec les différentes catégories. Et ces catégories, nous les avons obtenues : d'un côté des postulats théoriques provenant des différents auteurs et de l'autre à partir des différents comportements et situations répétitives observées qui nous ont permis aussi d'établir des catégories émergentes.

D'abord, nous avons repris ce que Camras a proposé pour créer cette grille qui permet de décomposer l'émotion dans différents éléments ou moments. D'où le fait que nous l'ayons utilisée pour l'analyse des différentes situations liées aux émotions en classe de FLE

De même que nous avons observé quelles sont les situations ou les antécédents qui peuvent déclencher des émotions positives comme la joie et la sérénité dans cette salle de classe. Entre ces situations il y a des antécédentes liées avec deux aspects concrets : commentaires positifs que l'enseignante dit aux élèves et des activités plus agréables pour elles. Avec ce qui concerne le premier aspect, des mots d'approbation comme : « c'est bien ! », « bon travail ! », « c'est beau ! », « très bien ! », ont produit une émotion positive qui a pour réponses des sourires, des embrassements et davantage de motivation. Par exemple, la stagiaire ayant dit à une élève J.C. que son travail était bien fait, elle est retournée à sa place en souriant et a continué de dessiner avec plus d'enthousiasme et aussi, nous l'avons noté, en laissant voler sa créativité.

Quant au deuxième aspect, quand le stagiaire proposait une activité plus agréable pour la classe de FLE, comme jouer ou faire des activités manuelles, les élèves se sentaient vraiment heureuses et donc leur réponse était souvent de montrer cette joie avec des cris de célébration.

En dépit de cette situation qui a déclenché une émotion positive, les élèves ont en même temps montré des procédures d'autocontrôle limitées. Cela a été évident surtout quand nous avons proposé des classes avec des jeux. Dans la séance #20, les élèves devaient choisir une activité plaisante pour gérer une émotion négative comme la tristesse ou la colère. Les élèves ont choisi de jouer, de sorte que la stagiaire a proposé un jeu français traditionnel « Qui est-ce qui l'a, Marie Stella? ». Les élèves ont montré leur joie et enthousiasme, à tel point qu'elles n'écoutent pas les instructions pour développer l'activité et par conséquent le développement de

l'activité n'a pas résulté comme nous l'avions planifiée, et cela est devenu une situation qui a déclenché des émotions négatives comme la colère et la frustration.

Comme nous avons déjà mentionné, quand la stagiaire a proposé des activités plus agréables comme les jeux, les filles se sentaient tellement contentes et elles montraient l'intention de participer ; cependant, occasionnellement, les règles du jeu ne permettaient pas la participation de toutes les élèves en même temps comme le jeu de *tic-tac-tic-tac boom*, où seulement la personne qui a pris ladite « bombe » va participer directement pendant les autres joueurs participaient de manière indirecte. Cette situation a provoqué que quelques filles, par exemple, dans la séance #12 ne respectaient pas les règles. Donc, elles ne passent pas « la bombe » à leurs voisins parce qu'elles voulaient participer directement dans l'activité. Les autres élèves ont noté ce comportement qui a déclenché des émotions négatives comme la colère car elles considéraient que la situation était injuste. En réponse à cette émotion, elles ont dénoncé la situation avec l'enseignante en criant.

La situation était négative aussi pour les élèves qui n'avaient pas respecté les règles car elles se sentaient vraiment frustrées et en colère, en réponse de cette émotion une d'elles a crié et pleuré devant toutes. Dans ce cas-là, les filles n'avaient pas de clarté sur quelle procédure autorégulation elles pouvaient mobiliser pour gérer leurs émotions. La stagiaire a proposé un exercice de « pardon groupal » et elle a signalé que même si respecter les règles est important, il n'est pas nécessaire d'utiliser la honte publique ou les moqueries pour dénoncer la situation.

Cependant, il faut tenir compte que selon ce que Cuisinier et Pons ont proposé. Les élèves ont l'âge où elles vont explorer comment gérer leurs émotions de manière que ce soit « normal » qu'elles ne sachent pas comment gérer des émotions si fortes comme la joie ou l'euphorie. Mais, l'éducation émotionnelle devrait leur donner des outils et différentes options

pour mieux comprendre leurs émotions et les gérer. Bien évidemment, l'intervention a été si courte qu'il faudrait explorer plus d' options pour gérer les émotions positives.

À partir de cette situation, nous considérons que c'est normal que les élèves aient ce type de comportement car elles se trouvent dans une étape où la gestion des émotions n'est pas complètement développée et aussi car elles sont en train d'apprendre comment les règles sociales marchent et ce qu'il peut arriver si elles ne les suivent pas.

Ceci est plus évident si nous faisons la comparaison entre les élèves de la salle d'immersion et les élèves des salles du CE1. Quand les élèves de la salle d'immersion ont réalisé ce type d'activités c'était plus facile de suivre les instructions et les règles du jeu, comme dans la séance #10, décrire l'activité parce que comme Cuisiner et Pons mentionnent, les enfants entre 10 et 14 ans ont déjà développé leur compréhension de quelques normes sociales et elles connaissent déjà quelques procédures d'autorégulation.

Néanmoins, il faut faire attention au nombre d'élèves dans les trois groupes et comment cette variable affecte aussi la participation des élèves. Pendant que le nombre d'élèves dans la salle d'immersion n'était pas si large (entre 4 et 7 filles environ) les possibilités de participation directe des élèves étaient plus grandes, pendant que le nombre d'élèves dans les deux salles de CE1 (202 et 207) était si large que les opportunités de participation plus directes se voyaient donc réduites. Finalement, il faut considérer un autre facteur qui a limité la participation des élèves : le temps de la classe. Les deux groupes de CE1 avaient seulement cinquante minutes de classe pendant que les élèves de la salle d'immersion avaient une heure et quarante minutes, ou parfois deux heures.

Pour ce qui est de ces aspects, nous considérons que c'est important de continuer à créer des activités. Cependant, il faut être attentif en choisissant les activités pour éviter de créer des

situations conflictuelles entre les élèves. Il faudrait chercher des activités ou des jeux permettant une participation directe plus large avant que les élèves n'acquièrent des outils pour qu'elles puissent mieux comprendre les règles de vivre ensemble et des manières pour gérer des émotions positives comme la joie et aussi les négatives comme la frustration et la colère.

Catégories émergentes

Même si les observations enregistrées dans le cahier de terrain nous ont communiqué des informations importantes sur l'affectivité dans les salles de classe, nous avons considéré qu'il faut analyser quelques situations avec des autres catégories qui ont émergé à partir des différentes observations.

À partir de nos observations nous avons établi la catégorie *de dépendance de la figure d'autorité* avec deux dimensions : dimension individuelle ou bien collective. En tenant compte des différents acteurs qui vivent ensemble dans la salle de classe, nous allons considérer l'enseignante en charge et parfois la stagiaire comme les figures d'autorité.

Tableau 2
Catégories émergentes

Catégorie	Sous-catégories	Critères
Dépendance à la figure d'autorité	Individuel	Demande la permission pour décisions plutôt personnelles (couleur du crayon, comment dessiner qqch)
		Manque d'autorégulation du comportement – BAVARDER
		Demande constamment l'approbation (note)
	Collectif	Dénonce les comportements des autres élèves (elle est en train d'écrire avec stylo, elle est en train de manger, etc.)
		Le groupe change son comportement selon la présence de la figure d'autorité

Les élèves ont démontré une forte dépendance en ce que la figure d'autorité représente par rapport à ce qu'elle permet ou pas, même s'il s'agit d'un exercice d'introspection et création individuelle. Voyons par exemple comment dans la première activité proposée pour l'intervention, les filles devaient se dessiner elles-mêmes. Dans cette activité les élèves ont posé

fréquemment des questions comme la fille numéro 4 : *prof, est ce que je peux me dessiner en utilisant un crayon de cette couleur ?* fille numéro 5 : *Prof, est que je peux me dessiner avec un chien ?* Fille numéro 2 : *Prof, est-ce-que je peux me dessiner en portant une robe ou je dois le faire avec un pantalon ?* même les élèves de la salle d'immersion ont demandé la « permission » pour se dessiner, par exemple, Z.C. a demandé à la stagiaire si elle pouvait se dessiner avec des ailes. Quand elle a reçu la « permission » elle a mentionné que c'était la première fois qu'elle pouvait dessiner de la manière qu'elle voulait. [Rappelons que dans la salle d'immersion se trouvent les filles des cours 6^{ème} et 4^{ème}, 6^o et 8^o en Col.]

En tenant compte de cela, les élèves considèrent que pour prendre des décisions plutôt personnelles, elles doivent avoir la permission de la figure d'autorité. Cependant, dans le parcours de la proposition la fréquence de ce type de question a diminué (surtout dans la salle d'immersion) parce que les filles ont noté que la stagiaire leur a donné la « liberté » de dessiner spontanément, voire ce qu'elles voulaient. Même dans les salles de CE1 quelques filles ont arrêté de poser ladite question et ont commencé à explorer leur créativité, par exemple, elles mentionnent à la stagiaire : *prof, regarde ! J'ai décoré mon dessin avec cette couleur* ou *prof, fille : j'ai dessiné le monstre des couleurs parce que je l'aime.*

Également, nous avons noté qu'un grand nombre d'élèves ont besoin de confirmer presque toujours que leur travail est bien fait donc elles montrent leur travail à la figure d'autorité (l'enseignante). Même parfois quelques élèves comme S.C. ont demandé à la stagiaire de donner une note à leur travail. Ce type de comportement a été plus fréquent au début de l'intervention. Or, après quelques interactions, les élèves ont noté que la stagiaire ne donnait pas de notes, et que c'est l'enseignante en charge qui le faisait, par conséquent ce n'était pas nécessaire de demander l'approbation à la stagiaire, seulement à la professeure du cours. À partir

de cela, nous pouvons nous rendre compte que la relation de pouvoir est souvent médiée par la note. En plus, la note va être un déclencheur des émotions positives ou négatives dans les élèves. Dans la séance #21, une grande partie des élèves a mentionné qu'avoir une mauvaise note les rend tristes ou en colère. Aussi, dans les enquêtes réalisées par les élèves de la salle d'immersion elles ont noté que même les élèves des autres niveaux ont la même réaction ou émotion face à une mauvaise note

Même si ce comportement a diminué, pour les filles c'est encore important d'avoir une bonne note ou l'approbation sinon elles vont se sentir tristes, avec peur ou en colère.

