*MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE*

*UNIVERSITE DR. YAHIA FARES DE MEDEA*

*Faculté des lettres et des langues*

*Département des Langues Etrangère*

**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master**

**Option :** didactique des langues étrangères

# L'impact de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant sur la prise de parole des élèves, (Cas de 3éme année primaire, l'école de Chergui Abdelkader, Ouamri, Médéa)

**Présenté par :**

Bensaber Mustapha

Lounis Mohammed Anouar

**Sous la direction :**

Mme Benimam Imane

Année universitaire :

**2023 / 2024**

# Remerciement :

Nous remercions tout d'abord Allah qui nous a donné la force et la volonté pour réaliser ce modeste travail.

Nous tenons à exprimer nos profondes gratitudes à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions chaleureusement notre directrice de mémoire, Mme Benimam Imane, pour son encadrement précieux, ses conseils avisés et ses soutiens constant tout au long de ce travail.

Nous remercions également l'ensemble des enseignants de notre département pour la qualité de leur enseignement, leur disponibilité. Leur passion, leur discipline et leur pédagogie nous ont beaucoup apportés tout au long de notre parcours académique.

Nous souhaitons exprimer notre reconnaissance envers nos collègues de promotion 2019 / 2024 pour leur soutien, leurs encouragements et les nombreux moments de partage et de camaraderie qui ont jalonné ces années d'études.

Un remerciement spécial à nos familles, et notamment à nos parents, pour leur amour inconditionnel, leur soutien moral et financier, ainsi que leur patience tout au long de cette aventure académique. Leur confiance en nos capacités nous a donné la force de persévérer dans les moments difficiles.

Enfin, nous tenons à remercier toutes les enseignants et les institutions qui ont accepté de répondre à nos questions et de nous aider dans la collecte des données nécessaires à la réalisation de ce mémoire.

A tous, nous vous exprimons notre plus sincère gratitude.

# Dédicace

À mes chers parents, pour leur amour, leur soutien inconditionnel, et leurs sacrifices qui m'ont permis de réaliser ce rêve. Votre confiance en moi m'a donné la force de persévérer.

Je le dédie à mon binôme Lounis Mohammed Anouar, pour sa présence constante, ton encouragement et sa patience tout au long de ce parcours. Son soutien a été un pilier essentiel dans la réalisation de ce travail.

A mes chers amis : Ilyes, Yacine, Rafik, Rayane, Mourad et Walid.

Ce mémoire est le fruit d'un travail acharné et d'un soutien indéfectible. Je le dédie à tous ceux qui ont contribué à mon succès.

Bensaber Mustapha

# Dédicaces

Je dédie ce modeste travail, avec toute ma gratitude et mon affection :

A mes chers parents, pour leur amour inconditionnel, leurs innombrables sacrifices et leur soutien indéfectible, notamment dans les moments les plus ardus. Que Dieu les protège.

A mes frères : Abd-ElGhafour, Houcine, Youssef, ma sœur et ses enfants.

Je le dédie à mon binôme Mustapha Bensaber, Je le remercie pour son excellence dans le travail et son dévouement.

Je tiens à adresser une dédicace particulière à tous les employés de l'école « Sahabi El-Djalil Bilal Ibn Rabah » à Souaqui, pour leurs bonnes moralités et leurs gentillesses.

Enfin, à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont apporté leur pierre à l'édifice et ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Lounis Mohammed Anouar

## Résumé

Les apprenants peuvent rencontrer de nombreux défis dans leur parcours éducatif, surtout en matière d'acquisition de langues étrangères. C'est pourquoi il est essentiel que les enseignants prennent l'initiative de trouver et d'appliquer des méthodes et des stratégies efficaces pour résoudre ces obstacles.

Notre étude de recherche a pour objectif d'examiner l'impact de l'application des techniques d'intelligence émotionnelle d'enseignant sur l'amélioration de la prise de parole des apprenants de primaire. Nous avons mené notre travail avec une classe de 3AP dans l'école étatique Chergui Abdelkader à Ouamri, Médéa. Nous avons utilisé une méthode mixte pour collecter des données fiables.

Les résultats de notre expérimentation ont confirmé que l'enseignant émotionnellement intelligent peut comprendre les sentiments de ses apprenants et il peut créer un environnement propice dans la classe en utilisant le ludique (la comptine) qui représente un support pédagogie efficace et qui influe positivement les apprenants à prendre la parole en classe.



**Les mots clés :** L'intelligence émotionnelle, FLE, la prise de parole, le ludique (la comptine), 3AP.

## Abstract

Learners face numerous challenges in their educational journey, especially when it comes to acquiring foreign languages. This is why it is essential for teachers to take the initiative to find and apply effective methods and strategies to confront and overcome these obstacles.

Our research study aims to examine the impact of applying teacher emotional intelligence techniques on improving primary school learners to freely speak out. We conducted our work with a 3AP class at the Chergui Abdelkader primary school in Ouamri, Médéa. We used a mixed-methods approach to collect reliable data.

The results of our experiment confirmed that the emotionally intelligent teacher can understand the feelings of their learners and can create a conducive classroom environment. Thus, the playful method and activities (the nursery rhyme) represents an effective pedagogical tool that positively influences learners to speak out in class.



**Keywords:** Emotional intelligence, FFL, speaking out, playful activities (nursery rhyme) 3PS.

## ملخص

يواجه المتعلمون العديد من التحديات في مسيرتهم التعليمية ، خاصة فيما يتعلق باكتساب اللغات الأجنبية. لهذا السبب ، من الضروري أن يبادر المعلمون إلى إيجاد وتطبيق أساليب واستراتيجيات فعالة لمواجهة هذه العقبات والتغلب عليها.

تهدف دراسة بحثنا إلى فحص تأثير تطبيق تقنيات الذكاء العاطفي للمعلم على تحسين مهارات التحدث لدى طلاب المرحلة الابتدائية. أجرينا عملنا مع فصل 3 ابتدائي في المدرسة شرقي عبد القادر بمدينة عوامري ولاية المدية. لقد استخدمنا منهجيات متنوعة لجمع بيانات موثوقة.

أكدت نتائج تجربتنا أن المعلم الذي يتمتع بالذكاء العاطفي يمكنه فهم مشاعر طلابه ويمكنه خلق بيئة مناسبة. وبالتالي ، فإن الألعاب (الأناشيد) تمثل أداة تربوية فعالة تؤثر بشكل إيجابي على المتعلمين ليشاركوا في الحوار داخل الفصل.



**الكلمات المفتاحية:** الذكاء العاطفي ، التحدث ، النشاط المرح (الأناشيد) , الفرنسية لغة أجنبية, السنة 3 ابتدائي.

# Sommaire

**Introduction**

**Chapitre I : La prise de parole**

**Chapitre II : L'intelligence émotionnelle**

**Chapitre III : La partie pratique**

**Conclusion**

**Références bibliographiques**

**Annexes**

# Introduction Générale

Pendant la période de la colonisation française, la langue française a toujours été utilisée en Algérie avec les autres langues maternelles à l'école. Ainsi, cette langue a été en quelque sorte imposée puisque enseignée aux Algériens depuis la période coloniale. Ce statut est devenu « langue étrangère » après l'indépendance. Elle gagne en popularité et devient une langue d'enseignement. Elle est présente dans les écoles en Algérie à tous les niveaux de l'éducation (primaire, moyen et secondaire). La plupart des filières scientifiques à l'université utilisent le français comme langue d'étude. Les réformes pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français se succèdent chaque année. Néanmoins, depuis les réformes mises en place en 1976, qui ont permis l'introduction et la généralisation de l'arabe, l'enseignement et l'apprentissage du français langue ne procure plus les résultats attendus. Il convient cependant de souligner que ce n'est pas la seule explication.

A cela s'ajoutent les efforts de l'école algérienne pour promouvoir l'enseignement et l'apprentissage du français comme langue étrangère dans notre pays.

Dès les premières années de l'indépendance, le système éducatif algérien a tenté de se détacher de l'enseignement français en entreprenant ce qui est devenu connu sous le nom d'algérianisation de l'école.

Le système d'enseignement actuel en Algérie est basé sur l'ordonnance du 16 avril 1976. Depuis la création du système en 1962, quatre réformes structurelles majeures ont été mises en place, dont une réforme majeure et globale lancée en avril 2002. (Frédéric Abécassis, Gilles Boyer, Benoît Falaize et al. (dir.), 2007)

L'enseignement du français en Algérie a connu une transformation majeure suite à la mise en place d'une réforme globale du système éducatif. Pour cerner les bases de cette transformation, évaluer sa pertinence et mesurer son impact, il est crucial d'examiner la discipline dans le contexte dynamique qui caractérise actuellement l'École algérienne. Plus d'un demi-siècle après l'indépendance de l'Algérie et malgré l'application de nombreuses lois visant à généraliser l'usage de

l'arabe dans la plupart des domaines, le français continue non seulement d'être utilisé, mais il connaît même une expansion considérable dans certains secteurs.

Depuis 2003, la réforme du système éducatif algérien vise à s'ouvrir aux langues étrangères, aux sciences et aux autres cultures, tout en préservant les composantes essentielles de l'identité nationale. Le français a également été intégré à cette réforme.

La mondialisation a causé de nombreuses transformations à notre société. Cela a également conduit à une réévaluation des échanges ainsi qu'au rôle essentiel de l'enseignement supérieur et de la recherche. Selon Rabah Sebaa (1999), la langue française continue de jouer un rôle crucial en Algérie car comme toute réforme, celle-ci provoque des résistances qui semblent davantage découler d'inquiétudes que de véritables rejets de son contenu par les acteurs du secteur éducatif. Bien que des changements soient observables sur le terrain, il est prématuré d'évaluer leurs effets concrets.

Les nouveaux programmes éliminent l'ancienne ambivalence entre les méthodes destinées à l'enseignement d'une langue maternelle et celles d'une langue seconde. Traitant désormais le français comme une langue étrangère, la réforme permet une meilleure correspondance avec le contexte linguistique de la société algérienne et ses aspirations à une ouverture internationale accrue.

Actuellement, l'enseignement des langues étrangères est plus intensif qu'auparavant. Cependant, il est essentiel de revoir et d'améliorer la façon dont il est enseigné. La priorité ne doit pas être le volume horaire mais plutôt l'efficacité des méthodes pédagogiques et la compétence des enseignants. En introduisant un apprentissage plus précoce, la réforme confère au français, en ce sens, un avantage considérable.

Dans le contexte de l'approche socioconstructiviste, le processus de construction des connaissances est considéré comme étant fortement influencé par les interactions sociales. Les individus apprennent en collaborant avec d'autres personnes, en

partageant leurs idées, en négociant des significations et résoudre les problèmes ensemble.

L'approche socioconstructiviste met également l'accent sur le rôle des contextes sociaux et culturels dans le processus d'apprentissage. Les connaissances ne sont pas considérées comme étant des entités objectives et universelles, mais plutôt comme étant influencées par les valeurs, les croyances et les normes culturelles d'une société donnée. Ainsi, les interactions sociales et culturelles façonnent la manière dont les individus construisent et comprennent les connaissances. (Vygotsky, L. S. ,1978)

Dans un cadre socioconstructiviste, l'enseignant agit davantage comme un facilitateur ou un guide plutôt que comme un transmetteur du savoir, aide les apprenants à réussir dans leur apprentissage, les encourage à poser des questions, à explorer et à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage. L'enseignant crée un environnement où les étudiants peuvent expérimenter avec la langue et apprendre de leurs erreurs.

Cette approche est parmi les facteurs d'invention du terme « intelligence émotionnelle », qui caractérise notre thème de recherche.

La racine de l'intelligence émotionnelle provient du concept de "l'intelligence sociale" qui a été introduit par Thorndike en 1920 comme "*la capacité à comprendre les individus et à traiter avec eux dans les relations humaines*" (Al-Tamimi& Al-Khawaldeh, 2016). Le terme "intelligence émotionnelle" a été utilisé pour la première fois par Peter Salovey et John Mayer dans leur article de recherche publié en 1990, puis a été popularisé par Daniel Goleman (1995). Dans les cours du français langue étrangère, la maîtrise de l'expression orale et la capacité à exprimer ses idées et opinions sont essentielles pour devenir un bon communicant. Cependant, l'existence de sentiments tels que l'anxiété, la timidité, le manque de confiance en soi, sont entièrement considérés comme des problèmes habituels auxquels la plupart des étudiants du FLE sont confrontés. Certains apprenants apprennent facilement une deuxième langue tandis que d'autres la trouvent plus difficile. De nombreux facteurs contribuent à la réussite dans l'apprentissage d'une langue seconde tels que l'attitude, les types de personnalité et la motivation. Il semble que le facteur essentiel soit le

degré d'intelligence qu'un apprenant possède pour réussir l'apprentissage d'une langue. En général, la plupart des études démontrent que l'intelligence émotionnelle peut avoir un impact significatif sur l'apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue étrangère (Petrides et al dans Zafari et Biria, 2014). En liant l'intelligence émotionnelle (IE) à l'apprentissage d'une langue seconde, de nombreuses études ont démontré comment elle peut réduire les barrières psychologiques qui sont censées entraver les progrès dans l'apprentissage des langues, en particulier dans la prise de parole.

La didactique est une discipline scientifique qui s'intéresse aux mécanismes d'apprentissage de savoirs spécifiques par des apprenants. Ces derniers évoluent au sein d'un environnement éducatif structuré, où ils interagissent avec des enseignants, parfois assistés par des outils numériques.

Le triangle didactique est un modèle théorique utilisé pour analyser et comprendre les interactions dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il a été introduit par le didacticien Yves Chevallard et est largement utilisé en didactique des disciplines (comme les mathématiques, les sciences, etc.).

Le triangle didactique représente les relations entre trois acteurs principaux du processus éducatif :

- L’enseignant : Celui qui enseigne, transmet les connaissances, et guide les apprenants.
- L’élève : Celui qui apprend, reçoit et interprète les informations fournies par l'enseignant.
- Le savoir : Les connaissances ou compétences qui sont enseignées et apprises.

En ce sens, nous avons constaté que dans les études précédentes tels celle de Fatma-Zohra Imane Bokhari en 2014-2015), celle de SOUIER Kawter, MEHDID Ibtissem en 2021-2022), les chercheures se sont focalisées sur l'élève lui-même, tandis que dans notre étude, nous sommes concentrons sur l'enseignant.

Nous mettons en lumière le pôle de l'enseignant en tant que lien et médiateur entre l'élève et le savoir. En ce qui concerne la relation entre le savoir et l'enseignant,

nous observons l'enseignement qui implique le travail didactique de gestion de l'information connu sous le terme de processus d'enseignement.

L'enseignant se concentre ensuite sur le cadre didactique, l'organisation et la structuration des cours, ainsi que sur le contenu du savoir dans sa discipline enseignée. La méthode pédagogique employée est généralement celle du cours magistral.

Donc, notre travail de recherche s'articulera autour de la question suivante ; **Comment l'intelligence émotionnelle de l'enseignant influence -t- elle les apprenants à prendre la parole en classe ?**

Pour répondre à ce questionnement nous émettons les hypothèses suivantes :

- Un enseignant émotionnellement intelligent, peut comprendre les sentiments de ses apprenants et créer un climat de confiance au sein de la classe, cela motive les apprenants à prendre la parole.
- Un enseignant émotionnellement intelligent, peut transformer les sentiments négatifs des apprenants en énergies positifs, ce que les aides à participer activement en classe.
- L'enseignant émotionnellement intelligent, utilise des jeux ludiques (la comptine) encourage les apprenants à prendre l'initiative de la parole.

La recherche que nous entreprenons vise à explorer la relation entre l'intelligence émotionnelle des enseignants en FLE et la motivation des apprenants à prendre la parole en classe. En mettant l'accent sur l'impact positif de l'(IE) des enseignants sur les apprenants. En prenant comme cas d'étude les élèves de 3AP. Notre étude cherche à identifier comment cette dimension émotionnelle peut contribuer à atténuer les obstacles psychologiques qui pourraient inhiber la prise de parole en classe.

Nous avons choisi de nous concentrer sur l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement pour plusieurs raisons. Premièrement, les compétences émotionnelles sont souvent négligées dans la formation des enseignants, bien qu'elles soient essentielles pour la profession, qui nécessite empathie et gestion du stress. Une bonne intelligence émotionnelle est cruciale pour créer un climat de classe favorable aux apprentissages et à la motivation des élèves. De plus, en tant que futurs enseignants,

nous reconnaissons que ce métier peut être émotionnellement exigeant. Développer nos compétences en intelligence émotionnelle nous aidera à mieux gérer le stress et à prévenir l'épuisement professionnel. Enfin, Nous espérons que nos recherches pourront contribuer à mettre en lumière l'importance de cette compétence chez les enseignants et proposer des pistes pour la développer.

Notre travail sera constitué de trois chapitres : deux chapitres théoriques et l’autre pratique :

Le premier sera consacré à la présentation de la notion de la prise de parole et la motivation qui seront les concepts clés sur lesquels nous allons nous appuyer dans notre recherche.

Le deuxième chapitre fournit les différentes définitions de l'IE, son importance, ses caractéristiques, son rôle, ses modèles et ses compétences, ainsi que les compétences et techniques de l'IE.

La partie pratique sera réservée à la présentation des outils d’investigation, à la description de l’enquête, du questionnaire suivi d’une présentation des résultats et analyse ainsi qu’une mise en commun des résultats.

# *La partie théorique*

# *Chapitre 1*

# *La prise de parole*

# Chapitre I : La prise de parole

La prise de parole est une compétence essentielle que les apprenants doivent acquérir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Communiquer oralement permet non seulement de transmettre des idées et des émotions, mais aussi d'interagir de manière authentique avec les autres. Cependant, s'exprimer à l'oral peut s'avérer une tâche ardue en raison de différents facteurs tels que ; l'anxiété, le manque de confiance en soi, la timidité ou encore le stress lié à la performance. C'est pourquoi il est primordial de créer un environnement propice à la pratique de l'oral en classe de langue.

Dans ce chapitre, nous aborderons plusieurs aspects clés pour favoriser la prise de parole des apprenants. Tout d'abord, nous définirons les notions d'oral et de prise de parole afin de bien cerner ces concepts. Ensuite, nous explorerons le rôle crucial de la motivation qui pousse les apprenants à s'investir et à prendre la parole.

Nous nous pencherons alors sur différentes approches pédagogiques permettant de stimuler à prendre l'initiative de la parole, à commencer par les activités ludiques. Celles-ci, grâce à leur aspect récréatif et décontracté qui peuvent grandement encourager la participation active des apprenants. Nous verrons également l'impact des comptines dans le développement des compétences orales. Enfin, nous aborderons l'importance de la gestion de classe efficace de l'enseignant pour instaurer un cadre propice au la prise de parole des élèves.

## I.1.Définition de l'oral

Il demeure complexe de définir de manière conventionnelle ce qu'est l'oral. Chaque recherche apporte un nouvel éclairage sur les définitions précédentes. D'un point de vue linguistique, l'oral se réfère à la manière dont les sons d'une langue sont articulés. Dans une perspective plus large, Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly soutiennent que :

> *«Le terme « oral », du latin os, oris (bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout se qui se transmet par la bouche. Par opposition avec l'écrit, l'oral se rapporte au langage parlé, réalisé grâce à l'appareil phonatoire humaine : le larynx où se créent les sons, en amont l'appareil respiratoire qui fournit le souffle nécessaire à la production et à*

*la propagation de ces sons et, en aval, les résonateurs (les pharynx, la bouche et le nez) qui sont les cavités de l'appareil phonatoire qui entre en vibration du souffle et des sons».* …… .(Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, 2009 : p 51)

Jean-Pierre Cuq accorde à l'expression orale une fonction didactique *:*

*« L'expression sous sa forme orale […] constitue avec la compréhension orale […] un objectif fondamental de l'enseignement des langues, Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression visent tous les types de production langagière »*

L'oral selon Bruno Olivier : « *on communique toujours pour obtenir quelque chose : obéissance, reconnaissance, transformation de l'autre ou d'une partie de la réalité au travers même du partage des connaissances ».* (Bruno Olivier, 2009).

En didactique, selon Charraudeau. P et Maigneneau, l'oral est défini comme :

*« Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques ». (Charraudeau. P et Maigneneau, 2002)*

Ces définitions de l'oral soulignent la complexité inhérente à sa conceptualisation. Chacune met en lumière différents aspects de ce mode de communication. D'un point de vue linguistique, l'oral se concentre sur l'articulation des sons dans une langue donnée, tandis que dans une perspective plus large, il englobe tout ce qui est transmis par la bouche, en opposition à l'écrit. Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly insistent sur le lien entre l'oral et les processus physiologiques impliqués dans la production des sons, tandis que Bruno Olivier met en avant la dimension communicative de l'oral, soulignant son rôle dans la transmission d'objectifs variés.

Enfin, du point de vue didactique, l'oral est défini comme un domaine spécifique de l'enseignement de la langue, impliquant l'utilisation d'activités centrées sur l'écoute et la production de textes sonores authentiques.

## I.2.La compréhension de l'orale et la production orale

La compréhension de l'orale et la production orale constituent des objets d'enseignement à part entière en didactique des langues étrangères. Elles font partie

des quatre aptitudes d'enseignement /apprentissage. La compréhension orale implique la réception et l'interprétation des messages auditifs, tandis que la production orale concerne l'expression verbale des idées. (Maria-AliceMédioni,2010)

Dans les échanges oraux en face-à-face, il est évident que comprendre ce qui est dit et être capable de s'exprimer clairement sont étroitement liés, soulignant ainsi l'importance cruciale de ces deux compétences dans la communication verbale.

Selon le cadre européen commun de références pour les langues (CECR) en 2001, l'évaluation de ces compétences pose des défis en raison de la complexité des processus mentaux impliqués. Il est primordial de prendre en compte différents aspects tels que le contenu du discours, l'auditeur, le contexte et le but de la communication.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, on distingue souvent les compétences de compréhension et d'expression à l'oral, ainsi que celles liées à l'écrit. Diverses méthodes sont utilisées pour développer ces compétences.

Par exemple, lors de l'examen du DALF C2 en français, une épreuve de compréhension et de production orales est prévue, d'une durée de 30 minutes. Elle comprend un résumé d'un document sonore, un exposé personnel et un échange avec le jury, mettant ainsi en lumière la complexité et la diversité des compétences linguistiques requises à ce niveau.

## I.3.La place de l'oral dans les méthodologies d'enseignement

### I.3.1. La méthode grammaire-traduction

Cette méthode, également connue sous le nom de méthode traditionnelle ou classique, représente le seul mode d'enseignement accepté et officiel pendant une période allant du XVIIIe au XIXe siècle. Son objectif était l'enseignement des langues savantes de l'époque, telles que le latin et le grec, ainsi que la traduction de textes littéraires. Elle autorise également l'utilisation de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage.

Dans la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues, l'oral occupe une place secondaire. L'accent est mis sur l'apprentissage de la grammaire, du vocabulaire

et de la lecture. La pratique orale est souvent limitée à des exercices de répétition et de traduction.

Avec la méthodologie traditionnelle, l'oral est relayé au second plan et la priorité est accordée à l'écriture. Cependant, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque (Cornaire& Raymond, 1999, p.4-5) :

- « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. »
- « Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés » de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme « le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur ».

### I.3.2. La méthodologie directe

La méthodologie directe, apparue en France et en Allemagne à la fin du 19e siècle et au début du 20e siècle, représente un tournant majeur dans l'approche de l'enseignement des langues. Cette méthode se concentrait principalement sur l'utilisation de la langue parlée, en mettant de côté sa forme écrite. L'accent est mis sur l'importance de la prononciation et de la pratique orale, ce qui place l'oral au premier plan et réduise l'écrit au rôle d'un auxiliaire de l'oral.

Cependant, il est strictement interdit à l'enseignant de faire appel à sa langue maternelle. Il doit utiliser les ressources qu'il dispose pour donner son cours. Afin d'illustrer le vocabulaire, à titre d'exemple, il représente des gesticules ou affiche d'une image. A ce propos Jean-Pierre Cuq cite : *La « méthode directe » désigne ainsi tout ce qui permet d'éviter de passer par l'intermédiaire de la langue source (l'image, le geste, la mimique, la définition, la situation, etc.).* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 164).

Cette approche pédagogique mette en avant l'idée que la langue doit être apprise et utilisée de manière naturelle, similaire à la façon dont les enfants apprennent leur langue maternelle en se concentrant d'abord sur la communication orale avant

d'aborder l'écrit. Ainsi, les activités de conversation, de jeux de rôle et de mise en situation étaient privilégiées pour favoriser une immersion linguistique totale et une meilleure acquisition des compétences linguistiques.

L'écrit est envisagé comme un complément ou un support à l'oral dans la méthodologie directe. Il est utilisé de manière limitée, souvent pour consolider les acquis oraux ou pour offrir un appui contextuel aux activités centrées sur la communication parlée. Cette approche insiste donc sur la primauté de l'oral dans l'apprentissage des langues, soulignant ainsi la nécessité de développer une compétence communicationnelle globale et équilibrée.

### I.3.3. La méthode audio-orale

Développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, la méthodologie audio-orale repose sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique. C'est-à-dire que l'apprentissage d'une langue consiste en *« l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes.* » (Cornaire& Raymond, 1999, p.5-6). Les Américains doivent rapidement apprendre d'autres langues pour pouvoir communiquer et interpréter des messages essentiels sur le champ de bataille. Dans cette optique, la langue orale et la prononciation sont devenues des objectifs majeurs de cette méthode

Cette approche pédagogique se caractérise par plusieurs aspects. Tout d'abord, les leçons de la méthode audio-orale sont construites autour de dialogues dans la langue cible, présentant diverses situations de communication *« dont l'objectif est de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées.* » (Hirschsprung, 2005, p.31).

Ces dialogues sont souvent basés sur des contextes réalistes et pertinents pour la vie quotidienne, ce qui permet aux apprenants de développer des compétences linguistiques pratiques et fonctionnelles.

L'objectif principal de la méthode audio-orale est la communication efficace dans la langue cible, en mettant l'accent sur les compétences de compréhension et

d'expression orales pour des situations de la vie quotidienne. Comme le souligne Claude Germain dans son ouvrage, cette méthode vise à développer la compréhension et l'expression à l'oral et à l'écrit en vue d'une communication fluide et naturelle dans divers contextes de la vie réelle.

### I.3.4. La méthodologie structuro-global audiovisuelle (SGAV)

Cette méthodologie, après son apparition pour la première fois aux Etats-Unis, s'est répandue dans tous les pays du monde en associant « *des enregistrements sonores (sur bande magnétique) d'exercices, énoncés ou des récits à des séquences d'images projetées sur un écran à partir de films fixes* » (Cuq, 2003 :P.28).

Au cœur de la méthode SGAV se trouve une mise en valeur de l'oralité. Les enseignants utilisent des supports audios tels que des enregistrements et des supports visuels pour créer un environnement d'apprentissage stimulant et interactif. Ils font également appel aux gestes et aux mimiques pour renforcer la compréhension et l'expression chez les apprenants.

L'apprenant est constamment sollicité dans des activités où il doit écouter attentivement, répéter les modèles linguistiques, comprendre le sens global, mémoriser les structures et expressions, et enfin, parler librement en utilisant la langue cible.

L'élève étant actif dans la classe n'a aucun contrôle sur le développement ou sur le contenu du cours et il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement d'après les principes de cette méthodologie (Ivan, 2006).