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans le parcours de la proposition les élèves ont noté que le stagiaire n'est pas une figure d'autorité si forte comme l'enseignante en charge et cela a affecté leur comportement. Les filles rencontrent des difficultés d'autorégulation des émotions positives dans la salle de classe, par exemple elles se sentaient heureuses d'avoir un nouveau jouet donc elles veulent le partager et en parler avec leurs camarades ou comme celle qui a été mentionnée plus haut sur les activités plus agréables comme le jeu (voir l'analyse des résultats depuis la triangulation des instruments pour approfondir) .

De ce fait, parfois pour attirer leur attention, il faut parler très fort, mais cela arrive seulement avec la stagiaire, car quand l'enseignante intervient, leur comportement change et il est plus facile d'attirer leur attention. On pourrait dire que le comportement change selon la présence de la figure d'autorité. Apparemment le temps est une influence importante pour que les filles puissent reconnaître quelqu'un(e) comme figure d'autorité. Dans le CE1, des salles 202 et 207, elles reconnaissent à l'enseignante, voire la professeure du cours, comme la figure d'autorité, elle était la personne qui les filles « obéissent » en comparaison avec la stagiaire.

Ce type de comportement affecte aussi l'ambiance de la classe, car les élèves commençaient à s'accuser entre elles (voir l'analyse des résultats depuis la triangulation des instruments pour approfondir), de cette manière elles commençaient à repérer la figure d'autorité en forme d'agents de police »qui vont aider à la figure d'autorité à contrôler la classe, comme dans la situation du jeu de *tic-tac boom*.

Ce type d'accusations pourraient créer des fissures dans les relations entre elles et leur travail en groupe. Par exemple, dans la salle 202 les accusations entre les filles ne sont pas si fréquentes et ainsi cela facilite le fait de pouvoir développer des activités en groupe, comme l'activité développée le 20 septembre. Dans cette activité, chaque élève avait une fiche avec l'image et le nom d'un animal, l'objectif était de trouver d'autres élèves qui avaient le même animal.

Comme nous avons déjà mentionné, les élèves de la salle 202 pouvaient trouver sans difficulté leur « partenaire animal ». Cependant dans la salle 207, un groupe de filles qui bavardent fréquemment et qui sont souvent signalées par leurs camarades ont eu des difficultés pour trouver leur « partenaire animal », jusqu'au point de demander à la stagiaire de changer leur animal, c'était le cas de C.B.

C: Prof, est que tu peux me donner un autre animal, je ne trouve pas ma partenaire

S: Mais, regarde! Elles ont le même animal que toi!

C: Mais elles ne veulent pas travailler avec moi

Ce type de comportement aux différents niveaux et âges nous a donné quelques pistes pour comprendre les dynamiques de pouvoir au lycée féminin Mercedes Nariño. Dans ces dynamiques l'enseignante comme figure d'autorité va affecter de différentes manières les

émotions des élèves. Par exemple, en limitant leurs processus créatifs, comme le dessin, qui est un processus complexe où les enfants ont l'opportunité d'extérioriser leur esprit et encore, des aspects émotionnels qui pour elles pourront être plus difficiles à exprimer à l'oral. Aussi, l'évaluation donnée par l'enseignante va affecter les émotions que l'enfant ressent face à ses résultats académiques, cela peut arriver apparemment dans la création d'un *filtre affectif* entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant.

À partir de cela, nous croyons qu'il serait nécessaire de questionner la figure d'autorité et comment elle est liée à la dimension affective des élèves, car cette dépendance de la figure d'autorité pourrait installer des dynamiques de pouvoir violentes qui affectent les émotions des élèves et la relations entre elles ; de même, il peut installer une pensée punitive dans les mêmes élèves, quand elles cherchent à devenir elles-mêmes des « agents de police » qui aident à contrôler les autres, en ayant recours à la honte publique ou la moquerie.

Nous pourrions relier ce type de comportement avec ce que Paulo Freire avait considéré : ainsi, cet auteur a signalé dans *la pédagogie de l'opprimé* que quand l'éducation n'offre pas d'alternatives d'émancipation aux opprimés, ils vont chercher des manières pour devenir eux-mêmes des oppresseurs. Ce phénomène a été dénommé la contradiction oppresseur-opprimé où : « el oprimido comúnmente cree que la manera de salir de su estado de opresión es convirtiéndose en opresor." Para ellos el hombre nuevo son ellos mismos, transformándose en opresores de otros" (Freire 2005, 44, énfasis del autor) » (Tovar-Bohórquez, 2014).

Avec les éléments que nous avons mentionnés auparavant, nous considérons que dans la salle 202 et 207 nous pourrions préciser ce comportement à une petite échelle. Il faut pourvoir des outils affectifs pour que les filles puissent construire des relations plus amiables entre elles, de coopération plutôt que de sanctions ; pour cette raison, il faut commencer à aborder avec elles

la dimension morale et sociale des émotions, selon Jourdeuil et Petit (2015) les émotions morales comme émotions d'évaluation et de souffrance d'autrui (vont aider à développer des comportements sociaux comme l'empathie, la coopération et la compassion. Cependant, il faut respecter le processus cognitif des filles car selon Pons et Cuisiner dans l'âge entre 6 et 7 ans les enfants sont en train de développer cette dimension émotionnelle.

Analyse depuis la triangulation temporelle du test

Finalement, un autre instrument que nous avons utilisé dans cette proposition c'était le *Test Emotion Compréhension* (Pons, F., & Harris, P, 2000). Ce test a pour but d'évaluer la compréhension des émotions chez les enfants, en considérant différentes dimensions comme la gestion des émotions, la reconnaissance des situations, les normes sociales, etc.

Nous avons décidé d'appliquer cet instrument au debout à la fin de la proposition pour évaluer l'évolution des élèves dans la compréhension des émotions.

Dans la première application, les deux salles de CE1 et la salle de d'immersion. ont eu des bons résultats dans le test. La moyenne de réponse correcte dans la salle 202 c'est 26,25 ; la moyenne de réponse incorrecte c'est 1,1. Dans la salle 207 la moyenne de réponse correcte c'est 22,3 ; la moyenne de réponse incorrecte c'est 2,8. Finalement, dans la salle d'immersion la moyenne de réponse correcte c'est 4,5 ; la moyenne de réponse incorrecte c'est 1,4. (Voir annexes W, X et Y)

Ces résultats nous montrent le chemin à suivre, c'est-à-dire, il faudrait renforcer quelques aspects de l'émotion, en tenant compte des composant du TEC (voir annexe D). Dans les salles 202 et 207 nous avons décidé de travailler la reconnaissance des émotions sur la base des expressions faciales (composant I, voir annexe L) , la reconnaissance des causes externes des émotions (composant II, voir annexe P et AG) compréhension des émotions basés sur des

croyances (composant IV, voir annexes AE et AF) et la gestion des émotions (composant VI, voir annexe AG).

Dans la salle d'immersion nous avons décidé de travailler la reconnaissance des émotions sur la base des expressions faciales (composant I, voir annexe L), reconnaissance des causes externes des émotions (composant II, voir annexes R et AD), la gestion des émotions (composant VI, voir annexe AD) et la compréhension des émotions morales (composant IX, voir annexe Q)

Cependant, il y avait des composants où quelques filles ont eu des problèmes pour trouver la bonne réponse, surtout le composant IV et VI. Les difficultés sont plus évidentes dans la salle 207. Également, nous avons noté que dans la salle de classe 207 les filles rencontrent aussi des difficultés pour se concentrer, suivre des instructions et aussi une forte dépendance à la figure d'autorité. Nous pourrions lier ces difficultés avec une pauvre compréhension et gestion des émotions de quelques filles dans la salle de classe, qui sont reflétées dans les résultats du TEC.

Ces résultats nous montrent le chemin à suivre, c'est-à-dire, il faudrait renforcer quelques aspects de l'émotion comme la compréhension des émotions basées sur des croyances et la gestion des émotions. En travaillant ces aspects, les élèves pourraient comprendre d'une meilleure manière leurs émotions pour trouver des stratégies pour les gérer et, finalement, contribuer à construire une ambiance plus harmonieuse et indépendante.

Les résultats dans la deuxième application étaient complètement différents La moyenne de réponse correcte dans la salle 202 c'est 26,25 ; la moyenne de réponse incorrecte c'est 3,4, Dans la salle 207 la moyenne de réponse correcte c'est 25,6 ; la moyenne de réponse incorrecte

c'est 4,4. Dans la salle d'immersion la moyenne de réponse correcte c'est 4,5 ; la moyenne de réponse incorrecte c'est 0,7. Aussi, la quantité de réponses incorrectes dans différents composants a changé.

Tableau 3

Pourcentage de réponses incorrectes dans le pré et post test salle 202

Composant	Prétest	Post-test
I	0	3,3
II	0	0
III	15	3,5
IV	14	26
V	3,3	10
VI	10	33

Tableau 4

Pourcentage de réponses incorrectes dans le pré et post test salle 207

Composant	Pré-test	Post-test
I	0	3,3
II	0	0
III	12,5	6
IV	46	33
V	7	20
VI	38	63

Tableau 5

Pourcentage de réponses incorrectes dans le pré et post test salle d'immersion

Composant	Pré-test	Post-test
I	0	3,3
II	0	0
III	33,3	0
IV	16,6	40
V	0	0
VI	66,6	60
VII	0	0
VIII	16,6	0
IX	58,3	20

En fait, dans la salle 202 les réponses incorrectes dans le composant IV ont passé de 14% à 26%, dans le composant V de 3,3% à 10% et finalement dans le composant VI de 10% à 33%. Dans la salle de 207 les réponses incorrectes dans le composant V de 7% à 20% et finalement dans le composant VI de 38% à 63%. Aussi, dans la salle d'immersion les réponses incorrectes dans le composant IV a passé de 16,6% à 40% et dans le composant IX de 58,3% à 20%

À partir de ces résultats nous pouvons tirer les conclusions suivantes. Dans un premier temps, nous avons noté que le pourcentage de réponses incorrectes dans le composant III a diminué en relation au début de l'intervention dans les deux salles de CE1 (202 et 207). En ayant en considération de cela, nous pouvons conclure la compréhension des émotions selon des causes externes. Comme nous avons mentionné avant, dans quelques séances de l'intervention nous avons travaillé cet aspect de différentes manières, comme dans la séance #11 nous avons parlé des situations dans la famille qui peuvent déclencher des émotions négatives aussi, dans la séance #13 nous avons travaillé des situations en classe qui peuvent aussi déclencher des émotions. En tenant compte de cela, nous pouvons conclure que le travail avec les élèves a atteint des résultats positifs car dorénavant c'est plus facile pour elles de reconnaître qu'une situation peut être la racine qui déclenche une émotion. Cela peut nous montrer que cela a amélioré parce que nous avons travaillé différentes situations qui déclenchent des émotions

D'autre côté, après la première application du TEC, nous avons considéré qu'il faut travailler avec les élèves la compréhension des émotions sur les croyances. Cependant, le temps étant limité à seulement une séance pour ce travail, par conséquent, nous ne pouvons pas affirmer que ce travail a abordé complètement cet aspect de la compréhension des émotions. Or, un élément qui a attiré notre attention c'est que les élèves ont mis la réponse incorrecte mais il semble que c'est à cause de deux différentes raisons. Peut-être qu'il s'agit d'une ambiguïté de

l'instrument car le visage du lapin qui est heureux et le lapin qui est « neutral » sont en fait très similaires. Et beaucoup de filles ont interprété ce visage comme un visage qui exprime la sérénité (une des émotions que nous avons abordé en classe de FLE). Cela est aussi visible dans les résultats du test dans la salle d'immersion. (voir annexes G et H)

Cependant il faudrait travailler encore les expressions faciales. C'est important de signaler que cet instrument a été planifié par des experts et donc il serait important de travailler davantage les expressions faciales en incluant des éléments culturels ; c'est-à-dire, comment les expressions faciales peuvent changer non seulement selon l'émotion elle-même mais aussi selon la culture.