Cette approche dynamique accorde ainsi une priorité claire à l'oral par rapport à l'écrit, mettant l'accent sur la pratique et l'utilisation directe de la langue dans des contextes variés.

L'objectif ultime de la méthode SGAV est de rendre l'élève capable de maîtriser quatre compétences linguistiques essentielles : la compréhension, l'expression orale, la lecture et l'écriture. En mettant en avant la communication orale comme pilier central, cette méthode vise à développer chez les apprenants une compétence globale et équilibrée dans l'utilisation de la langue étrangère.

## I.3.5. L'approche communicative

L'approche communicative, émergée dans les années 1980 et toujours pertinente aujourd'hui, est le fruit d'une convergence de facteurs politiques et de nouvelles théories éducatives. Cette approche s'appuie sur le principe fondamental que la communication constitue le cœur de l'apprentissage d'une langue. Contrairement aux méthodes précédentes axées sur la grammaire ou la traduction, la méthodologie communicative met l'accent sur la pratique active de la langue dans des situations authentiques de communication.

Commençant par la définition de l'apprentissage de Christian Puren :

*« apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible ».* (Christian Puren Cité par Saouli Sounia, 2011, p. 20).Cette définition de Christian Puren nous fait comprendre que la langue est un moyen de communication dans lequel l'apprenant emploie un ensemble de codes d'une langue étrangère.

L'un des aspects essentiels de cette approche est la promotion d'une prise de parole libre et spontanée parmi les apprenants. Cela signifie que les élèves sont encouragés à s'exprimer sans contraintes, à échanger des idées, à poser des questions et à participer activement aux interactions en langue étrangère. Cette liberté de parole favorise non seulement la fluidité et la confiance des apprenants, mais elle leur permet également de mettre en pratique les structures linguistiques apprises de manière concrète et significative.

L'approche communicative offre des cours qui se concentrent sur un seul but, à savoir la communication. Les curriculums ont pour objectif de développer les aptitudes de communication chez les élèves. Elle tente d'accorder une dimension sociolinguistique et pragmatique à la communication. Dans cette perspective, nous nous référons à Jean-Pierre Cuq qui écrit à ce sujet :

*Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que « c'est en communiquant qu'on*

*apprend à communiquer », se présentent comme souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage*. (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 24)

L'objectif central de la méthodologie communicative est d'apprendre à communiquer efficacement dans la vie quotidienne. Comme le souligne Mpanzo en (2011), cette approche vise à développer les compétences de communication orale dans des situations réelles et variées. L'accent est mis sur la capacité des apprenants à comprendre et à se faire comprendre, à interagir avec succès dans divers contextes sociaux, professionnels ou personnels où la langue étrangère est utilisée.

En résumé, la méthodologie communicative représente un changement de paradigme dans l'enseignement des langues, mettant l'accent sur la compétence communicative globale et l'utilisation pratique de la langue dans des situations authentiques, en adéquation avec les besoins réels des apprenants dans leur vie quotidienne et professionnelle.

### I.3.6L'approche actionnelle

L'approche actionnelle représente une évolution significative dans l'enseignement des langues, mettant en lumière l'importance primordiale de l'oral dans le processus d'apprentissage. Apparue dans les années 2000, cette approche se démarque par son objectif central : développer les compétences langagières des apprenants en les plaçant dans des situations d'action réelle.

L'une des caractéristiques clés de l'approche actionnelle est son emphase sur l'utilisation authentique de la langue pour accomplir des tâches concrètes et atteindre des objectifs spécifiques. Contrairement aux méthodes traditionnelles axées sur l'apprentissage de règles grammaticales et de vocabulaire de manière isolée, l'approche actionnelle favorise une immersion dans des contextes communicatifs réels.

En mettant en avant la dimension actionnelle, cette approche favorise également le développement de compétences transversales telles que la collaboration, la résolution de problèmes, la prise de décision, et la créativité. Ainsi, l'oral devient un outil essentiel pour la réalisation de tâches et la mise en pratique des compétences

langagières dans des situations authentiques, reflétant les besoins réels des apprenants dans leur parcours d'apprentissage linguistique.

## I.4.La parole, essai de définition

Selon Robert Galisson et Daniel Coste, la parole est la *« réalisation de la langue par un locuteur » .(*1976, P.400).

La parole est la faculté de parler. Ainsi, selon le grand dictionnaire encyclopédique de la langue française, la parole est : *« Expression de la pensée au moyen de sons articulés ».* (Le grand dictionnaire encyclopédique de la langue française, 1996 : p 807). Cependant, parler ne peut se faire sans apprentissage qui ne peut être effectué que dans la société.

La parole, dans le dictionnaire Larousse, est : *«la faculté de parler propre à l'être humain. L'être humain est un être doté de parole ».* (Larousse, 2001, p. 56). Cette citation met en avant le concept de parole en tant que faculté spécifique à l'être humain. Elle souligne que la capacité de parler est une caractéristique fondamentale de l'humanité. En déclarant que l'être humain est doté de parole, elle implique que cette capacité de communication verbale est une part essentielle de ce qui définit l'identité humaine. Cela met en lumière l'importance de la communication verbale dans la vie humaine et suggère que c'est grâce à cette capacité que les êtres humains peuvent exprimer leurs pensées, leurs émotions et leurs idées de manière complexe.

## I.5.Définition de la prise de parole

Selon le dictionnaire de Français « Larousse » ; la prise de parole est une

*« action de commencer à parler, à exposer ses opinions. »*

La prise de parole se réfère à l'action de s'exprimer verbalement en commençant à parler et en exposant ses opinions.

La prise de parole en public implique de se présenter devant un auditoire dans le but de partager des informations, d'éduquer ou d'apporter de l'agrément. Son objectif principal est de transmettre un message en utilisant à la fois la parole et le langage corporel. En ce sens, le langage non verbal joue un rôle aussi crucial que le langage verbal, les deux se combinant harmonieusement pour une communication efficace. (Par Medios Formation Le 23 janvier 2023).

### I.5.1. Le tour de parole

En termes d'interaction verbale, il s'agit principalement d'un acte de parole qui revêt un nature alternatif. Afin d'améliorer le processus de communication, la nature de l'interaction demanda aux différents interlocuteurs de participer à un système de tour de parole. Véronique Traverso met en évidence cela ;*« En dépit de son apparent désordre, l'interaction est organisée. Le partage de parole s'effectue selon un principe général : « chacun son tour ». Il est garanti par des règles d'alternance, […] »*. (Véronique Traverso, 2004 : p 30).

En général, les règles d'alternance sont implicites. Pour pouvoir parler, il est nécessaire de mettre en œuvre plusieurs paramètres en même temps et en alternance. Le choix de la manière et du moment pour prendre, garder et transmettre la parole est essentiel pour le locuteur dans ce processus complexe :

- **En prenant la parole** : le locuteur sélectionne son interlocuteur. Par conséquent, il l'engage dans le dialogue. Afin de garantir sa prise de parole, il est essentiel que le locuteur puisse sélectionner le moment approprié pour parler, interrompre, conclure et donner son tour de parole.
- **Maintenir la parole** : c'est une tâche ardue. Il représente l'un des principes essentiels du tour de parole ; non seulement le locuteur est censé s'exprimer, mais il doit également être capable de la conserver. Cependant, il doit pouvoir éveiller l'intérêt de son destinataire.
- **Donner la parole** : avoir la capacité de prendre et de conserver la parole ne signifie pas nécessairement l'emporter. Au contraire, un locuteur compétent doit être capable de respecter son temps de parole. De plus, donner la parole favorise davantage l'engagement de son partenaire.

## I.6.Les difficultés de la prise de parole

### I.6.1. Les obstacles psychologiques

Tout ce qui entrave, diminue et par conséquent réduit l'efficacité de l'apprentissage, de l'éducation et du développement personnel est abordé par la

pédagogie des obstacles psychologiques (Riviera&Hermàndez, 2014). Les obstacles psychologiques se posent comme un problème dans le processus éducatif, auquel les apprenants s'efforcent de résoudre ces problèmes éducatifs qui les empêchent de bien performer dans leurs activités en classe, ce qui entraîne une insatisfaction quant à la manière dont le processus éducatif est structuré. Cela empêche également la satisfaction des besoins cognitifs et des besoins des autres. (Riviera &Hermàndez, 2014).

## I.6.2. L'anxiété

L'anxiété se manifeste par une activation du système nerveux autonome, engendrant un sentiment de tension, d'incertitude, de nervosité et d'inquiétude (Horwitz, Michael, (Joann Cope, 1986).

On a constaté que l'anxiété interfère avec plusieurs types d'apprentissage, mais lorsqu'elle est associée à l'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère, on parle d'anxiété liée à la langue seconde/langue étrangère" (Lucas, Miraflores, Go, 2011).

- **Anxiété liée à la langue étrangère**

L'anxiété liée à la langue survient lorsqu'un apprenant est attendu pour s'exprimer dans une langue étrangère. Cette anxiété est spécifiquement liée à la prise de parole dans la langue cible, et non simplement à une anxiété générale liée à la performance. Elle résulte de certains facteurs qui influencent l'apprentissage des langues, que ce soit dans des environnements formels ou informels (Hu & Wang, 2014). Horwitz et al. (Cité dans Lucas, 2011) définissent l'anxiété liée à la langue étrangère comme un ensemble complexe de perceptions de soi, de pensées, d'émotions et de comportements associés à l'apprentissage académique en classe, qui découlent des particularités du processus d'apprentissage des langues. Ces phénomènes peuvent être causés par : la peur de communiquer et d'interagir avec autrui, connue sous le nom d'appréhension de la communication ; l'anxiété face aux tests, appelée la peur des examens, de la participation aux quiz et d'autres activités d'évaluation de la

compétence personnelle ; ainsi que la peur d'être évalué négativement par les autres pendant la prise de parole.

L'anxiété liée à la langue étrangère peut être identifiée selon deux approches (Horwitz, 1991, cité dans Kràlovà, 2016) :

- **L'approche de transfert :** où l'anxiété liée à la langue étrangère est considérée comme une manifestation de divers types d'anxiété.
- **Les approches uniques :** où les performances en langue étrangère ne sont pas liées à d'autres formes d'anxiété, mais sont liées spécifiquement à l'anxiété liée à la langue étrangère.

Horwitz et al. (Cités dans Kràlovà, 2016) ont identifié trois anxiétés liées à des situations spécifiques de performance correspondantes :

- **Appréhension de la communication** : il s'agit de la peur de communiquer avec les gens, englobant à la fois l'appréhension de la production qui concerne la prise de parole devant un groupe de personnes, et l'appréhension de la réception qui se manifeste dans la réponse à et la réception des messages oraux. De plus, l'appréhension de la communication entraîne à la fois la peur de parler et la peur de ne pas comprendre le discours des autres.
- **Anxiété des tests :** il s'agit de la peur de l'échec dans la performance ; elle peut survenir en raison des attentes élevées que les apprenants se fixent pour être des maîtres idéaux de la langue étrangère.
- **Peur de l'anxiété :** ce type d'anxiété amène l'apprenant à se sentir nerveux et craintif à l'idée d'être évalué négativement par les autres. (Worde, 2003, cité dans Kràlovà, 2016).

### I.6.3. La timidité

La timidité est un état émotionnel vécu par les élèves en anxiété liée à la langue étrangère lorsqu'ils sont invités à parler ; elle peut poser problème dans les activités d'apprentissage des étudiants en cours de parole. Par conséquent, il est crucial de prendre cet aspect en considération pour aider les apprenants à mettre davantage

d'efforts dans leur performance orale en classe (Gelbhard, 2000, cité dans Juhana, 2000).

Les apprenant moins timides ont tendance à mieux se performer que ceux qui sont timides en termes de fluidité, d'expression du vocabulaire, voire même dans les discussions en classe.

Il existe de nombreuses causes de la timidité et la majorité des apprenants en français ont tendance à se sentir timides lorsqu'ils parlent en raison de la peur de faire des erreurs. Ils ont également peur d'être moqués par leurs camarades de classe (Saurik, 2011, cité dans Arévalo & Flores, 2018).

### I.6.4. Manque de confiance en soi

La confiance en soi comporte à la fois des composantes sociales et psychologiques. Un faible niveau de confiance en soi peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage d'une langue étrangère, ainsi que sur d'autres sujets intéressants. Le manque de confiance en soi peut entraîner plusieurs problèmes psychologiques tels qu'un sentiment d'insécurité, d'inquiétude, d'anxiété et des comportements antisociaux (Rubio, 2007, cité dans Tunçel, 2015). Rubio affirme qu'il existe un lien entre l'ambiance en classe et l'apprentissage d'une langue étrangère. La confiance en soi doit être encouragée dans les salles de classe d'apprentissage des langues étrangères.

La confiance en soi des élèves s'améliorera dans des environnements de classe où ils se sentent à l'aise, peuvent s'exprimer librement et répondre aux questions sans avoir peur de faire des erreurs ou d'être évalués négativement par l'enseignant, même en cas d'erreurs, cela renforcera leur confiance en eux-mêmes (Tunçel, 2015).

Le manque de confiance en soi est généralement causé par les faibles compétences en expression orale de l'élève. Dans ce cas, de nombreux élèves pensent que leur français est mauvais et qu'ils ne peuvent pas parler couramment français (He & Chen, cité dans Juhana, 2012).

Ahsan Asgher Hussain a affirmé qu'un manque de confiance survient lorsque l'élève pense que ses camarades ne comprennent pas son message. Dans une telle

situation, ils resteront silencieux tandis que les autres poursuivent leurs discussions, ce qui montre que les élèves ont perdu confiance en eux dans la prise de parole. (Ahsan Asgher Hussain ,2020).

### I.6.5. Manque de motivation

Le concept de motivation est différent et il est lié au processus d'apprentissage d'une langue. Il représente les efforts et les désirs de réaliser l'objectif de l'apprentissage de la langue, avec des attitudes positives. On pense que la motivation à apprendre une deuxième langue fait référence à la mesure dans laquelle un individu travaille à apprendre la langue en raison du désir d'apprendre et de la satisfaction lors de l'apprentissage de la langue (Gardner, 1983).

De plus, les apprenants qui ont une forte motivation sont susceptibles de parler français librement et de manière fluide, et ils cherchent également à atteindre leurs objectifs en matière de prise de parole aussi bien en classe qu'à l'extérieur. En revanche, ceux qui manquent de motivation ont tendance à avoir peur d'interagir avec leurs pairs lorsqu'ils parlent français en raison de leurs croyances négatives et de leur faible capacité à s'exprimer (Gardner, 1999, cité dans Juhana, 2012).

Les raisons du manque de motivation des élèves peuvent être liées à un enseignement peu inspirant, à l'ennui, au manque de pertinence perçue des matériels, et à l'ignorance des objectifs du programme d'instruction. Le manque de motivation peut également être causé par des problèmes physiques, mentaux ou des facteurs externes comme les circonstances familiales (Gardner, 1999, cité dans Juhana, 2012).

### I.6.6. Les obstacles scolaires

#### a) Le rôle de l’apprenant

Les méthodes d'enseignement/apprentissage ont longtemps réduit le rôle de l'apprenant. Dans cette perspective, les approches classiques représentent la base de la vision passive des étudiants. Il est essentiel que ces derniers adoptent un comportement exemplaire envers leur professeur. Ils doivent, dans cette situation, faire preuve de rigueur sans s'opposer à leur professeur. En valorisant le rôle de l'enseignant, la conception classique restreint et restreint les compétences de l'apprenant. À cet

égard, Jean-Pierre Cuq met en évidence *: « Cette perception reflétait une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme le récepteur ou réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant »*. (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 20).

Ce processus est donc unidirectionnel dans le contexte d'enseignement/apprentissage. Cependant, les élèves ne peuvent pas revendiquer leur présence en classe.

Au cours des années 1970, avec l'émergence de l'approche communicative et des approches cognitives, nous assistons à une remise en question du statut de l'apprenant. Ainsi, ces nouvelles méthodes privilégient pour la focalisation sur l'apprenant. Étant donné que l'apprenant est un individu capable de percevoir, les approches cognitivistes estiment que la participation de l'apprenant à son apprentissage est un moment crucial dans sa formation. Ainsi, le statut de l'étudiant est renforcé. Il passe d'un état passif à un état actif en situation d'enseignement/apprentissage. L'apprenant n'est plus seulement chargé d'enregistrer et de restituer, par cœur, les cours enseignés. Prenons l'exemple de Jean-Marc Defays et Sarah Deltour qui citent ainsi :

> *« […] _ d'acquérir un savoir-faire, et même un savoir-vivre en même temps qu'un savoir;*
>
> *_ de participer à l'enseignement (de la même manière que l'enseignant s'occupe de son apprentissage),aux activités pédagogiques en classe, d'y prendre des initiatives ;*
>
> *_ de profiter de toutes occasions pour apprendre en dehors de la classe ;*
>
> *_ de prendre en charge son apprentissage en général, dans la perceptive d'un auto-apprentissage »*
>
> (Jean-Marc Defays et Sarah Deltour , 2003 : pp 94-95).

Pendant que les nouvelles méthodes défendent l'idée que l'apprentissage n'est pas uniquement à l'école et cherchent à l'étendre dans les divers milieux naturels, les convictions sociales n'ont pas fondu. Ainsi, ils restreignent l'enseignement aux fonctions de l'école et de l'enseignant. On considère toujours l'enseignant comme la seule source d'apprentissage.

En ce qui concerne l'interaction, l'apprenant n'était pas en mesure de participer ou de faire part de son opinion. Il ne produisait qu'une simple récitation des cours ou

une réponse à une question. Cependant, grâce à l'émergence des méthodes de communication, il ne s'agit plus d'une communication unidirectionnelle, mais plutôt d'une interaction. Afin d'accomplir cela, l'apprenant et l'enseignant doivent respecter un accord de parole. Par conséquent, la parole de l'apprenant est régie par un contrat dont la violation entraîne des sanctions. Cette dernière est l'une des principales raisons qui empêchent la prise de parole.

## b) Le rôle de l'enseignant

L'enseignant est principalement un outil développé par les diverses sociétés afin de préserver et de transmettre leur identité culturelle, leurs valeurs et leurs croyances sociales, etc. L'enseignement de ces principes est la tâche essentielle de l'enseignant. Il est donc nécessaire qu'il puisse gérer et transmettre un savoir à un groupe spécifique.

Grâce à ce rôle essentiel donné par la société, les représentations affirment le rôle de l'enseignant. Il est craint pour sa connaissance et son savoir qui ne sont jamais remis en cause. Cette représentation sacrée lui donne le droit d'évaluer le niveau des étudiants. Cet enseignant a la capacité de libérer les individus, en particulier les apprenants, de l'ignorance. À ce sujet, Jean-Pierre Cuq souligne que :

> *« Dans le monde occidental, les représentations sociales du rôle de l'enseignant et les pratiques éducatives qui le manifestent ont toujours été et restent fortement marquées par la maïeutique socratique : l'enseignant, par interrogations successives, amène ses élèves vers la lumière ».* (Jean- Pierre Cuq, 2003 : p 82).

La société considère l'enseignant comme un individu possédant une connaissance encyclopédique. En général, l'enseignant utilise des questions, ce qui signifie que sa méthode pédagogique se résume à susciter la réflexion intellectuelle afin de corriger les erreurs des apprenants.

La position de l'enseignant est renforcée, au-delà des croyances sociales, par les méthodes traditionnelles et par la suite par la psychologie béhavioriste. Toutefois, l'émergence des approches communicatives, des théories constructivistes et de la psychologie cognitive a entraîné une révolution dans la situation d'enseignement/apprentissage. De cette manière, le statut de l'enseignant est redéfini à la manière de celui des apprenants.

Par conséquent, l'enseignant est passé d'un responsable des conditions appropriées qui favorisent la réalisation des objectifs d'apprentissage à un consultant en situation d'enseignement/apprentissage. Afin d'atteindre cet objectif, il n'est pas nécessaire de transmettre son savoir, mais plutôt son expertise. À ce stade, il va enseigner aux étudiants comment exploiter chaque opportunité pour favoriser leur apprentissage. Cela donnera à l'apprenant la possibilité de se prendre en charge et de se diriger vers un autre type d'apprentissage, à savoir l'apprentissage par seul. À ce propos, nous prenons Jean-Marc Defyas et Sarah Deltour indiquent dans cette perspective *: « L'enseignant ne peut donc plus se contenter d'enseigner, mais doit à la fois tenir en compte les rôles d'expert, d'animateur, de médiateur, de partenaire, de censeur… dans cette pièce de théâtre à géométrie variable qu'est devenu un cours de langues étrangères ».* (Marc Defyas et Sarah Deltour, 2003 : p 109).

Dans le domaine de l'interaction en classe, l'enseignant occupe une place centrale. Grâce à l'aménagement de la salle de classe, sa présence est évidente. Son emplacement est spécialement conçu pour favoriser les échanges avec les élèves. Cette disposition physique reflète le détachement de l'enseignant vis-à-vis des apprenants. Ce recul spatial se manifeste aussi dans son rôle lors des interactions. Pour mieux comprendre cette dynamique, il est pertinent de citer les réflexions de Francine Cicurel :

> *[…] Les chercheurs de l'Ecole de Palo Alto (Watztlawick, 1972) distinguent une place haute et une place basse dans l'interaction. La place de l'enseignant est considérée comme «haute » dans la mesure où il dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation sur le travail produit.*
> (Francine Cicurel, 2012).

L'importance de l'enseignant découle de deux facteurs principaux. D'une part, il a un contrôle naturel sur la classe grâce à son expertise. D'autre part, sa position est cruciale car il guide activement les interactions en utilisant sa maîtrise de la langue orale. Cependant, il doit éviter de parler trop longtemps et de monopoliser la conversation pendant toute la séance. Il serait mieux d'encourager les apprenants à participer en leur demandant ensuite de discuter entre eux.

En théorie, pour contrôler la durée des interventions et des tours de parole, l'enseignant peut simplement utiliser un exercice de calcul. A l'exemple d'une séance d'expression orale, il faut juste calculer combien de temps chaque personne parle en fonction de la durée de la séance. Mais en pratique, c'est plutôt compliqué. Surtout si l'interaction est très libre. Cela pourrait dévier du but éducatif du cours. Francine Cicurel souligne en ce sens : « *Ainsi, lorsque l'interaction devient plus libre, il arrive fréquemment à ce que l'enseignant soit inquiet et veuille que l'on revienne à l'objectif didactique* ». (Francine Cicurel, 2012). En d'autres termes, lorsque les discussions dévient trop de la matière prévue ou du but pédagogique, l'enseignant intervient pour recentrer l'attention des élèves sur le sujet pertinent.

L'enseignant, en tant que participant actif lors des échanges, doit varier les types d'interactions. Cela lui permettra, d'une part, de stimuler et d'inciter les élèves à s'exprimer en classe. D'autre part, cela lui permettra de progressivement réduire les difficultés de prise de parole des apprenants en les corrigeant. Néanmoins, la coopération des apprenants n'est pas toujours garantie.

## I.7.La motivation

La racine latine du mot « motivation », provenant de « motivus » signifiant « mobile » et de « movere » signifiant « mouvoir », met en avant l'idée de mouvement. Ainsi, la motivation varie en fonction de l'âge, des événements de la vie et de l'environnement dans lequel nous évoluons. Selon le dictionnaire Larousse, elle est définie :*« Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action* ». Ce passage souligne l'existence de facteurs qui nous incitent à agir, à nous déplacer, à nous engager dans une action.

La motivation des élèves à l'école présente un défi de taille en termes de contrôle. C'est un mélange complexe de perceptions individuelles, de besoins, de buts et de l'influence de leur environnement social, ce qui en fait un phénomène instable. Néanmoins, le rôle de l'enseignant dans ce processus n'est pas négligeable. Roch Chouinard examine attentivement le concept de motivation et explore comment l'enseignant peut influencer ce dynamisme. (Vidéo intitulé : la motivation scolaire, 18/05/2012)

D'après Rolland Viau, la dynamique motivationnelle est *: « phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre »* (Viau, 1999). L'engagement de l'élève dans une activité enseignée dépend de sa perception de ses propres capacités, de la valeur de l'activité pour lui et de sa perception de contrôle sur son apprentissage. La persévérance est la clé dans cette dynamique : un élève motivé persévérera dans ses apprentissages et restera impliqué.

La motivation, un processus dynamique, évolue continuellement au fil du temps et facilite la réalisation des tâches. De plus, elle n'est pas innée, mais plutôt influencée par les événements de notre vie et étroitement liée à notre perception de nous-mêmes et à notre estime de soi. Par exemple, des études ont révélé qu'à l'âge de cinq ans, les enfants ont tendance à surestimer leurs capacités, mais cette tendance s'inverse vers la fin de l'école primaire, où ils commencent à se sous-estimer, un sentiment qui s'intensifie au fil des années au collège. Ces changements peuvent être attribués à des facteurs physiques et psychologiques, car les enfants subissent des changements rapides qui peuvent être stressants pour eux. **(** Armand Colin, 2010)

## I.7.1Les types de motivations

En 1975, Richard Deci a distingué clairement deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

### a) Motivation intrinsèque

L'élève acquiert des connaissances par désir d'apprendre, démontrant ainsi une motivation réelle pour son propre enrichissement, souvent alimentée par la curiosité. C'est l'intérêt que l'élève porte aux activités qui détermine sa motivation. Un élève intrinsèquement motivé s'engage activement dans l'activité et fait preuve de persévérance. Bien que la motivation intrinsèque d'un élève puisse être difficile à saisir, sa persévérance dans l'activité est un indicateur observable et pertinent. De plus,

cette motivation est souvent associée à une interaction et une collaboration avec ses pairs pour explorer différentes perspectives et connaissances.

Cette forme de motivation met en lumière un aspect crucial : elle émane de l'intérieur de l'élève. Par conséquent, ni l'enseignant ni les parents ne peuvent être agir à la place del'élève ; c'est à lui de trouver sa propre motivation. Les autres intervenants peuvent l'assister dans le développement de cette motivation, mais c'est à l'élève qu'incombe le rôle d'initiateur de sa propre dynamique motivationnelle. De cette façon ,*« c'est bien l'élève qui détient le pouvoir car nul ne peut le contraindre à se mobiliser sur des savoirs »* (Meirieu, 2014, p.12).

### b) Motivation extrinsèque

On observe souvent que la motivation extrinsèque prédomine dans le milieu scolaire. Dans ce cas, l'élève n'est pas motivé par un désir intrinsèque d'apprendre, mais plutôt par des incitations externes telles que les bonnes notes, les éloges ou les récompenses des parents, les petits cadeaux des enseignants, etc. L'objectif principal de l'élève est de satisfaire les attentes des autres et de se sentir déchargé de toute culpabilité. Toutefois, cette forme de motivation ne fonctionne généralement que à court terme car *« dès lors qu'il n'y a plus de but externe, elle disparaît »* (Fenouillet & Lieury, 2012).

Ainsi, certains élèves apprennent de manière mécanique, sans réellement comprendre ce qu'ils étudient, mais le font simplement pour répondre aux attentes des enseignants et des parents. Par conséquent, lorsqu'ils sont interrogés à nouveau quelques semaines plus tard, le professeur peut être surpris de constater qu'ils n'ont pas retenu les notions abordées. Cette absence de mémorisation à long terme est due au fait que leur motivation intrinsèque n'a pas été stimulée ; ils ont simplement étudié en vue de l'évaluation. Dans ce contexte, l'intérêt de cette forme de motivation pour les élèves et les enseignants est limité.