Le composant V travaillé la compréhension des émotions sur des aspects mentaux comme le souvenir. Ici le pourcentage de réponse incorrecte dans les deux groupes a augmenté de 13 points de pourcentage dans la salle 207 et 7 points de pourcentage dans la salle 202. C'est une augmentation considérable. Il faut mentionner que dans le parcours de la proposition nous n'avons pas abordé cette dimension de l'émotion parce que dans le premier TEC les filles ont eu de bons résultats. Cependant, même si ce résultat semble « négatif » et peut être un signe des difficultés que les filles manifestent, nous considérons qu'il vaut mieux l'analyser avant de conclure qu'il s'agit d'un résultat négatif

Dans un premier temps, nous considérons que parfois l'adaptation qu'en a faite du test peut être ambiguë. Comme nous l'avons mentionné dans la partie méthodologique, ce test est le résultat d'une adaptation que nous avons faite. Le test a été adapté à l'espagnol, langue maternelle des élèves, en considérant que parfois elles n'ont pas le niveau de langue suffisante en français pour développer une activité comme cela. La question de l'adaptation de l'instrument

était : Valéry avait un animal de compagnie : une tortue, mais son animal de compagnie est mort. Valery regarde une photo de sa tortue et se souvient d'elle. Comment se sent Valery ? Cette question peut être un peu ambiguë parce qu'elle mentionne que le personnage se souvient de la tortue en général, pas du fait qu'elle est morte. Donc cette question donne lieu à plusieurs interprétations, comme par exemple, les élèves pouvaient penser que le personnage se souvient des bons moments qu'elle a eu avec son animal de compagnie, donc elle peut se sentir heureuse ou elle peut se souvenir de l'absence de son animal de compagnie et se sentir triste. Si la réponse s'étendait c'était que le personnage se sent triste il faut clarifier de quoi s'agit le souvenir.

En plus, nous considérons qu'à la différence du premier moment du test, les élèves ont interprété la situation de différentes manières, donc, nous pouvons avoir des conclusions différentes. Par exemple, nous pouvons considérer que les élèves ont commencé à travailler la gestion des émotions négatives liées aux souvenirs, car au lieu de se concentrer dans un fait négatif (la mort) on peut se souvenir des bons moments avec la personne ou l'animal qui est décédé. Aussi, ces résultats montrent l'opportunité de parler comment différentes personnes interprètent une situation de manière différente, et par conséquent, elles vont avoir des émotions différentes. Cela serait également une indication de la reconstruction et une réorganisation constante dans le développement des émotions, proposé par Camochan, Fisher et Shaver.

Dans le composant VI le test analyse la gestion des émotions. Le pourcentage de réponses incorrectes a augmenté dans les deux groupes de CE1, cependant dans la salle d'immersion il y avait une diminution. Dans la salle 202 a augmenté 12 points de pourcentage et dans la salle 207, 25 points de pourcentage. Cette augmentation pourrait sembler un peu alarmante et pourrait signifier que les élèves rencontrent encore des difficultés pour gérer leurs

émotions. Cependant, nous considérons qu'il faut tenir compte des différents aspects pour analyser ces résultats

Dans un premier temps, il faut considérer que la réponse attendue était l'option de ce que le personnage doit penser à une autre chose pour ne pas se sentir triste, cependant, la majorité de réponses incorrectes ont signalé qu'elle devait sortir de la maison pour se sentir mieux. (voir annexes I et J) Même si le test signalait que cela est une réponse incorrecte nous considérons que cela peut être une option de réponse correcte. Nous avons abordé la gestion des émotions en quelques séances, pendant que nous abordions les causes externes des émotions. Quand nous avons parlé de la gestion d'une émotion négative, nous avons signalé aux élèves qu'une manière de gérer ces émotions c'est de changer à des activités plus agréables, comme dessiner, jouer, partager en famille, parler avec quelqu'un. Même dans l'album illustré *quand je suis triste*, le personnage mentionne les activités qu'il fait quand il se sent triste, comme écouter de la musique. Parfois, l'option de sortir de la maison peut être interprété comme une option d'activité plus agréable : on peut sortir de la maison pour jouer ou pour se promener.

C'est possible que à cause de la manière dont nous avons abordé la gestion des émotions les élèves ont répondu avec cette option. Il faudrait donc travailler d'autres stratégies pour la gestion des émotions, comme la réévaluation d'une situation ou pleine conscience. pour que les élèves puissent avoir plus d'options en gérant leurs émotions. Aussi, nous pouvons considérer qu'il serait nécessaire d'évaluer l'utilisation du TEC comme instrument évaluatif de l'intervention, car le test même peut limiter la réponse des élèves même si la gestion des émotions inclut plusieurs stratégies.

Dans ce cas-là, nous pouvons prendre compte de l'expérience de Theurel. Dans sa proposition d'intervention, l'auteur a utilisé le TEC seulement comme instrument diagnostique

au début de l'intervention, Cependant, l'instrument qu'il a utilisé à la fin s'agit d'un instrument différent qui présentait des situations plus complexes et qui donnent la possibilité à l'enfant de répondre de manière plus libre.

Finalelement, dans le composant IX qui a été évalué seulement avec les élèves de la salle d'immersion, nous avons noté une diminution considérable du pourcentage de réponses incorrectes ; il a diminué 58 points de pourcentage. Au début de l'intervention, presque toutes les élèves ont répondu de manière incorrecte à une question liée à la dimension morale des émotions, pour cette raison, nous avons considéré la moralité selon les normes sociales comme un aspect à travailler dans la salle de classe. À partir de ces résultats nous pouvons conclure que ce travail a été efficace dans le sens où les élèves ont compris que quand on suit les normes sociales, par exemple, ne pas dire de mensonges, on va recevoir des « réponses positives » comme l'acceptation ou l'inclusion qui déclenchent émotions également positives comme la joie. (voir annexe Q)

Conclusions

À partir des résultats obtenus nous pourrions conclure que l'apprentissage des émotions et l'apprentissage initial de FLE sont des éléments qui peuvent converger dans la salle de classe et qui apportent des outils et expériences bénéfiques pour le développement de différentes dimensions des enfants-élèves. Dans les suivants paragraphes nous allons parler des bienfaits dans les suivants dimensions : affective, langagière et sociale.

Au premier regard, au niveau affectif, l'apprentissage des émotions permet aux enfants de reconnaître les émotions qu'elles peuvent expérimenter, les nommer et même faire des représentations métaphoriques en utilisant différents éléments comme les couleurs et le dessin. De même, les élèves ont la possibilité de les classifier, par exemple, en émotions positives ou

négatives ; en plus d'analyser comment une émotion se déclenche. À partir de ces éléments, l'éducation émotionnelle peut donner aussi des éléments et outils pour que les élèves puissent comprendre et gérer leurs émotions.

Cependant, tout ce travail avec les émotions a besoin d'un véhicule qui permet de les extérioriser et les partager, dans notre cas, ce véhicule a été le FLE. Les élèves ont utilisé la langue pour exprimer leurs émotions et aussi pour analyser quelles sont les situations, négatives ou positives, qui déclenchent une émotion et les possibles stratégies pour gérer une émotion, comme passer à des activités plus agréables. En plus, ce travail conjoint entre les émotions et la langue a permis de surpasser les barrières affectives entre la LE et l'apprenant, jusqu'au point où les élèves ont un verbe favori et elles commençaient à avoir des habiletés communicatives comme exprimer comment elles se sentaient, en utilisant des comptines, expressions et différentes structures grammaticales, et en prenant compte de l'intonation adéquate pour chaque émotion.

Finalement, ce travail commun a permis d'analyser les émotions non seulement comme un phénomène individuel mais aussi comme un phénomène social et culturel. Par conséquent, les élèves ont compris que les émotions vont être traversées par les environnements et contextes particuliers, comme la famille ou l'école. De plus, les émotions gardent une très forte relation avec la culture, comme dans le cas de normes sociales.

Comme conclusion, l'apprentissage de FLE en apprenant aussi à propos des émotions peut être une expérience enrichissante non seulement pour l'apprentissage de la langue et l'apprentissage des émotions mais aussi pour la construction des relations plus saines, respectueuses et aimables avec les autres, toujours en utilisant un regard critique en relation les normes sociales ou les normes imposées par les figures d'autorité.

Limitations

La quantité de temps utilisé dans cette proposition a été limitée et par conséquent, à la fin ce n'était pas possible d'aborder tous les aspects tels que nous voulions, comme l'aspect mental et réflexif des émotions ou d'autres aspects de la langue. Une grande partie du temps à l'école a été limité par différentes activités routinières (réunions, activités extracurriculaires, etc.) qui souvent se chevauchaient avec nos activités proposées pour l'intervention.

Également, les ressources humaines ont été limitées, par conséquent nous avons trouvé des difficultés pour la réalisation de différentes tâches qui requièrent d'être développées en même temps, par exemple, les observations en mobilisant les activités planifiées pour la classe, l'application des enquêtes, etc. De même, nous considérons qu'une possible limitation a été que dans l'élaboration et mobilisation de la proposition il n'y avait aucun professionnel s'occupant de la santé mentale (psychologues, psychiatres) pour nous aider à mieux orienter le travail avec les émotions.