Il est donc préférable de favoriser la motivation intrinsèque des élèves afin de favoriser la construction de connaissances durables.

## I.8.caractéristiques d'une bonne prise de parole

Afin qu'un élève puisse s'exprimer en classe, il est nécessaire d'avoir un certain nombre de conditions qui lui permettent de s'exprimer dans diverses situations. Selon ROUX Pierre Yves, (2003.P. 06), ces éléments sont :

- **Un sujet intéressant**

Le sujet abordé en classe par l'enseignant doit être approprié et accessible à ses élèves, car si c'est un sujet qu'il ne connaît pas, ils préfèrent donc rester silencieux plutôt que de parler.

- **Savoir exprimer ses idées**

Il est important que l'apprenant puisse exprimer ses idées de manière libre et, s'il luimanque un mot, il puisse le remplacer avec différents niveaux de communication.

la communication non verbale (kinésique, mimique, proxémique, etc.).
la communication non linguistique (onomatopée, etc.)
la communication non construite ( phrase incomplète)
la communication non normée comme l'application dans une langue.
la communication verbale - construite et normée.

- **Avoir la permission de l'enseignant pour s'exprimer**

Le rôle essentiel de l'enseignant en classe est de permettre à ses élèves de s'exprimer en les guidant dans leurs prises de parole. Dans la classe, on observe fréquemment que lorsque l'enseignant pose la question, les élèves lèvent le doigt pour répondre.

- **La motivation**

L'apprenant doit être motivé pour exprimer ses idées avec clarté.

## I.9.Les activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE Qu'est-ce que le ludique/jeu ?

### I.9.1. Le ludique

La notion du ludique provient du latin [ludus] (« jeu ») et du suffixe [-ique] (« qui est propre à »), le mot « ludique » relève principalement du jeu / concerne tout ce

qui est relatif au jeu. D'après le dictionnaire en ligne « l'internaute », tout ce qui est ludique « possède des caractéristiques du jeu ». Par conséquent, l'objectif principal de l'enseignement ludique est toujours de susciter amusement, récréation ou divertissement. (Linternaute.fr)

J.-P. Cuq, dans son dictionnaire, considère que l'activité ludique est :

> *« Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'information, problèmes à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage ; elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et réactive l'ensemble de leurs ressources verbale set communicatives » (Cuq J-P, 2003)*

Caillois, cité par N. DeGrandmont définit le ludique comme étant *« l'activité libre par excellence »* (DE GRANDMONT, Nicole,1995)

Ces définitions montrent la nécessité de L'activité ludique dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE). Elle favorise l'engagement des apprenants en les impliquant dans des activités amusantes et interactives. Ces activités peuvent inclure des jeux de rôle, des jeux de société, des énigmes, des chansons, et bien plus encore. L'objectif est de rendre l'apprentissage du français plus dynamique et plaisant, tout en encourageant la communication et la participation active des apprenants. En plus de renforcer les compétences linguistiques, l'activité ludique favorise également le développement de la confiance et de la motivation chez les apprenants.

### I.9.2. Le jeu

La notion de « jeu » est dotée de multiples définitions, enrichie par les travaux de nombreux chercheurs qui, depuis des décennies, cherchent à la définir de manière claire et précise. Nous explorerons diverses interprétations du terme « jeu » proposées par différents auteurs :

Selon le dictionnaire Le Robert, le terme « jeu » est défini par :

*« - Activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure. - Activité qui présente un ou plusieurs caractères de jeu (gratuité, futilité, facilité…) »* (Le Robert, dictionnaire de français, 2011).

Cela désigne une activité qui procure divertissement et plaisir, tout en exigeant des efforts tant intellectuels que physiques.

Selon le dictionnaire de la didactique, une activité d'apprentissage ludique est une activité régulée par des règles de jeu, pratiquée pour le plaisir qu'elle apporte. Elle favorise l'interaction entre les apprenants à travers diverses activités comme la collecte d'information, la résolution de problèmes, la compétition, et la créativité. Orientée vers des objectifs d'apprentissage spécifiques, cette méthode encourage les apprenants à collaborer et à utiliser créativement leurs compétences verbales et communicatives.

> *« Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'information, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décision, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives ».* (CUQ, J P, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, 2003. P160)

Jean château a évoqué le mot « jeu » comme :

> *« Une action libre, sentie comme fictive, située hors de la vie courante, dépourvue d'intérêt matériel et d'utilité, bien délimitée dans le temps et dans l'espace, se déroulant sous certaines règles et suscitant des relations de groupe qui accentuent leur étrangeté vis-à-vis du monde habitue ».*(Château, J. 1967).

D'après J. Huizinga :

> *« le jeu est une action ou une activité volontaire accomplie dans certains limites de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'être autrement que la vie courante»*
>
> (Huizinga, J, 1951).

Pauline. Kergomard (inspectrice générale des écoles maternelles, dont elle est la fondatrice en France.) écrivait à la fin du XIX$^{e}$ siècle :*«Le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie. L'enfant qui joue à l'école maternelle s'initie à la vie scolaire, et l'on oserait dire qu'il n'apprend rien en jouant ? »*

En accord avec ces définitions, on observe que le terme "jeu" englobe une activité impliquant à la fois un engagement physique et mental. Cette activité peut être spontanée ou régulée par des règles. Le jeu, en tant qu'occupation ludique, est essentiel à la vie humaine, étant intrinsèquement lié à l'homme. Il constitue une source de plaisir et de bonheur.

## I.10. L'impact de l'activité ludique sur la motivation

La motivation est une variable propre à chaque élève et dépendante du milieu extérieur et de l'affect de l'individu. Pour Denise Barbeau:

> *« Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire pourrait se définir comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire »*
>
> (Denise B, 1995)

Motiver les apprenants implique de stimuler leur curiosité et leur désir d'apprendre. Cela se réalise à travers une variété d'activités qui leur permettent de s'approprier la langue. L'apprentissage passif ne conduit à aucune véritable situation de communication. L'élève ne prend aucun plaisir et se contente de subir l'activité plutôt qu'il participer activement. Il est donc essentiel de faire de l'apprenant un acteur de son apprentissage. Éveiller sa curiosité et rendre l'activité attractive et motivante sont des moyens efficaces. (Dörnyei ,2001)

Les élèves considèrent souvent que l'activité documentaire leur permet d'apprendre le plus de choses, mais ils la trouvent également peu motivante et peu appréciée. Pour maximiser son efficacité, une solution pourrait être de créer des jeux documentaires, tels que des jeux de rôles, afin de susciter l'intérêt des élèves, les encourager à s'impliquer, à accomplir la tâche et à apprendre simultanément.

Le jeu joue un rôle crucial dans cette approche. En effet, l'apprentissage de la langue met souvent l'apprenant au centre. Pour qu'il puisse s'engager pleinement dans le jeu et ressentir le désir d'apprendre, il est nécessaire de lui proposer une variété de situations nouvelles qui stimulent son « plaisir d'apprendre ».(Chobeaux F. 2000)

Plusieurs chercheurs ont souligné les avantages des jeux éducatifs dans le processus d'apprentissage.

Notamment Hussein Al-Toubajia résumé cela en points :

1- L'apprenant participe activement pour acquérir de l'expérience.

2- L'apprenant prend plaisir à acquérir l'expérience associée au processus d'apprentissage.

3- Le jeu est un moyen éducatif important qui rend les concepts accessibles aux enfants et leur permet de comprendre le sens des choses.

4- Le jeu est un moyen social d'enseigner aux élèves les règles de comportement, les méthodes de communication et d'adaptation.

5- Le jeu est une activité qui capte les émotions et les sentiments de l'enfant, et qui favorise l'augmentation de l'attention et de la concentration. (Hussein Al-Toubaji 2000).

Les activités ludiques ont un impact significatif sur la motivation des apprenants. En rendant l'apprentissage plus interactif, amusant et engageant, ces activités suscitent l'intérêt des apprenants, les incitant à participer activement et à persévérer dans leurs efforts d'apprentissage. Les éléments ludiques, tels que les jeux, les défis et les activités créatives, stimulent l'enthousiasme des apprenants, renforcent leur estime de soi et favorisent un climat positif d'apprentissage. De plus, les activités ludiques offrent souvent des opportunités d'autonomie et de choix, ce qui permet aux apprenants de se sentir plus investis dans leur processus d'apprentissage et de développer un sentiment de compétence et d'accomplissement. En conséquence, les activités ludiques contribuent à maintenir et à renforcer la motivation des apprenants tout au long de leur parcours d'apprentissage. (Anja Zeising ,15 Janvier 2014,)

**I.11. La comptine**

Selon le dictionnaire LAROUSSE la comptine est : (de compter)

-« *Formule que récitent les enfants pour déterminer, par le compte des syllabes, celui à qui un rôle sera dévolu dans leurs jeux ».*

-« *Poésie enfantine simple et rythmée ».*

Ali Ahmed Madkour définit la comptine comme : *« Une forme de littérature préférée des enfants. Ils sont faciles à réciter et conviennent à la récitation en groupe, et les enfants aiment les mémoriser et les réciter* ». (Samara hakouf , 2014 )

Hassan Shehata estime que les chansons et les comptines sont une forme populaire de littérature ;

> *« C'est une forme de littérature populaire que les enfants aiment chanter et composer, ce qui accroît leur pratique et leur intérêt pour elle. En effet, l'enfant participe avec ses camarades de classe à la récitation de l'hymne et de la voix collective forte, ce qui accroît la passion des enfants pour ces chansons ».* (Hassan Shehata et Zineb Najara 2003).

### I.11.1 Le rôle de la comptine dans l'apprentissage/enseignement du FLE

Dans le contexte algérien, la comptine occupe une place essentielle dans l'apprentissage du français à l'école primaire. Elle est bien plus qu'une simple séquence de sons rythmés et mélodieux ; elle agit comme un puissant catalyseur de l'engagement des élèves et de leur appropriation de la langue française.

Tout d'abord, la comptine est un outil motivant. En introduisant des éléments ludiques et plaisants dans l'apprentissage, elle suscite l'intérêt des enfants et les encourage à participer activement en classe. Le caractère répétitif et prévisible des comptines offre un sentiment de sécurité linguistique aux élèves, les incitant à prendre des risques et à explorer la langue avec confiance.

Ensuite, la comptine favorise la mémorisation, la prononciation et l'articulation. Les enfants apprennent les mots et les structures linguistiques de manière naturelle et intuitive, grâce à la répétition et à la musicalité des comptines. En imitant les sons et les mouvements associés à la comptine, les élèves développent leur capacité à reproduire les sons du français et à ajuster leur articulation pour se rapprocher de la prononciation correcte.

De plus, la comptine offre un espace de détente et de plaisir dans la classe. Même les élèves en difficulté linguistique peuvent trouver du plaisir dans le jeu avec les mots et les sons. En chantant et en jouant, ils s'impliquent activement dans l'apprentissage sans ressentir la pression de la performance académique. Cela contribue à créer un environnement positif où chacun se sent encouragé à participer et à s'exprimer librement.

Enfin, la comptine permet aux élèves de développer leur plurilinguisme en s'affranchissant des structures phonologiques de leur langue maternelle. En explorant de nouveaux sons et en pratiquant la prononciation du français, les enfants enrichissent leur répertoire linguistique et renforcent leur capacité à communiquer efficacement dans différentes langues. (Maarfia Nabila 2021)

En résumé, la comptine est bien plus qu'un simple exercice de langue à l'école primaire en Algérie. Elle est un outil pédagogique puissant qui motive, engage et stimule les élèves dans leur apprentissage du français, tout en favorisant le développement de leurs compétences linguistiques et communicatives.

## I.12. La gestion de classe

La gestion de classe se réfère à toutes les initiatives entreprises par l'enseignant afin de créer, maintenir et rétablir un environnement propice à l'apprentissage. Ce processus comprend trois phases essentielles : la préparation de la classe, la gestion effective du cours et l'adaptation en fonction des besoins. (Archambault et Chouinard, 2003)

### I.12.1. Objectif de la gestion de classe

La gestion de classe est cruciale pour l'apprentissage, car elle crée un environnement propice en limitant les comportements perturbateurs des étudiants et en favorisant une utilisation efficace du temps. C'est donc un facteur essentiel pour la réussite scolaire. (Perrenoud,P, 1999)

### I.12.2. Modalité de la gestion de la classe

L'enseignant divise son travail en trois étapes : la préparation avant le cours, les actions pendant le cours et les ajustements après le cours.

Avant d'entrer de classe, l'enseignant élabore son plan de leçon et organise les aspects pratiques de la classe.

1. Identifier les éléments essentiels du contenu et les distinguer des éléments secondaires lors de la sélection.
2. Garantir une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, le contenu, l'évaluation et la méthode d'enseignement.
3. Équilibrer les sessions en planifiant le temps nécessaire et en considérant le nombre de sessions disponibles pour chaque sujet.
4. Prendre en compte les caractéristiques des étudiants lors de la planification pédagogique, comme leur profil et leur nombre.
5. Organiser l'agencement spatial de la salle.
6. Prévoir et vérifier le bon état du matériel requis.

Pendant le cours, l'enseignant conduit sa classe À travers son comportement, ses actions et ses paroles, l'enseignant affirme son leadership auprès des apprenant en gérant l'espace de classe et en adoptant une attitude professionnelle empreinte de gentillesse. Il veille à :

1. Définir le rôle du cours dans le programme de formation et rendre son contenu significatif.

2. Attirer l'attention des étudiants en stimulant leur motivation et en les encourageant à s'investir dans leur prise de parole

3. Organiser le temps en fournissant des instructions claires et succinctes pour assurer un déroulement fluide, sans interruptions ni temps morts.

4. Diversifier les approches pédagogiques pour permettre à l'étudiant de jouer un rôle plus actif, en le plaçant au cœur de son propre apprentissage.

5.Gérer les interactions et les situations imprévues liées à l'indiscipline en intervenant de manière discrète et en différenciant entre les incidents mineurs ponctuels et les problèmes plus sérieux qui perturbent le déroulement du cours. (Rey, B, 2009).

6. S'affranchir de sa « *habitus enseignant* » (Perrenoud, 1998, p. 67) , qui tend à se concentrer principalement sur la recherche, l'évaluation et la prise de décision. (Dugal, 2006, 45)

7.(effet Pygmalion) : Encourager une approche fondée sur des présomptions positives qui entraîne, en retour, une attitude positive chez les élèves. (Robert Rosenthal et Lenore *Jacobson,* 1968)

8. Maintenir une présence constante à travers sa communication, qu'elle soit verbale ou non verbale.

Après le cours, l'enseignant réfléchit à ce qui s'est passé en classe pour voir comment il peut s'améliorer. Par exemple, s'il a eu du mal à garder le contrôle de la classe, cette réflexion lui permet de comprendre ce qui s'est passé. Il peut alors décider de changer son plan de cours ou sa façon de faire pour mieux gérer la classe la prochaine fois. (Patricia Rached, 2014)

La gestion de classe comprend un ensemble de compétences théoriques et pratiques qui évoluent constamment. Pour réussir, l'enseignant doit consacrer du temps à la préparation de ses cours, résoudre les problèmes avec discernement et flexibilité, et être prêt à s'adapter aux défis de l'enseignement. Il doit également encourager la

curiosité des étudiants et stimuler leur envie d'apprendre en rendant les cours attrayants et captivants, se mettant *«à la place de gens passionnés par mille choses sauf la matière dont on va commencer l'étude»* (Savater, 2000, p. 151).

La prise de parole en classe est un exercice essentiel mais difficile pour les élèves. Ils font face à des obstacles comme le manque de confiance, la peur d'être jugés et le stress. Cependant, la motivation est cruciale pour les aider à surmonter ces défis. Les enseignants peuvent accroître la motivation en créant un environnement propice à l'apprentissage, en utilisant des activités ludiques comme les jeux de rôles, et en encourageant une participation active. De plus, une gestion efficace de la classe, avec des règles claires et un soutien individualisé, est essentielle. En combinant ces éléments, un environnement dynamique favorisant une prise de parole positive des élèves peut être créé.

# *Chapitre 2*

# *L'intelligence émotionnelle*

# Chapitre II : L’intelligence émotionnelle

La vie est caractérisée par une variété d'émotions exprimées dans toutes les activités humaines, notamment dans les fonctions psychologiques (perception, mémoire, intelligence). En fait, le concept d’intelligence émotionnelle doit d’abord se situer au niveau de l’interaction entre émotion et insight. Ce chapitre explore la notion de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement, en examinant ses éléments clés, les modèles qui l'encadrent, ainsi que le rôle déterminant qu'elle joue dans la réussite scolaire.

## II.1. L’intelligence émotionnelle survol historique

Les chercheurs de l'université de Yale et du New Hampshire ont utilisé le terme d'intelligence émotionnelle pour la première fois en 1990 dans deux publications (Mayer et Salovey). En dépit de l'effet de ces publications. Le concept a été introduit de manière novatrice en 1995 par le psychologue-journaliste Daniel Goleman dans son ouvrage Émotionnelle Intelligence, qui a suscité un vif intérêt du grand public pour cette notion. Plusieurs développements et opérationnalisations « sauvages » ont suivi, ce qui a souvent contribué à rendre le concept suspect aux yeux des chercheurs.

Les livres de Goleman, très populaires et traduits dans de multiples langues, reflètent une perspective très étendue sur l'intelligence émotionnelle. Selon Goleman (1999), l'intelligence émotionnelle fait référence à notre aptitude à reconnaître nos propres émotions. Il est essentiel de prendre en compte nos propres sentiments et ceux des autres, de nous motiver et de mieux gérer nos émotions, qui sont regroupées dans les cinq aspects suivants : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et les compétences sociales.

La découverte de l'intelligence émotionnelle a été fondée sur les observations de Ledoux bien avant. Ce professeur de l'université de New York a remarqué en 1990 qu'une petite partie des stimuli qui suscitent nos émotions n'était pas traitée au niveau du cortex, mais plutôt au niveau d’une petite glaude en forme d'amande se trouve dans les replis de notre encéphale. Tho Ha Vinh (2006),

## II.2. Qu'est-ce qu'une intelligence ?

Etymologiquement, le terme vient de latin *« intéllegene »* qui signifier comprends capaciter individu de comprendre et de s'adapter à des situations nouvelles.

Selon Piaget, dans son ouvrage intitulé "*La psychologie de l'intelligence*", l'individu construit ses connaissances par ses propres actions et que le développement de l'intelligence est le fruit d'un processus d'adaptation, dans lequel interagissent l'inner (les structures mentales) et l'acquis (la prise en compte du monde extérieur). Il distingue deux fonctions dans le processus d'adaptation : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation consiste à intégrer les données de l'environnement dans les structures mentales existantes, tandis que l'accommodation consiste à adapter ces structures mentales pour pouvoir assimiler de nouvelles données. Piaget définit l'intelligence comme : *« l'état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensi-moteur et cognitif. Ainsi que tous les échanges assimilateurs et accommodateurs entre l'organisme et le lieu ».* (P23)

(Sattler, 2018) considère l'intelligence comme une composante de l'environnement interne, passant par l'interaction entre un individu et son environnement externe, en tant que caractéristique des exigences des tâches mentales et cognitives.

En d'autres termes, Gardner (1983) a défini l'intelligence comme la capacité à résoudre des problèmes ou à créer des produits valorisés dans un ou plusieurs contextes culturels.

D'après les différentes définitions de l'intelligence nous pouvons dire que l'intelligence signifie les capacités mentales et cognitives d'un individu, qui lui permette de résoudre un problème ou de s'adapter à son environnement.

## II.3. Les outils de mesure de l'intelligence

La mesure de l'intelligence a, depuis ses premières origines, servi deux objectifs distincts bien qu'étroitement complémentaires.

*« Le premier objectif est d'ordre épistémologique. Il concerne la production de connaissances sur ce qu'est l'intelligence humaine. Le second objectif est d'ordre*

*pratique. Il correspond à un besoin d'apporter des réponses à des demandes sociales* ». (Chartier. P, Even. L, 2005, p11)

Alfred Binet a continué à étudier la mesure de l'intelligence à la fin du 19éme siècle, après l'échec de Galton. Selon Binet, l'intelligence se composait de différentes compétences mentales et la meilleure façon de la mesurer était donc d'évaluer ces compétences.

En 1905, Binet et Simon ont développé le premier test standardisé d'intelligence (l'échelle d'intelligence Binet et Simon). Cette échelle utilise différents éléments organisés selon un ordre de difficulté croissant, afin de mesurer le vocabulaire, la mémoire, les connaissances générales et d'autres aptitudes cognitives. Binet a pour objectif de trouver des moyens de scolariser de manière plus efficace les enfants qui rencontrent des difficultés et des retards d'apprentissage, ainsi que des déficits de réussite scolaire. (Chartier. P, Even. L, 2005)

> « *L'échelle de Binet-Simon a eu un succès immédiat et fulgurant. Elle permettait de sortir de l'impasse où se trouvait le problème de l'évaluation de l'intelligence et fournissait enfin des moyens de répondre aux demandes sociales en matière d'évaluation des personnes* ». (Chartier. P, Even. L, 2005, p14)

## II.4. Qu'est-ce qu'une émotion ?

Dans leur livre *« Emotional Intelligence »*, Peter Salovey et John Mayer définissent l'émotion comme « une réponse psychophysiologique à des événements internes ou externes qui est caractérisée par des changements dans les pensées, les sentiments, les comportements et les fonctions physiologiques ». Cette définition est basée sur l'idée que les émotions sont complexes et multidimensionnelles. Elles impliquent des changements dans la façon dont nous pensons, ressentons, nous comportons et fonctionnons physiquement.

Selon Cabanac dans son article intitulé " qu'est-ce qu'une émotion ?". Il a défini l'émotion comme " un rouble subit, une agitation passagère causée par une expérience aigue de peur, de surprise, de joie, etc.…" (Larousse dictionnaire, 1990). Ou un "sentiment mental ou une affection (par exemple, douleur, désir, espoir, etc.) distinct des cognitions ou des volitions" (Oxford English Dictionary, 1987). Le Dictionnaire de

psychologie cognitive (Oatley 1994) ne définit pas formellement l'émotion, mais une définition opérationnelle se dégage de ses cinq pages consacrées à l'émotion : l'émotion est un état mental. Ce n'est pas trivial, puisque l'émotion a été considérée comme une simple réponse somatique (Cannon 1927).

On peut dire selon ces auteurs, l'émotion une notion qui arrive de manière très rapide, très brève. C'est une réaction corporelle et expression mentales á une situation, et les émotions sont très important dans la vie du l'individu à la connaissance de soi et d'autrui et le monde extérieur.

## II.5. L'intelligence émotionnelle

La reconnaissance des émotions et des compétences sociales en tant qu'éléments d'intelligence et d'outils essentiels à l'adaptation individuelle n'est pas une idée récente. En effet, dès 1920, Thorndike soulignait leur importance à travers le concept d'intelligence sociale. Malgré cela, les théoriciens de l'intelligence n'ont pas inclus ces aspects dans leurs travaux jusqu'à l'émergence du modèle des intelligences multiples de Gardner en 1996. Ce n'est qu'à la fin du 20e siècle que le terme "intelligence émotionnelle" a été introduit, défini par Salovey et Mayer en 1990 comme une "forme d'intelligence sociale englobant la capacité à reconnaître ses propres émotions et celles des autres, ainsi que la capacité à discerner et utiliser différentes émotions pour guider la pensée et l'action". Les travaux de vulgarisation de Daniel Goleman en 1995 ont suscité un vif intérêt tant dans le grand public que dans la recherche, distinguant ultérieurement, en 2002, l'intelligence des compétences émotionnelles, précisant que ces dernières sont des compétences acquises fondées sur l'intelligence émotionnelle, conduisant à des performances remarquables au travail.

Les spécialistes de l'intelligence émotionnelle (IE) considèrent souvent cette forme d'intelligence comme plus importante que l'intelligence cognitive, et cela s'explique le rôle central de la communication dans notre vie quotidienne et professionnelle. En effet, et selon Goleman (1995), l'intelligence émotionnelle contribue 80 pour cent à la réussite de la vie d'un individu. Tandis que l'intelligence cognitive contribue seulement à 20 pour cent.

C'est en 1995 que Daniel Goleman a fait paraître son ouvrage intitulé « *L'intelligence émotionnelle* », qui a contribué à populariser le concept d'intelligence émotionnelle. Goleman a soutenu que l'intelligence émotionnelle était tout aussi importante que l'intelligence cognitive pour le succès dans la vie, tant personnelle que professionnelle. Suivant la parution de l'ouvrage de Goleman, l'intérêt pour l'intelligence émotionnelle a atteint le sommet. L'intelligence émotionnelle est désormais enseignée dans les écoles, les entreprises et les organisations à travers le monde.

D'après ces définitions sur l'intelligence émotionnelle, nous pouvons dire que c'est un ensemble d'aptitude et de compétence qui comprend une capacité à analyser, évaluer, exprimer, identifier et gérer ces propres émotions et celles des autres.

## II.6. La différence entre l'intelligence cognitive et l'intelligence émotionnelle

L'intelligence cognitive et l'intelligence émotionnelle sont deux types d'intelligence différents. La première, également appelée intelligence intellectuelle, elle se focalise sur la capacité à résoudre des problèmes, à raisonner, à saisir des concepts complexes et à penser de manière critique. En revanche, l'intelligence émotionnelle se concentre sur la perception, la compréhension et la gestion des émotions et celles d'autrui. Elle implique également l'utilisation de ces informations pour orienter la pensée et de comportement de manière adaptative. Selon Daniel Goleman, cette dernière peut surpasser l'intelligence cognitive dans certains aspects de la vie, notamment dans les relations interpersonnelles et le leadership.

Bien que distinctes, l'intelligence cognitive et l'intelligence émotionnelle sont toutes deux importantes et peuvent être développées par la pratique et l'apprentissage. En cultivant ces deux formes d'intelligence, nous pouvons réussir tant sur le plan personnel que professionnel.

## II.7. Les éléments de l'intelligence émotionnelle

(Goleman, 1998) a introduit cinq éléments d'intelligence émotionnelle considérés comme des "méta-compétences" fondamentales et essentielles au développement d'autres compétences émotionnelles. Ces éléments comprennent la conscience de soi, la maîtrise de soi, l'empathie, les compétences sociales et la

motivation. Les cinq éléments de l'intelligence émotionnelle ont été définis par le psychologue Daniel Goleman de la manière suivante :

**II.7.1. La conscience de soi émotionnelle** elle est la base de l'intelligence émotionnelle. Elle permet de reconnaître et de comprendre ses propres émotions, ainsi que leur impact sur notre pensée et notre comportement. Les personnes qui ont une bonne conscience de soi émotionnelle sont plus susceptibles de se connaître, de comprendre leurs forces et leurs faiblesses, et de prendre des décisions éclairées.

**II.7.2. La maîtrise de soi émotionnelle** est la capacité à gérer ses émotions de manière saine et constructive. Cela signifie être capable de contrôler ses impulsions, de gérer son stress et de rebondir après des échecs. Les personnes qui ont une bonne maîtrise de soi émotionnelle sont plus susceptibles de faire face aux défis de la vie, de maintenir des relations saines et d'atteindre leurs objectifs.

**II.7.3. La motivation émotionnelle** est la capacité à utiliser ses émotions pour se motiver et atteindre ses objectifs. Cela signifie être capable de transformer ses émotions négatives en énergie positive, de se fixer des objectifs ambitieux et de persévérer face aux obstacles. Les personnes qui ont une bonne motivation émotionnelle sont plus susceptibles de réussir dans la vie, tant personnellement que professionnellement.