D'autre part, la totalité de la population n'a pas participé dans les différentes activités de l'intervention, même quelques élèves n'ont pas continué le processus. Cela arrive parce que *la salle d'immersion* fonctionne comme un cours au choix.

Finalement, une autre limitation c'étaient les ressources matérielles, surtout avec les élèves des salles 202 et 207. Ainsi, pour quelques activités où nous avons besoin des ressources comme un téléviseur, un ordinateur ou une chaîne stéréo, dans les salles de CE1 ces ressources n'étaient guère disponibles.

Recommandations

À partir de notre expérience nous proposons aux futures chercheurs et chercheuses de continuer le travail en considérant les émotions dans la salle de classe de FLE. Cependant, pour

proposer une intervention liée avec ces aspects, nous considérons qu'il serait fondamental de tenir compte de différents éléments.

Un premier aspect serait les besoins des élèves en termes de développement, affectivité et langue. Comme nous l'avons mentionné auparavant et comme différents auteurs le mentionnent aussi, c'est fondamental de comprendre que les émotions représentent un aspect qui se développe pendant les différents stages de la vie humaine. Donc, une proposition d'éducation intégrale devrait accompagner les enfants pendant ce processus et leur donner des outils pour comprendre et gérer leurs émotions et les intégrer avec d'autres aspects de la vie scolaire et sociale comme l'apprentissage d'une LE ou le vivre ensemble.

Pour accomplir ce but, nous recommandons l'utilisation de supports orientés au travail avec les émotions et qui se trouvent au niveau de langue des enfants, comme *le livre album*, *la comptine*, *le dessin*, mais aussi un avis pertinent avec les instruments d'évaluation qui peuvent montrer quels sont les besoins émotionnels des élèves, comme le TEC. En plus, nous recommandons d'approfondir le travail des émotions dans le contexte social et culturel, surtout en tenant compte des aspects particuliers du contexte colombien comme le conflit armé. Dans ce cas, nous recommandons d'utiliser l'*Informe Final*, élaboré par la Comisión de la Verdad.

Comme considération finale, nous voudrions recommander que, comme Dèbre (2016) mentionne, les propositions liées aux émotions dans l'éducation réfléchissent sur les émotions à l'école toujours avec une visée psychologique, sociale et politique.

Bibliographie

- Adamczewski, G. (1988). La recherche-action . *Recherche & formation* , 109-114.
- Agaesse, J. (2018). Les émotions dans la classe de langue étrangère. *Revue japonaise de didactique du français*, 6-19.
- Aguilar-Río, J. A. (2013). L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. *Lidil*.
- Agudelo Molina, B., Arias Quiroz, L., & Guerrero Amador, S. (2020). *Revisión Técnica Sobre el Aporte del Sistema Educativo Público en Colombia al Desarrollo [Artículo para Optar al Grado de Psicólogos]*, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. Repositorio Digital tdea.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria efficacy of a brief emotional education program to increase emotional competence in children at primary school. *REOP*, 23, 39–49.
- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *Elsevier*
- Barbot, B. & Lubart, T. (2012). Adolescence, créativité et transformation de Soi. *Enfance*, 3, 299-312. <https://doi.org/10.3917/enf1.123.0299>
- Béline Cazarez Rodriguez. Les supports de cours destinés à l'enseignement des émotions pour des enfants (5-6 ans) : analyse de la réaction d'enfants et propositions pour une utilisation en FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2021. [{dumas-03366475}](#)
- Blanchet, P., Moore, D., & Asselah Rahal, S. (2009). *Perspectives Pour Une Didactique Des Langues Contextualisée* . Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Brun, P. (2015). Émotions et régulation émotionnelle : Une perspective développementale. *Enfance*, 165-178.
- Camochan, P., Fisher, K., & Shaver, P. (1990). How Emotions Develop and How they Organize Development. *Cognition and Emotion*, 81-127.

- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent Themes in the Study of Emotional Development and Emotion Regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394–402. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.394>
- Camras, L. A. (1992). Expressive Development and Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3–4), 269–283. <https://doi.org/10.1080/02699939208411072>
- Caplovitz Barret, K. (1998). A Functionalist Perspective to the Development of Emotions. In M. Mascolo, & S. Griffin, *What Develops in Emotional Development?* (pp. 109-133). New York: Springer.
- Comisión de la verdad. (s.d.). *Los niños, niñas y adolescentes resisten al conflicto armado*. Recuperado de Comisión de la verdad: <https://comisiondelaverdad.co/especiales/resisten-al-conflicto/>
- Cornelius, R. (2000). Theoretical approaches to emotion. *Speech and Emotion*.
- Cristelle Cavalla. Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? Le Langage et l'Homme, Cortil-Wodon : EME, 2015, Affects et acquisition des langues, L.2 (50/2), pp.115- 128.
- Cuisiner, F. (2020). *Les émotions à hauteur d'enfant : un opuscle Didémo*. Didémo.
- Cuisinier, F. (2017). Émotions Et Apprentissages Scolaires : Quelles Pistes Pour La Formation Des Enseignants ? *Recherche et Formation*, 9-21.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). Émotions et cognition en classe. *Hal-00749604 HAL*.
- Everaert-Desmedt, N. (1993). Les albums illustrés pour enfants et la structuration narrative. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 135-159. Récupéré sur https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1993_num_9_1_1771
- Figuroa, F. (2001). Los efectos de la educación bilingüe en habilidades y prácticas musicales en niños de escolaridad primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 33-42.
- Gentaz, É., & Theurel, A. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l' école. *A.N.A.E*, 545-555.

- Ivaz, L., Costa, A., & Duñabeitia, J. (2016). The emotional impact of being myself: Emotions and foreign-language processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 489-496.
- Jourdeuil, R., & Petit, E. (2015). Émotions morales et comportement prosocial : une revue de la littérature. *Revue d'économie politique*.
- Klett, E. (2017). Les émotions, tremplin ou écueil dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin, II*, 41-58.
- Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. *Revue électronique de psychologie sociale*, 32-39.
- Macklem, G. (2008). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*. Manchester, USA: Springer.
- Maldonado Romero, K., & Güete Álvarez, V. (2017). *Programa Multicomponente Para La Mejora De La Comprensión Emocional En Niños Preescolares [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]*. Dépôt institutionnel - Pontificia Universidad Javeriana.
- Mazziotti, A. & Sander, D. (2015). Les émotions au service de l'apprentissage : appraisal, pertinence et attention émotionnelle. *A.N.A.E.*, 139, 537-544
- Mohammad, N. (2015). *Efficacité d'Emploi des Activités Langagières Basées sur l'Approche Constructiviste pour Développer Quelques Compétences de la Compréhension Écrite en Français chez les Étudiants du Cycle Secondaire [Thèse pour obtenir le grade de Magistère Méthodologie et Didactique de (FLÉ)]*, Université du Fayoum Récupéré sur <https://www.fayoum.edu.eg/English/edu/CurriculaTeaching/pdf/msNehal1.pdf>

- Ostúa Garrido, A. (2017). *El dibujo y las emociones [grado de maestro en educación, Universidad de Cantabria]*.
- Pendanx, M. (2013) Cultures locales et identités : l'exemple des pays du Sud Sud-Ouest landais (France). Géographie. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III Français. ffNNT : 2013BOR30021ff. fftel-00976337f
- Picard, D. & Baldy, R. (2012). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Développements*, 10, 45-60. <https://doi.org/10.3917/devel.010.0045>
- Pons, F., & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition And Emotion*, 1158-1174.
- Pons, F., & Harris, P. (2000). Test of Emotion Comprehension TEC. Oxford, UK: Oxford University.
- Puren, C. (1998). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, 9-37.
- Rodríguez Turriago, K. L., Camargo Martínez, Z., & Uribe Álvarez, G. (2021). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, 55, 169–184. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12657>
- RYM, M., & Daoudi, Z. (2015). *LE RÔLE DES COMPTINES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL EN FLE, CAS DES ÉLÈVES DE 3^{ème} ANNÉE PRIMAIRE [DIPLÔME DE MASTER - UNIVERSITÉ LARBI BENM'HIDI]*. Récupéré sur <http://hdl.handle.net/123456789/5062>
- Saint-Luc, F. (2014). La recherche-action, une recherche à visée formatrice et transformatrice. *Gr. Formation Recherche*.
- Sánchez, C. (2020, Noviembre 3). La difícil situación de la niñez migrante venezolana. *Instituto de Estudios Urbanos - IEU*.
- Save the Children. (2021, Mayo 4). *Save the Children rechaza la violencia en el contexto de la movilización ciudadana y llama a no deslegitimar el derecho a la protesta*. Récupéré sur Save the Children: <https://savethechildren.org.co/save-the-children-rechaza-la->

violencia-en-el-contexto-de-la-movilizacion-ciudadana-y-llama-a-no-deslegitimar-el-derecho-a-la-protesta/

Si Sahli, A. (2021). *Impact de l'usage de la comptine sur l'apprentissage de l'expression orale chez les apprenants de 4ème année primaire [Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme de Master]*, Université Ibn Khaldoun, Tiaret. DSpace de l'université Ibn khaldoun de Tiaret. Récupéré sur <http://dspace.univ-tiaret.dz:8080/jspui/handle/123456789/1958>

Torres Canto, A. (2017). *El dibujo como reflejo de emociones en educación infantil. Propuesta de intervención [Trabajo de fin de grado maestría, Universidad de Valladolid]*. Repositorio documental. Obtenido de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24657>

Tovar-Bohórquez, J. (2014). Pedagogía del oprimido: escrito dirigido al opresor. *Pensamiento y Cultura*.

UNICEF. (2021, Octobre). *La Situation des enfants dans le monde 2021*. Récupéré sur : <https://www.unicef.org/fr/rapports/situation-enfants-dans-le-monde-2021?languages=en>

Valetopoulos, F. (2020). L'enseignement du vocabulaire en classe de français langue étrangère : le cas des émotions. *Philologia mediana*, 12(12).
<https://doi.org/10.46630/phm.12.2020.20>

Van der Linden , S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 51-58.
Obtenido de <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>

Van Der Linden, S. (2003). L ' album : entre texte, image et support. *REVUE DES LIVRES POUR ENFANTS*, 59-68.