**II.7.4. L'empathie** est la capacité à comprendre et à s'identifier aux émotions des autres. Cela signifie être capable de voir le monde à travers les yeux des autres, de ressentir ce qu'ils ressentent et de répondre à leurs besoins de manière appropriée. Les personnes qui ont une bonne empathie sont plus susceptibles de créer des relations significatives et de vivre une vie plus enrichissante.

**II.7.5. Les compétences sociales** sont la capacité à gérer les relations interpersonnelles de manière efficace. Cela signifie être capable de communiquer de manière claire et efficace, de résoudre les conflits de manière constructive et de travailler en équipe. Les personnes qui ont de bonnes compétences sociales sont plus susceptibles d'être réussies dans leur carrière et dans leur vie personnelle.

## II.8. Modèles d'intelligence émotionnelle

Nous pouvons distinguer trois modèles d'intelligence émotionnelle :

Goleman Classification, composants de Baron et modèles de Mayer, Salovey et R. Ils mettent particulièrement l'accent sur les compétences cognitives et non cognitives.

Compétences / capacités des individus. Leur objectif est d'obtenir

La compréhension des émotions qui influencent les actions et les choix humains.

(Faltas, 2017)

- La classification de Goleman : qui met l'accent sur les compétences émotionnelles et sociales, regroupées en cinq composantes.
- Les compétences en EI de Baron : qui identifie onze compétences clés liées à l'intelligence émotionnelle.
- Le modèle de Mayer, Salovey et Caruso : qui se concentre sur les capacités cognitives et non-cognitives liées à l'intelligence émotionnelle.

Ces modèles visent à approfondir notre compréhension des émotions et de leur influence sur les actions et les choix humains. (Faltas, 2017)

### II.8.1 Modèle de Capacités : Mayer et Salovey

Salovey, Mayer et leurs collègues, après avoir proposé une première ébauche de leur modèle en 1990, ont progressivement affiné leur conception de l'intelligence émotionnelle et abouti à une définition restrictive de l'intelligence émotionnelle. Pour ces auteurs, le terme d'intelligence émotionnelle fait référence aux processus impliqués dans la reconnaissance, l'usage, la compréhension et la gestion de ses propres états émotionnels et de ceux d'autrui, pour résoudre les problèmes et réguler son comportement.

Selon (Salovey et Mayer, 1997) cités dans (Pasha, 2016) : "ces capacités sont ordonnées des processus psychologiques les plus basiques aux processus plus élevés et plus intégrés. Par exemple, la branche de niveau le plus bas concerne les capacités (relativement) simples de percevoir et d'exprimer les émotions. En revanche, la

branche de niveau le plus élevé concerne la régulation consciente et réfléchie des émotions" (Pasha, 2016).

Pasha (2016) a identifié les quatre branches du modèle d'intelligence émotionnelle comme suit :

- Percevoir les émotions : C'est l'étape fondamentale pour comprendre les émotions exprimées par les autres. Elle implique de prêter attention aux indices non verbaux tels que les expressions faciales et le langage corporel.
- Raisonner avec les émotions : Utiliser les émotions de manière stratégique pour favoriser la réflexion et l'activité cognitive. Les émotions jouent un rôle important dans la priorisation des choses qui captent notre attention.
- Comprendre les émotions : La capacité de comprendre des émotions complexes et mixtes, implique la capacité d'identifier et de nommer avec précision les 12 émotions que les autres peuvent ressentir en tenant compte des différences culturelles et en comprenant comment une personne peut se sentir (Mayer, Caruso, Salovey, 2016).
- Gérer les émotions : La capacité de contrôler, réguler et répondre efficacement aux émotions des autres est un élément essentiel de l'intelligence émotionnelle

### II.8.2. Les modèles mixtes

#### II.8.2.1. Classification de Goleman

Goleman a classé les cinq compétences de l'intelligence émotionnelle en quatre grands thèmes regroupant 20 capacités : la connaissance de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale et la gestion des relations. (Cherniss& Goleman, 2001).

**Connaissance de soi**

- Conscience émotionnelle : la capacité à reconnaître ses propres émotions et la façon dont elles affectent ses performances.
- Auto-évaluation précise : la capacité à évaluer ses forces et ses faiblesses, à accepter le feedback, à apprendre de ses erreurs et à améliorer ses performances en collaboration avec les autres.

- Confiance en soi : avoir un sentiment profond et solide de sa valeur et de ses capacités

## Maîtrise de soi

- Contrôle émotionnel : la capacité à rester calme dans des situations stressantes ou face à des personnes désagréables.
- Intégrité : permettre et accepter d'être ouvert aux autres, leur faire confiance et leur révéler ses sentiments, ses valeurs et ses intentions.
- Conscience : se montrer prudent, discipliné et méticuleux lorsqu'on a des responsabilités prédéterminées.
- Adaptabilité : sortir des sentiers battus, être à l'aise avec l'anxiété, appliquer sa créativité et prendre des risques en appliquant de nouvelles idées pour obtenir de meilleurs résultats.
- Motivation de réussite : la capacité à améliorer ses performances en étant optimiste et persévérant.
- Initiative : prendre des actions sans être contraint de le faire pour éviter les problèmes ou saisir des opportunités avant tout le monde.

## Conscience sociale

- Empathie : lire avec précision les besoins, les intentions et les courants émotionnels des autres à travers des indices non verbaux comme le ton de la voix ou l'expression faciale.
- Orientation service : la capacité d'identifier et de répondre aux besoins individuels avec des services ou des produits adéquats.
- Conscience organisationnelle : la capacité de lire les émotions et les réalités politiques d'un groupe de personnes sans le biais déformant de leurs hypothèses ou préjugés pour réagir correctement et efficacement. (Boyatzis, 1982, cité dans Goleman, 2001).

## Gestion des relations

- Développement des autres : implique la reconnaissance des besoins de développement des individus et l'amélioration de leurs compétences.
- Influence : la capacité de persuader et de négocier avec les autres en utilisant diverses techniques telles que l'écoute attentive, la gestion des impressions et un argumentaire percutant. Cette compétence exige d'être authentique et d'éviter de faire passer ses intérêts personnels avant les objectifs collectifs, sous peine de devenir de la manipulation.
- Communication : nécessite l'écoute, la communication, le partage et la réception d'informations.
- Gestion des conflits : la capacité de réduire les conséquences négatives dans une situation spécifique en calmant soi-même et les autres personnes impliquées, en acceptant les discussions, les négociations et les débats pour de meilleures performances.
- Leadership visionnaire : l'utilisation de ses compétences personnelles pour guider les autres à collaborer et travailler ensemble pour atteindre un objectif commun.
- Catalyseur de changement : travailler plus efficacement en abattant les barrières, en remettant en question le statu quo et la pensée fataliste, et en encourageant le changement.
- Création de liens : Golman (2001), a déclaré que la création de liens se fait en sélectionnant des experts et des personnes ayant des compétences particulières pour travailler ensemble et construire la confiance et des relations mutuellement bénéfiques.
- Collaboration et travail d'équipe : travailler efficacement, dans un groupe d'équipe harmonieux et positif. (Goleman, 2001).

### II.8.2.2. Compétences de Bar-on

En 1977, Bar-on publie un inventaire qui mesure l'ensemble des dimensions de son modèle, « l'inventaire de quotient émotionnel ». Selon lui, elle se situe au croisement de compétences et d'habilités émotionnelle et sociale qui favorisent un comportement

intelligent. Son modèle identifie cinq grands domaines de compétences, chacun couvrant des habilités spécifiques qui contribuent au succès :

1. Intrapersonnelle (concerne l'estime de soi, la conscience émotionnelle, l'assertivité, l'indépendance et l'actualisation de soi) : la capacité à reconnaître, comprendre et exprimer ses émotions et ses sentiments. Elle comprend :

- Estime de soi : la capacité à se percevoir, s'accepter et se comprendre.

Conscience émotionnelle : être conscient et comprendre ses propres sentiments.

Assertivité : la capacité d'exprimer efficacement ses propres émotions et celles des autres.

- Indépendance : être moins dépendant des autres.
- Actualisation de soi : se fixer et atteindre des objectifs personnels et réaliser son plein potentiel.

2. Interpersonnelle (concerne l'empathie, la responsabilité sociale et les relations interpersonnelles) : la capacité de comprendre les sentiments des autres et de s'y connecter. Elle comprend :

- Empathie : la capacité de reconnaître les sentiments des autres.
- Responsabilité sociale : s'identifier à des groupes sociaux et coopérer avec les autres.
- Relations interpersonnelles : établir des relations mutuellement satisfaisantes et bien interagir avec les autres.

3. Gestion du stress (concerne la gestion et la régulation émotionnelles) : la capacité de gérer et de contrôler ses émotions. Elle comprend :

- Tolérance au stress : gérer efficacement ses émotions face au stress.
- Contrôle des impulsions : contrôler efficacement ses émotions et ses pulsions.

4. Adaptabilité (concerne la gestion du changement) : la capacité de gérer le changement, de s'adapter et de résoudre des problèmes personnels et interpersonnels. Elle comprend :

- Test de réalité : valider objectivement ses sentiments et ses pensées en utilisant la réalité extérieure.
- Flexibilité : ajuster sa pensée et ses sentiments à une toute nouvelle situation.

Résolution de problèmes : résoudre efficacement des problèmes personnels et interpersonnels.

5. Humeur générale (concerne la motivation personnelle) : la capacité à générer des affects positifs et à être auto-motivé. Elle comprend :

- Bonheur : le sentiment d'être heureux avec soi-même, les autres et la vie.
- Optimisme : avoir une vision positive et se concentrer sur le côté lumineux

## II.9. Les facteurs de développement de l'intelligence émotionnelle

Le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant est influencé par divers facteurs, qu'ils soient intrinsèques ou extrinsèques. Les facteurs intrinsèques sont liés à l'individu, tels que son tempérament, son genre, ainsi que ses développements moteur et cognitif. En revanche, les facteurs extrinsèques sont liés à l'environnement physique et social, englobant le contexte social, familial et culturel de l'enfant. Ces divers éléments entraînent une variabilité dans les compétences émotionnelles des enfants (Stassart. C, 2013).

### II.9.1. Facteurs intrinsèques

Le tempérament, qui se caractérise par une variabilité interindividuelle de réactivité et de comportement, et qui reste relativement stable au fil du temps, joue un rôle crucial dans le développement émotionnel. En conséquence, le tempérament peut exercer une influence sur l'acquisition des compétences émotionnelles chez l'enfant. Un autre facteur impliqué dans ce processus est le genre, avec des différences apparentes entre hommes et femmes en termes de compétences émotionnelles. Ces variations peuvent être expliquées par des facteurs physiologiques tels que les hormones ou des facteurs sociaux tels que l'éducation et les normes culturelles.

En 2002, Tamres, Janicky et Helgeson ont observé des différences dans la régulation émotionnelle entre hommes et femmes. Les femmes ont tendance à utiliser

davantage de stratégies de gestion du stress, qu'elles soient centrées sur les émotions ou sur le problème, par rapport aux hommes.

En 2007, Mikolajczak, Roy, Luminet, Fillée et Timary ont démontré que bien que les hommes et les femmes n'aient pas de différences significatives dans le score global de l'échelle d'intelligence émotionnelle, ils présentent des disparités dans les différentes dimensions de celle-ci. Les femmes obtiennent des scores plus élevés dans la dimension émotionnelle, tandis que les hommes obtiennent des scores plus élevés dans la dimension de l'autocontrôle.

### II.9.2. Facteurs extrinsèques

La famille offre un espace important où l'enfant peut faire l'expérience de situations émotionnelles. Les parents sont donc une voie par laquelle l'enfant apprend les causes et les conséquences des émotions, leur expression et leur régulation.

En 1998, Eisenberg, Cumberland et Spinrad ont identifié trois catégories de comportements parentaux qui influent sur la socialisation émotionnelle des enfants. Les réactions des parents face à l'expression libre des émotions jouent un rôle crucial dans le développement émotionnel de l'enfant, étant donné que l'expression des émotions, qu'elles soient positives ou négatives, constitue une partie intégrante de sa vie quotidienne. Ces expressions peuvent se manifester à travers des mimiques faciales, des comportements verbaux ou non verbaux. La façon dont les parents réagissent à ces manifestations indique à l'enfant le caractère approprié ou inapproprié de celles-ci, faisant de la manière dont les parents expriment leurs émotions un aspect à prendre en compte. En effet, les parents sont perçus comme des modèles que l'enfant imite, et l'expression émotionnelle parentale lui offre des informations pour interpréter et comprendre les réactions émotionnelles d'autrui. En résumé, les compétences émotionnelles les plus développées chez l'enfant sont associées à une plus grande expressivité émotionnelle au sein de la famille.

En 2002, Halberstadt et Eaton, ont observé que l'expressivité maternelle est reliée positivement à une meilleure capacité de l'enfant à mettre des mots sur les émotions, à les comprendre, à identifier les situations les suscitant et à développer de l'empathie.

Tandis que le manque d'expressivité au sein du milieu familial serait plutôt lié à des difficultés d'expression et d'identification des émotions de l'enfant à l'âge adulte.

On peut dire que tous ces facteurs jouent un rôle très important au cours du développement émotionnel de l'enfant, et ils sont agissent principalement en interaction l'un avec l'autre.

## II.10. Les outils de mesure de l'intelligence émotionnelle

Les diverses approches de l'intelligence émotionnelle reposent sur des fondements conceptuels différents, ce qui entraîne des outils de mesure variés. Certains de ces modèles nous paraissent plus intéressants sur le plan conceptuel, tandis que d'autres ont développé un instrument de mesure plus fiable. Le MSCEIT est le test le plus célèbre.