Vertès, C. (s.d.). *Pourquoi et comment apprendre aux élèves à gérer leurs émotions à l'école ?*
Récupéré sur Documentation Site des enseignants documentalistes de l'académie de Toulouse : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/node/478>

Vintier, A., & Marot, V. (2003). Les activités de dessin chez l'enfant : un accès à l'étude de ses représentations mentales. *A.N.A.E*, 95-106.

Yandjah, B. (2015). *La comptine comme outil didactique favorisant l'apprentissage du FLE à l'école maternelle [Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master]*, université Mohamed Khider -Biskra. University of Biskra Repository - Mémoires de Master - Faculté des Lettres et des Langues FLL. Récupéré sur <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/5280>

Annexes

Annexe A : instrument de contextualisation

	Contexte	Élèves	Enseignante
CE1	<p>Salle de classe avec espace réduit</p> <p>Il n'y a pas d'accès aux matériaux (affiches, vidéos, audios, livres)</p> <p>Groupe très grand</p>	<p>Petites filles entre 6 et 8 ans qui veulent jouer (apportent des jouets)</p> <p>Elles demandent de permission pour écrire, jouer, dessiner</p>	<p>Elle considère qu'elle n'a pas la connaissance suffisante du français</p> <p>Elle ne connaît pas comment utiliser le matériel que l'école lui a donnée</p>
6EME	<p>Salle de classe spacieuse, cette salle est utilisée uniquement pour la classe de FLE</p> <p>Il y a matériaux comme affiches, images, jeux,</p>	<p>Filles entre 10 et 12 ans</p> <p>Elles demandent parfois la permission pour dessiner ou écrire</p>	<p>Enseignante qui a un niveau avancé de français.</p>

Annexe B : format de planification #1

Domaine clé	Objectif	Matériaux	Procédures
<p>Communication et production discursive</p> <p>Domaines liés : Esthétique, social</p>	<p>Reconnaître quelques verbes du premier group en utilisant des images</p>	<p>Images</p> <p>Flashcards</p> <p>Scotch</p> <p>Seaux</p> <p>Puzzle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organisez les filles en petits groupes. - Montrez le matériel aux filles - Donnez le matériel correspondant à chaque groupe (1 pièce du puzzle et une flashcard) - Faites une démonstration de l'activité - Faites des remarques grammaticales ou lexicales - Accompagnez les filles pendant l'activité

Instructions

1. Choisissez une flashcard avec un verbe et lisez-le
2. Choisissez l'image que vous croyez qui correspond au verbe sélectionné.

3. Vérifiez avec l'enseignante ou les autres élèves si votre réponse est correcte
4. Trouvez la pièce qui manque pour compléter le puzzle.
5. Conjuguez le verbe que vous avez dans votre flashcard en utilisant l'information trouvée dans le puzzle.

Annexe C : format de planification #2

FICHE pour le développement des activités aux institutions		
Stagiaire(s) : Andréa Cortés		Durée d'application de cette fiche. # de sessions (2)
Institution	Cours	Professeur du cours à l'institution
Lycée féminin Mercedes Nariño	202-207	Liz Amanda Castañeda

Titre de l'activité : La couleur des émotions

Description abrégée :

Activités destinées à reconnaître les couleurs comme représentations métaphoriques des émotions de base et à comprendre comment on utilise le visage pour exprimer des émotions de base.

<p>OBJECTIF pédagogique général :</p> <p>Reconnaître les couleurs comme représentations métaphoriques des émotions de base. Reconnaître les parties du visage qu'on utilise pour exprimer les émotions de base</p> <hr/> <p><i>Relation de l'activité avec le projet de recherche : juste si cela applique</i></p> <p>Les activités sont orientées a renforcer la compréhension externe des émotions</p>		
OBJECTIF socio-culturel (à perceptions /croyances) <i>Juste si cela applique</i>	OBJECTIF linguistique (à le FLE)	OBJECTIF actionnel (à activité des élèves)
	<p>Reconnaître les couleurs en francais Reconnaître les parties du visage en francais Reconnaître le nom des émotions en francais</p>	<p>Créer un jouet pour modeler son visage en exprimant une émotion selon la couleur du jouet.</p>
Type de participation proposée		
Groupale ()	En binômes ()	Individuelle (x)

Rôles	
Le stagiaire : + [stratégies à déployer + ressources et matériels]	Les élèves : intervention [relation avec leur contexte, leurs goûts/intérêts]

<p>Le stagiaire accompagne et guide les élèves pendant l'activité</p> <p>Stratégies à déployer : chanson, travaux manuels, jeu.</p> <p>Ressources : album illustrée <i>La couleur des émotions</i>, chanson <i>les couleurs</i></p> <p>Matériels : Feuilles des couleurs Crayons des couleurs, ciseaux, colle, yeux, images</p>	<p>Relation avec leur contexte : les élèves vont reconnaître les émotions qui font partie de leurs vies.</p> <p>Goûts/intérêts : les élèves sont intéressées à effectuer des travaux manuels et aussi elles sont intéressées à découvrir les possibilités de la langue, comme une chanson.</p>
---	--

Développement méthodologique

[Description des différents moments de l'action de la stagiaire et les élèves]

Activité d'introduction :

Pour la stagiaire :

- Fait jouer la chanson
- Montrez les feuilles des couleurs et fassiez la mimique au rythme de la chanson
- Chantez la chanson avec les élèves

Pour les élèves :

1. Écoute la chanson attentivement
2. Chante la chanson avec ton enseignante
3. Montre ton papier quand la chanson mentionne la couleur de ton papier
4. Faites la mimique avec la chanson

Activité de démonstration :

Pour la stagiaire :

- Présentez le matériel aux filles
- Donnez des exemples à propos de comment développer l'activité
- Faites des remarques à propos de la grammaire et/ou vocabulaire

Pour les élèves :

- Dessine un cercle dans le papier de couleur rouge, jaune, bleu ou vert
- Coupe le cercle
- Colle dans le cercle un pair des yeux
- Dessine les sourcils et la bouche dans du papier noire et coupe-les.

Activité de practice guidée :

Pour la stagiaire :

- Organisez les enfants en demi-cercle
- Placez les seaux au milieu du demi-cercle.
- Donner le matériel aux enfants (jouet fait à la main)

- Montrer les flashcards aux enfants.
- Donnez des exemples et instructions
- Accompagner les enfants pendant l'activité

Pour les élèves :

1. Assieds-toi en demi-cercle.
2. Regarde attentivement les flashcards et sois attentive à l'émotion que tu regardes.
3. Modèle le visage du jouet selon l'émotion montrée dans la flashcard. N'oublie pas de tenir en compte la position de la bouche et des sourcils.

Activité de practice indépendante

Pour la stagiaire :

- Donnez les instructions et un exemple aux élèves de comment développer l'activité

Pour les élèves :

- Mentionne la couleur du visage que tu as fait. Est-il rouge ? ou bleu ou vert ?
- Modèle le visage de l'émotion correspondante à la couleur de ton visage. Par exemple, s'il est jaune, tu vas modeler un visage en exprimant la joie.
- Colle les différentes parties du visage.
- Mentionné à quelle émotion corresponde le visage et la couleur du visage.

Stagiaire : Andréa Cortés Date (s) d'application : le 21 et 28 avril 2022

2^{ème} partie, Réflexion... OBSERVATIONS APRÈS COUP

Réussites/difficultés dans la mobilisation de l'activité

- 1 Presque toutes les filles ont réussi dans la réalisation du visage.
2. Les élèves ont reconnu les émotions de base et comment les représenter avec une couleur.
3. Le temps de la classe est très court, pour cette raison-il fallu prendre deux séances pour finir les activités

Impact dans la population (= intérêt ou motivation, investissement)

L'activité a attiré l'intérêt et l'attention des élèves, car elles ont eu la possibilité d'explorer la langue avec la chanson mais aussi parce qu'elles ont eu l'opportunité d'utiliser leur créativité et imagination en effectuant le travail manuel.

Annexe D : TEC version complète PDF https://drive.google.com/file/d/1mNQz432fhP9w_MyQKlyhsv-_myEtEg8o/view?usp=sharing

Annexe E : version digitale (Google Forms)

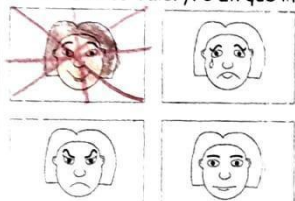
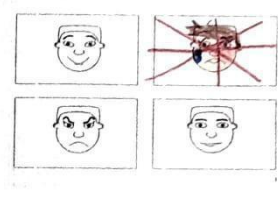
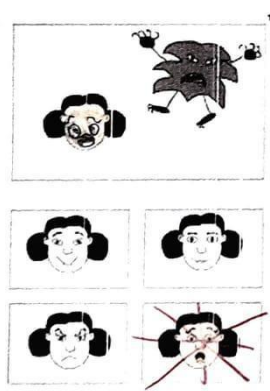

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdiIvI2fzUroIyZnvRs_H4VNXvlQ-KWzJjYMD0SuNIyult9Q/viewform

Annexe F : TEC version physique

Nombre: Isabella Martinez Alvarez.

Curso: 207

TEC Grado: 2º

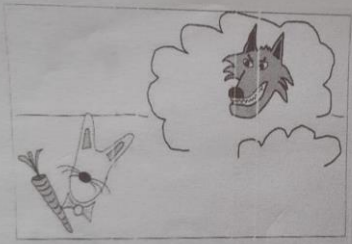
<p>Componente I</p> <p>1. Ella es Valery. ¿En qué imagen podemos ver a Valery feliz?</p> 	<p>2. Él es Mateo. ¿En qué imagen vemos a Mateo triste?</p> 
<p>Componente II</p> <p>1. Un monstruo está persiguiendo a Valery ¿Cómo se siente Valery?</p> 	<p>2. Valery tiene una tortuga mascota, sin embargo, su mascota murió ¿Cómo se siente Valery?</p> 

Scanned by TapScanner

Componente IV

1. Ralph el conejo está disfrutando de una deliciosa zanahoria en el bosque. Sin embargo, detrás de un arbusto, está Tod el zorro, que quiere comerse a Ralph el conejo. Ralph aún no se ha dado cuenta de que Tod el zorro lo está observando.

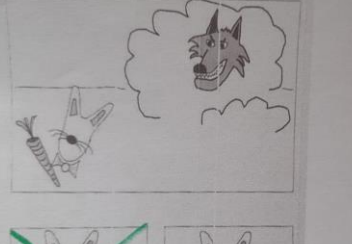
¿Cómo se siente Ralph?



Componente IV

1. Ralph el conejo está disfrutando de una deliciosa zanahoria en el bosque. Sin embargo, detrás de un arbusto, está Tod el zorro, que quiere comerse a Ralph el conejo. Ralph aún no se ha dado cuenta de que Tod el zorro lo está observando.


¿Cómo se siente Ralph?



Annexe I : Composant VI Réponse correcte

Componente VI


Valery se siente triste al recordar que su mascota tortuga murió. ¿Qué puede hacer Valery para no sentirse triste? ¿Fuede taparse los ojos? ¿Penscr en otra cosa? ¿Salir de su casa? ¿O no hacer nada?

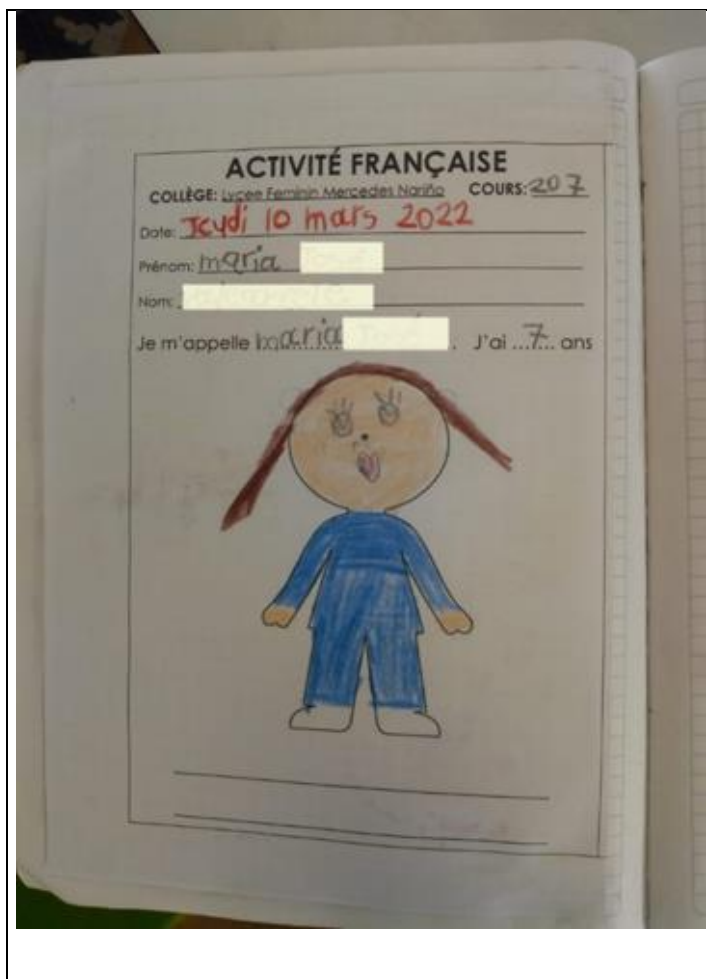


Annexe J : Composant VI, Réponse incorrecte

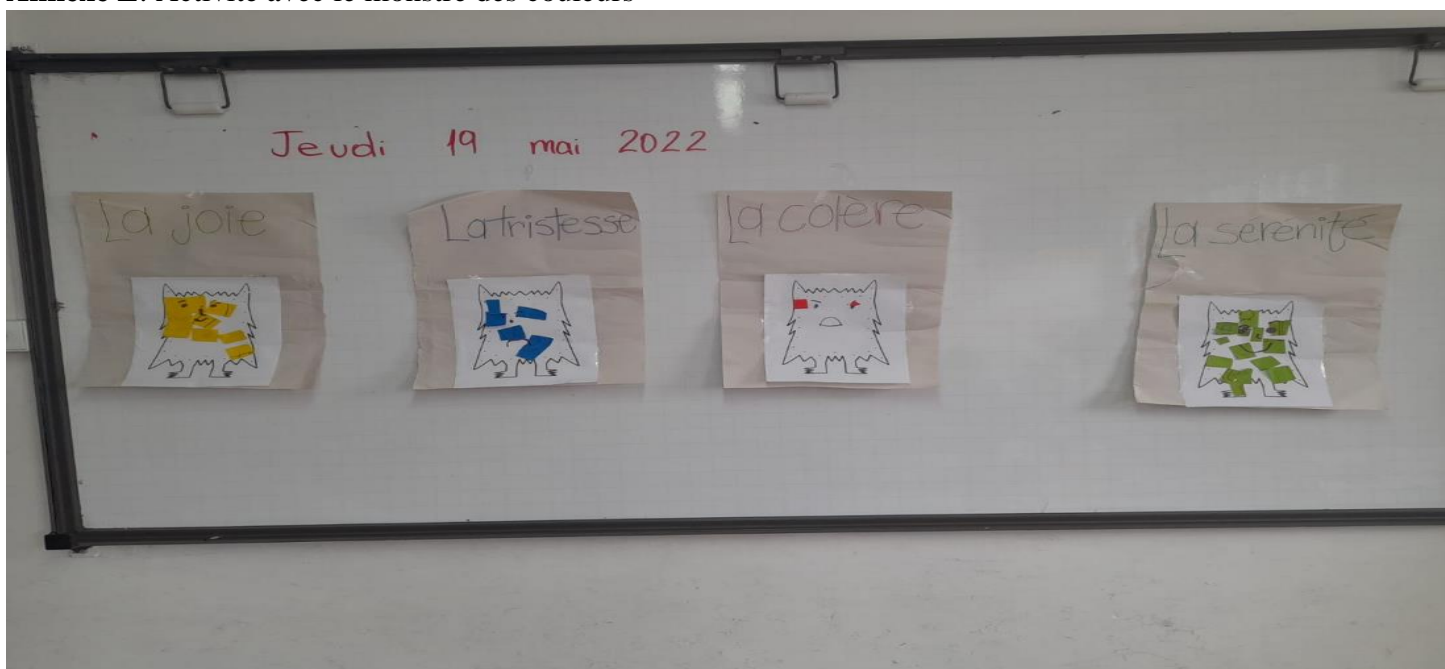
Componente VI

Valery se siente triste al recordar que su mascota tortuga murió. ¿Qué puede hacer Valery para no sentirse triste? ¿Fuede taparse los ojos? ¿Penscr en otra cosa? ¿Salir de su casa? ¿O no hacer nada?





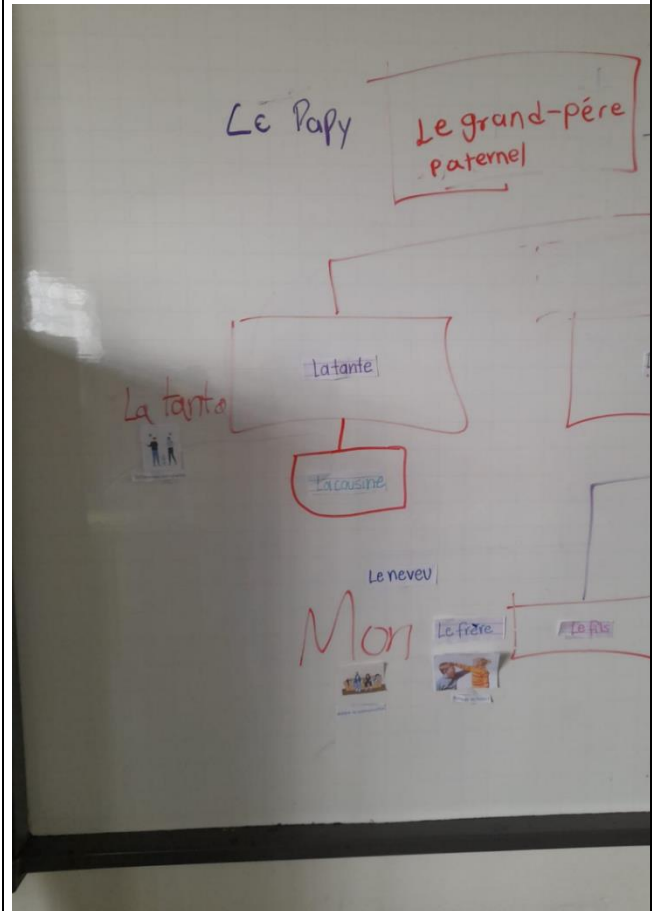
Annexe L: Activité avec le monstre des couleurs



Annexe M : activité à propos des adverbes de fréquence

Je publie Toujours
J'envoie Rarement
J'envoie Souvent des messages
quand je suis heureuse
Je mange Rarement quand je
suis triste
Je parle Toujours de mes
émotions
J'écoute Souvent les émotions des
autres
Je regarde Toujours la télé
Je gère Parfois mes émotions

Annexe N : Activité à-propos des situations en famille



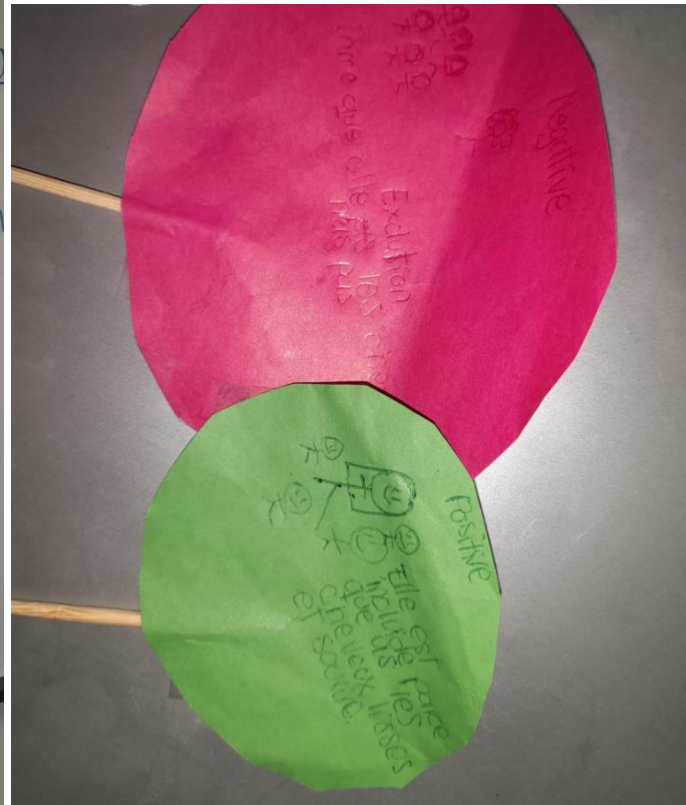
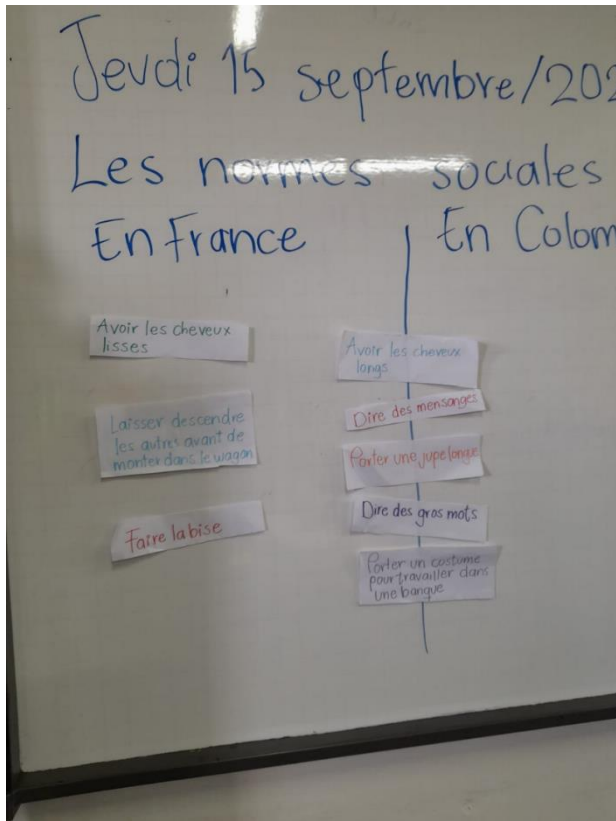
Annexe O : thermomètre des émotions



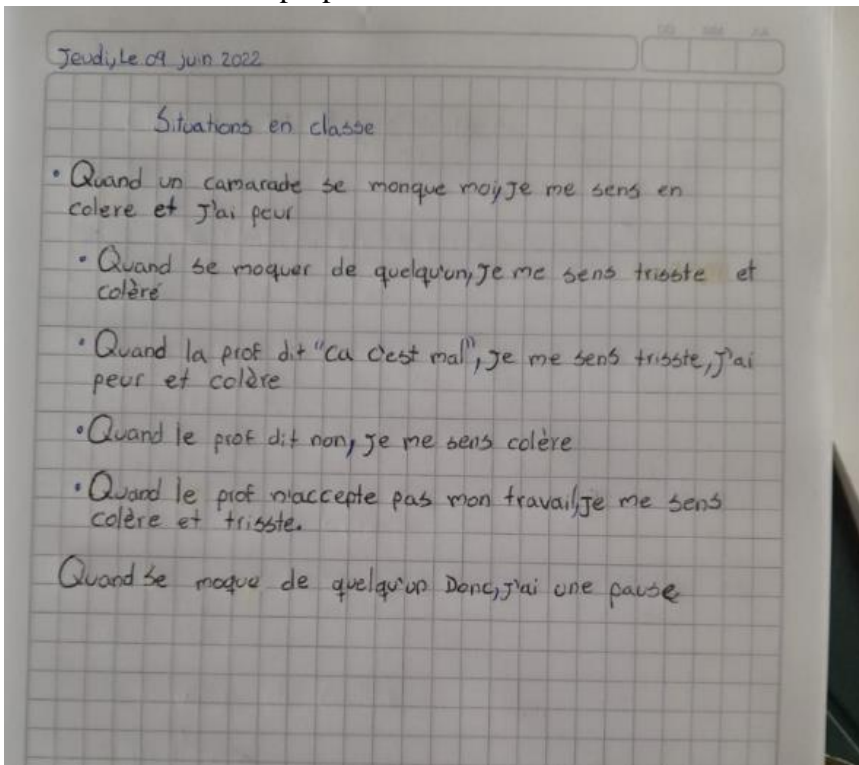
Annexe P : Activité depuis le livre album quand je suis triste



Annexe Q : activité à propos des normes sociales



Annexe R : activité à propos des situations en classe



Annexe S : Dessin des monstres des couleurs

Annexe T : audio 1 classe CE1



La stagiaire demandait aux élèves comment elles se sentaient face à une situation négative en classe, par exemple, avoir une mauvaise note.

E1 : je me sens triste

S : tu te sens triste ? C'est bien, merci. Et toi ?

E2 : je me sens triste

S : c'est ça.

Lien :

<https://drive.google.com/file/d/14eq8xj0mdnIcrsETyPHEXzKYRDYKvert/view?usp=sharing>

Annexe U :

Audio 2, classe CE1

Élèves en train de chanter la comptine

Bonjour mes amis

Lien :

<https://drive.google.com/file/d/1nWYs1q0m8bAhjgANpnmci-QwnTQs2Iu/view?usp=sharing>

Annexe V : Audio 3, jeu de rôle dans la salle d'immersion

E1 : [en anglais] Salut, ça va ? Est-ce que vous savez où se trouve le métro ?

E2 : À Paris on ne parle pas l'anglais.

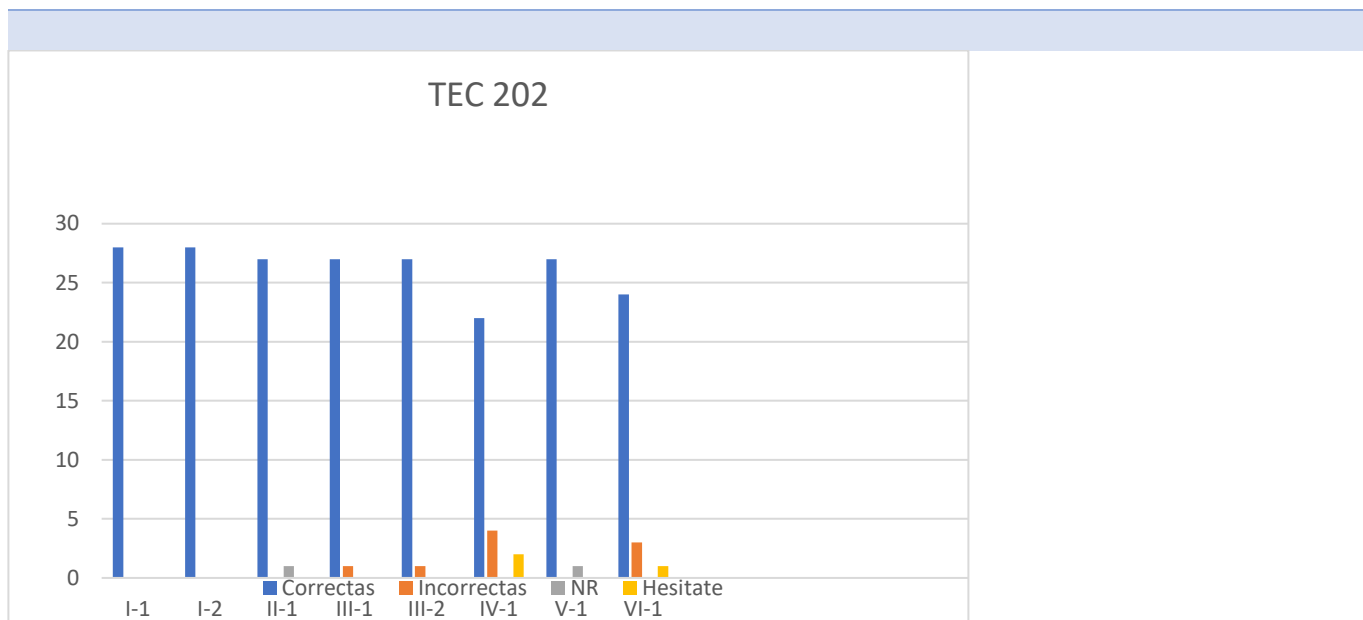
E2 : [en anglais] je ne comprends pas.

Lien :

https://drive.google.com/file/d/1uu_M5QJ6miydGUu9zHMdtTt0rc4lh-GU/view?usp=sharing

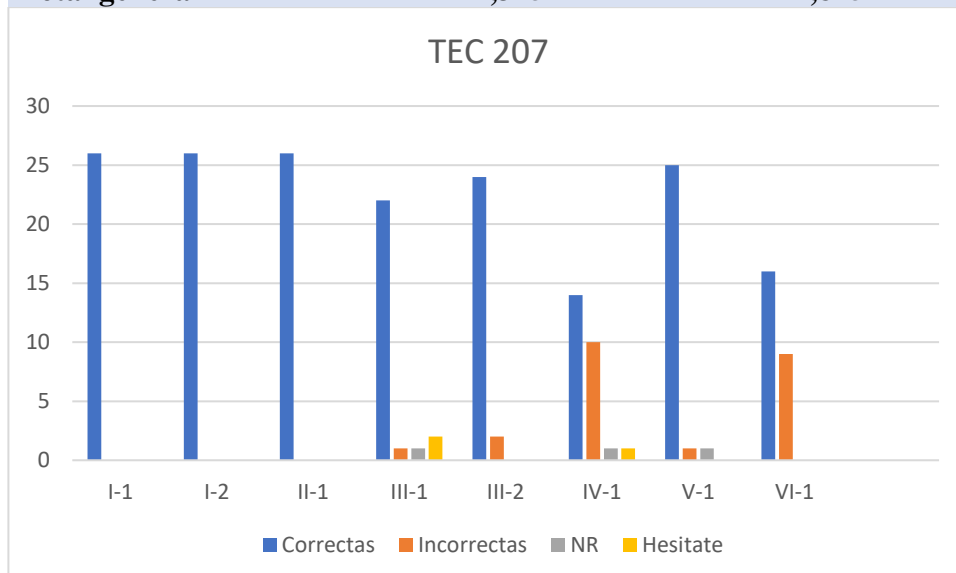
Annexe W : résultats du pré test 202

Composant	Moyenne de réponses correctes	Moyenne de réponses incorrectes	Moyenne de questions non répondues	Moyenne d'hésitation dans la réponse
I-1	28	0	0	0
I-2	28	0	0	0
II-1	27	0	1	0
III-1	27	1	0	0
III-2	27	1	0	0
IV-1	22	4	0	2
V-1	27	0	1	0
VI-1	24	3	0	1
(en blanco)				
Total général	26,25	1,125	0,25	0,375



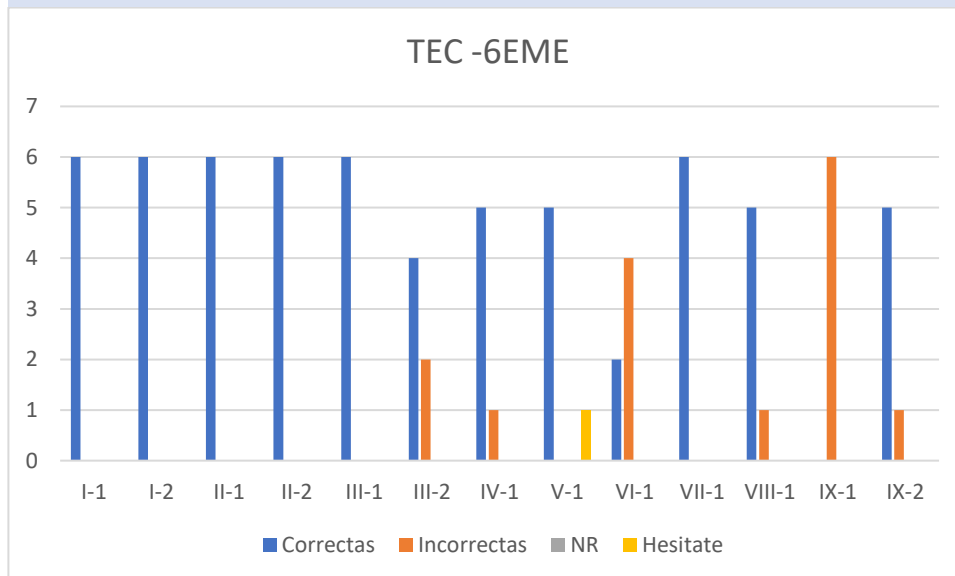
Annexe X : résultats du pré test 207

Composant	Moyenne de réponses correctes	Moyenne de réponses incorrectes	Moyenne de questions non répondues	Moyenne d'hésitation dans la réponse
I-1	26	0	0	0
I-2	26	0	0	0
II-1	26	0	0	0
III-1	22	1	1	2
III-2	24	2	0	0
IV-1	14	10	1	1
V-1	25	1	1	0
VI-1	16	9	0	0
(en blanco)				
Total général	22,375	2,875	0,375	0,375



Annexe Y : résultats du prétest salle d'immersion

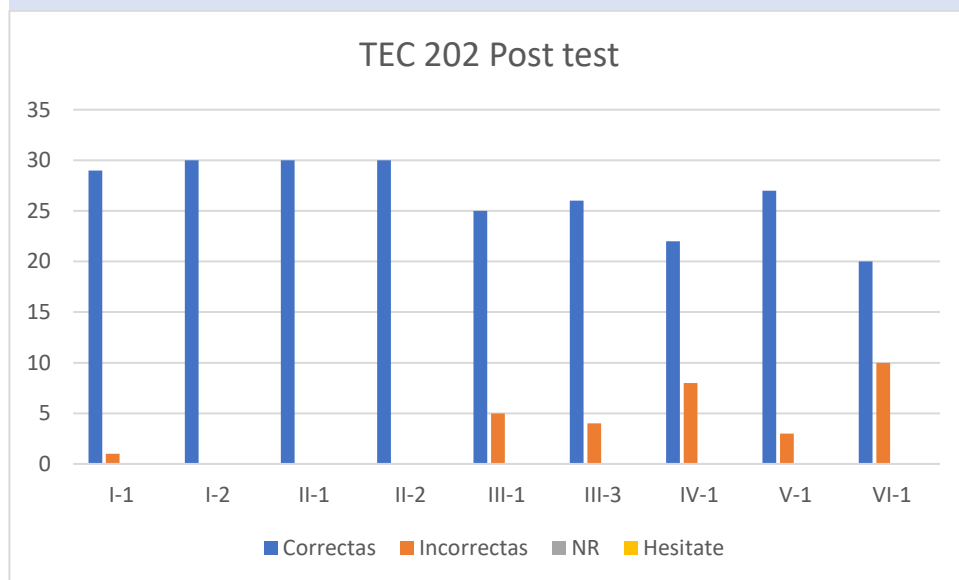
Composant	Moyenne de réponses correctes	Moyenne de réponses incorrectes	Moyenne de questions non répondues	Moyenne d'hésitation dans la réponse
I-1	6	0	0	0
I-2	6	0	0	0
II-1	6	0	0	0
II-2	6	0	0	0
III-1	6	0	0	0
III-2	4	2	0	0
IV-1	5	1	0	0
IX-1	0	6	0	0
IX-2	5	1	0	0
V-1	2	4	0	0
VI-1	2	4	0	0
VII-1	6	0	0	0
VIII-1	5	1	0	0
Total général	4,538461538	1,461538462	0	0



Annexe Z : résultats du post test 202

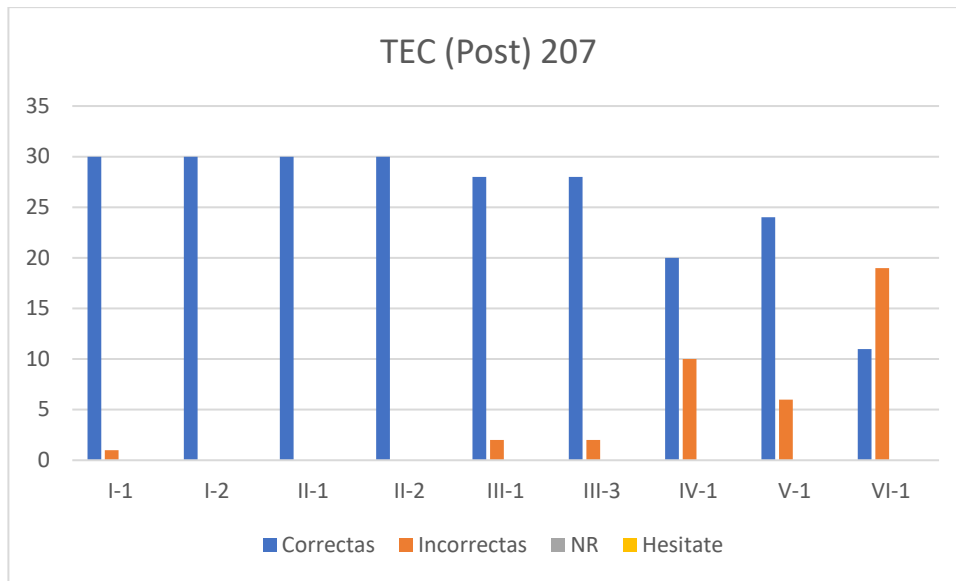
Composant	Moyenne de réponses correctes	Moyenne de réponses incorrectes	Moyenne de questions non répondues	Moyenne d'hésitation dans la réponse
I-1	29	1	0	0
I-2	30	0	0	0
II-1	30	0	1	0
II-2	30	0	0	0
III-1	25	5	0	0
III-3	26	4	0	0
IV-1	22	8	1	0

V-1	27	3	0	0
VI-1	20	10	0	0
Total général	26,55555556	3,444444444	2	0



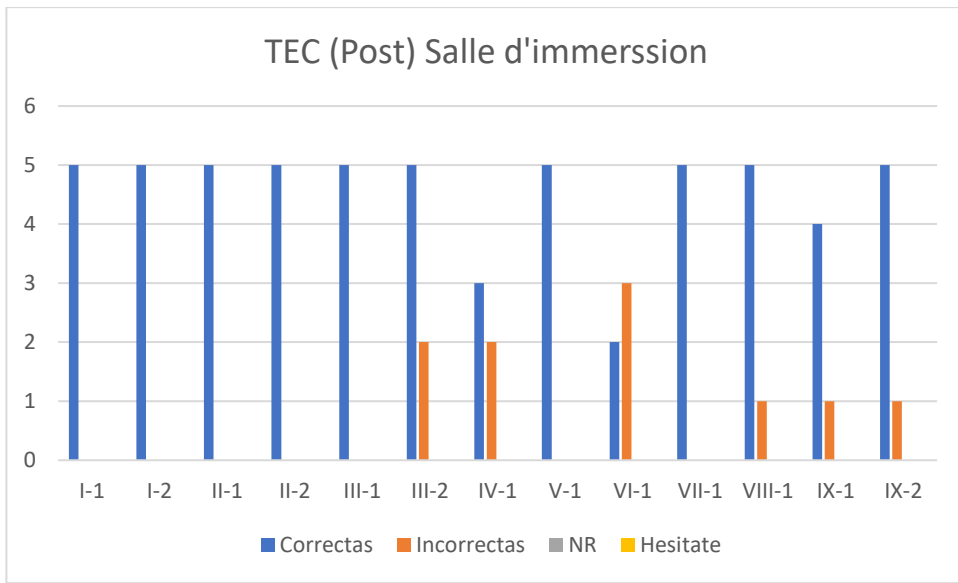
Annexe AA : résultats du post test 207

Composant	Moyenne de réponses correctes	Moyenne de réponses incorrectes
I-1	30	1
I-2	30	0
II-1	30	0
II-2	30	0
III-1	28	2
III-3	28	2
IV-1	20	10
V-1	24	6
VI-1	11	19
Total général	25,66666667	4,444444444



Annexe AB : résultats du post test Salle d'immersion

Composant	Moyenne de réponses correctes	Moyenne de réponses incorrectes
I-1	5	0
I-2	5	0
II-1	5	0
II-2	5	0
III-1	5	0
III-2	5	2
IV-1	3	2
IX-1	4	1
IX-2	5	1
V-1	5	0
VI-1	2	3
VII-1	5	0
VIII-1	5	1
Total général	4,538461538	0,769230769



Annexe AC : enquête de caractérisation

Apreciados padres de familia

La presente busca recolectar información únicamente con fines académicos e investigativos, por lo tanto, no se recolectará información personal como nombres, teléfono, dirección, correo electrónico, etc., solo datos que permitan hacer una caracterización socio económica de los cursos 207 y 202 como parte de un proyecto investigativo.

Edad de la estudiante 7 años Localidad en la que viven Rafael Uribe Uribe

Estrato socio económico _____ Tipo De vivienda: arrendada familiar propia

Servicios con los que cuenta en casa

Luz Internet
 Agua Televisión por cable
 Gas

Personas con las que habita la estudiante

Mamá Abuelos maternos Primos
 Papá Abuelos paternos
 Hermanos Tíos/Tías

¿Cuántos? 4 Otros familiares ¿Cuáles? _____

Nivel de estudios

Padre No estudio Primaria Bachillerato Técnico Profesional Posgrado

Madre No estudio Primaria Bachillerato Técnico Profesional Posgrado

Ocupación

Padre: Empleado Independiente Informal

Madre: Empleado Independiente Informal