### II.10.1. Le test de MSCEIT

Son nom est tiré à ses pères fondateurs. Le MSCEIT pour (Test d'intelligence émotionnelle Mayer-Salovey-Caruso) a été développé à l'instar des tests précédents de QI réalisés par Mayer, Salovey et Caruso en 2002. Il y a huit niveaux de difficulté différents dans ce test, qui interrogent le sujet sur les quatre piliers élaborés par Salovey et Mayer pour évaluer la gestion des émotions. Plusieurs situations sont ainsi présentées et le sujet interrogé doit évaluer sa perception de la résolution des problèmes, ses perceptions et ses réflexions personnelles en lien avec les thématiques abordées. Ce test pose cent quarante questions et on doit les résoudre en trente à quarante-cinq minutes**.** (Lautrey.J, Richard. J, 2005)

### II.10.2. Le test de Petrides et Furnham (SREIT)

Développé par Petrides et Furnham, ce test mesure l'intelligence émotionnelle, reconnue comme un trait de personnalité, et évalue spécifiquement ce que l'on appelle communément en psychologie les propriétés psychométriques. Le but de cette technique est également de mesurer diverses composantes de la personnalité : l'empathie, les émotions plus larges et la gestion des relations. La psychométrie est donc une science qui tente de mesurer l'esprit. Le test se présente sous la forme d'un questionnaire comportant cent séquent-trois questions répartis en quatre composantes spécifiques : bonheur, maîtrise de soi, émotivité et sociabilité (par exemple optimisme

et estime de soi) dans quinze sous-échelles, comme élément de bien-être, régulation émotionnelle pour le contrôle de l'impulsivité et la maîtrise de soi).

Les évaluations de personnalité, comme toutes les formes d'auto-évaluation, sont des méthodes d'évaluation approximatives parce que les personnes interrogées peuvent influencer et biaiser leurs réponses pour correspondre à ce qu'elles pensent être attendu d'elles, cherchant ainsi à fournir les réponses les plus satisfaisantes possibles. Cependant, ces tests peuvent être utiles dans le cas de l'intelligence émotionnelle (IE) lorsqu'ils sont utilisés en combinaison avec d'autres évaluations. Les individus répondent aux différents items du "TEIQue" en utilisant une échelle de Rensis Likert à sept niveaux. Le "TEIQue" génère des scores pour quinze sous-échelles, les quatre principaux facteurs et un score global d'intelligence émotionnelle. (Boudarwé. K, 2008)

## II.11. Les caractéristiques d'un enseignant émotionnellement intelligent

L'un des facteurs les plus importants déterminant la réussite scolaire des élèves est la compétence des enseignants. Des enseignants ayant des connaissances approfondies sur l'enseignement et l'apprentissage et travaillant dans des environnements qui leur permettent de bien connaître leurs élèves sont des éléments essentiels à un apprentissage réussi. (Darling-Hammond, 1997), a révélé que les enseignants dotés d'une intelligence émotionnelle élevée sont plus susceptibles d'être des leaders efficaces dans la compréhension et la gestion de leurs propres émotions ainsi que de celles de leurs élèves. Ils sont plus aptes à faire face aux situations difficiles, telles que la colère des élèves, et à les aider à s'adapter à diverses situations.)

Lorsqu'il s'agit de définir le rôle de l'enseignant, les éléments affectifs et émotionnels sont clairement mis en avant. Selon Tardif et Lessard (1999), ce métier est considéré comme une activité relationnelle basée sur les sentiments. Selon Hargreaves (1998, 2000), l'efficacité d'un enseignant ne repose pas seulement sur sa maîtrise de la matière enseignée ou des techniques pédagogiques, mais aussi sur les émotions qu'il suscite en classe : l'intérêt, l'enthousiasme, l'excitation, la découverte, la prise de risque et l'amusement.

Les compétences émotionnelles sont essentielles dans l'environnement de classe, en particulier dans les modèles d'enseignement centrés sur les élèves. Elles contribuent à la professionnalité enseignante en nécessitant la compréhension des situations pédagogiques et la production de connaissances professionnelles. L'enseignant doit identifier, comprendre et réguler les aspects émotionnels présents dans ces situations. En reconnaissant l'importance des compétences émotionnelles des enseignants, on reconnaît également la nécessité d'une combinaison appropriée de compétences cognitives, comportementales, affectives et techniques. Contrairement aux connaissances académiques, ces compétences émotionnelles sont activement mobilisées et acquises tout au long de la vie, plutôt que d'être des traits de personnalité innés.

Les enseignants émotionnellement intelligents possèdent plusieurs caractéristiques qui les aident à établir des relations positives avec leurs élèves et à développer des compétences émotionnelles.

Les principales caractéristiques d'un enseignant émotionnellement intelligent sont :

- Empathie : L'empathie est une qualité essentielle d'un enseignant émotionnellement intelligent. Il est capable de se mettre à la place de ses élèves, de comprendre leur point de vue et de ressentir ce qu'ils ressentent. Cela lui permet de nouer des liens profonds avec eux et de répondre à leurs besoins émotionnels.
- Communication efficace : Les enseignants émotionnellement intelligents savent comment communiquer de manière claire et réfléchie. Ils peuvent exprimer leurs sentiments de manière appropriée et écouter activement ce que leurs élèves ont à dire.
- Gestion des conflits : Les enseignants émotionnellement intelligents sont meilleurs dans la gestion des conflits. Il sait comment aider les étudiants à résoudre les conflits de manière constructive et pacifique. Promouvoir le dialogue et la compréhension mutuelle plutôt que la confrontation.

- Encouragement et soutien : Les enseignants émotionnellement intelligents encouragent et soutiennent leurs élèves. Reconnaître et valoriser leurs efforts, leurs progrès et leurs réussites. Il apporte un soutien émotionnel aux élèves confrontés à des difficultés et les aide à développer leur estime de soi et leur confiance en eux.

En résumé, les enseignants dotés d'une compétence émotionnelle élevée jouent un rôle important dans le développement émotionnel, social et académique des élèves.

La capacité de reconnaître et de gérer les émotions contribue grandement à créer un environnement d'apprentissage sain et épanouissant.

## II.12. L'éducation émotionnelle

Au cours des deux dernières décennies, des questionnements ont émergé autour du rôle de l'école dans le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves, comme le met en évidence un plaidoyer récent en faveur d'une transformation de l'éducation. Dans une société caractérisée par un affaiblissement du lien social et une fragilisation des institutions, *« la vie familiale aide chaque fois moins l'enfant à affronter l'existence, et l'école reste le seul lieu où l'on peut faciliter le développement de son intelligence émotionnelle et sociale »* (Goleman, 1996, p. 35). Il est possible de souligner divers enjeux, tels que l'amélioration des comportements sociaux et citoyens, la promotion de la santé et du bien-être, ainsi que l'optimisation des résultats scolaires (Gendron, 2008). Dans cette perspective, le développement de l'intelligence émotionnelle est envisagé comme une stratégie visant à combattre la violence au sein des établissements scolaires (Favre, 2017).

L'éducation émotionnelle est un facilitateur de l'apprentissage qui limite l'anxiété et le stress, permet de tisser des relations humaines productives et harmonieuses et de communiquer avec autrui d'une manière fluide et efficiente.Établir un environnement propice à l'expression des émotions et des sentiments de chacun, où ils sont reconnus et pris en compte, peut grandement améliorer la qualité de l'apprentissage.

L'éducation émotionnelle ne se limite pas à une simple gestion des émotions, elle s'étend à la construction d'un socle solide de compétences relationnelles et sociales. En effet, elle vise à doter les enfants des outils nécessaires pour comprendre et gérer leurs émotions de manière saine, mais également à favoriser des relations interpersonnelles positives enseignant aux enfants à reconnaître, comprendre, gérer et exprimer leurs émotions de manière saine, on favorise leur bien-être mental et social. Cela peut se traduire par une meilleure adaptation à l'école, de meilleures relations interpersonnelles et une plus grande résilience face aux défis de la vie. En outre, le développement de compétences relationnelles et sociales, ainsi que la promotion du respect de soi et d'autrui, font partie intégrante de cette approche. Par conséquent, intégrer ces aspects dans le système éducatif peut contribuer de manière significative au développement global des enfants.

Des études telles que celles menées par Brackett et al. (2012) ont démontré que l'intégration de programmes d'éducation émotionnelle dans les écoles contribue à améliorer le climat scolaire, à réduire les comportements perturbateurs, et à favoriser un engagement accru des élèves dans le processus éducatif. Ces recherches mettent en lumière le rôle central de l'éducation émotionnelle dans la création d'un environnement éducatif propice à l'apprentissage.

C'est la perception positive de soi qui détermine la volonté de l'apprenant à apprendre. Comme Galand (2006, p 10) l'indique : « *plus on accorde de l'intérêt et de la valeur à l'étudiant, en ayant confiance en ses capacités, plus il ressent des émotions positives en s'attelant à la tâche* ».

En ce qui concerne le développement des compétences relationnelles et sociales, les travaux de Solar et Bouffard (2012) soulignent que les enfants qui bénéficient d'une éducation émotionnelle développent une meilleure capacité à établir des relations positives avec leurs pairs, à résoudre les conflits de manière constructive, et à coopérer efficacement en groupe. Ces compétences sociales sont des atouts essentiels qui favorisent un climat harmonieux au sein de l'école.

Une relation émotionnelle chaleureuse avec les élèves à un impact positif sur leur mobilisation en classe, leur engagement envers leur travail et leur épanouissement

personnel. En effet, se sentir en sécurité et soutenu par son enseignant permet à l'élève de se concentrer sur ses apprentissages et de s'investir pleinement dans ses tâches. Cette relation positive contribue à réduire les comportements problématiques tels que l'agressivité, le stress et les déviances. L'élève qui se sent écouté et valorisé est moins susceptible de se tourner vers des comportements négatifs pour attirer l'attention.

## II.13. Le rôle de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE

Les obstacles psychologiques qui affectent l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) peuvent inclure le stress, l'insécurité linguistique, l'émotion d'étrangéité et la motivation des apprenants. Ces obstacles peuvent influencer négativement la production orale et la concentration des apprenants. De plus, les difficultés d'enseignement du FLE peuvent être liées à l'interférence de la langue maternelle, à la motivation des enseignants, à la formation des enseignants et à la capacité de concentration des apprenants.

La motivation joue un rôle crucial dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). La motivation des apprenants a une influence directe sur leur réussite dans les tâches d'apprentissage, et peut être déclenchée par différents paramètres tels que l'autonomie, la curiosité et la créativité. la conception de l'intelligence émotionnelle influence la motivation et le travail scolaire des élèves, ces derniers ayant tendance à choisir des activités assurant un jugement positif de la part de l'enseignant. Ainsi, la motivation des élèves est un facteur déterminant pour surmonter les obstacles d'apprentissage et favoriser leur progrès dans l'acquisition de la langue

L'intelligence émotionnelle (IE) s'articule également autour de la notion de motivation. Ce domaine de recherche, particulièrement fertile en psychologie, définit la motivation comme une force motrice qui oriente et dynamise les actions et les intentions des individus (Ryan &Deci, 2000). En d'autres termes, la motivation se traduit par l'énergie, la direction et la persévérance dont font preuve les individus dans leurs démarches.

Vianin (2007) souligne l'existence d'une relation étroite et mutuelle entre la motivation et la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. L'auteur observe que plus les résultats scolaires sont élevés, plus la motivation intrinsèque (celle qui découle du plaisir d'apprendre) est forte. Inversement, plus l'amotivation (l'absence de motivation) est présente, plus les résultats scolaires sont bas.

(Dewaele, 2015) a souligné que *« les émotions sont au cœur du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Sans émotion, l'ennui régnerait et très peu d'apprentissage aurait lieu »* (p.14). Selon lui, les émotions des apprenants sont comme des *« chevaux sauvages »* qu'ils peuvent utiliser la force de leurs émotions avec l'aide d'un bon professeur et un peu de dextérité, l'apprenant peut absorber facilement la langue étrangère et la culture.

Les émotions sont importantes et contribuent à l'apprentissage d'une langue étrangère. Sans elles, les apprenants peuvent s'ennuyer et s'engager moins. Lorsque les apprenants associent des émotions à la langue qu'ils étudient, cela peut accroître leur engagement et les inciter à faire plus d'efforts dans leur apprentissage linguistique.

Dans son article, Valente et all (2020) soulignent que les émotions ne se limitent pas à influencer l'interaction entre l'enseignant et l'élève, mais qu'elles contribuent également à façonner l'environnement pédagogique global. En s'appuyant sur cette idée, Sutton et Wheatley (2003) avancent que les émotions des enseignants ont une influence majeure sur le comportement, la cognition et la motivation des élèves(citée dansHen& Adi Sharabi-Nov (2014). Cela implique que la gestion des émotions devrait être une composante essentielle de la préparation des enseignants.

Pour conclure, il est clair que les émotions ne peuvent être ignorées dans le contexte de l'enseignement. La prise en compte de l'impact des émotions sur les interactions et l'environnement de la classe est essentielle pour optimiser l'apprentissage et le bien-être des élèves.

## II.14. L'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire

La réussite scolaire est un enjeu important qui touche les étudiants tout au long de leur vie. Une bonne acquisition des connaissances et des compétences enseignées à

l'école est notamment associée à une bonne adaptation sociale, une intégration facile sur le marché du travail et une bonne santé mentale et physique, qui perdure de nombreuses années après l'obtention du diplôme. Bien que plusieurs facteurs aient été identifiés comme prédicteurs de la réussite scolaire chez les enfants, les adolescents et les jeunes adultes, le rôle de la compétence émotionnelle en contexte scolaire est un sujet relativement nouveau qui mérite attention.

La pertinence pratique de l'intelligence émotionnelle (IE) en milieu scolaire devient évidente lorsqu'il s'agit d'aider les élèves en difficulté académique. Dans de tels cas, les enseignants peuvent utiliser des approches et des stratégies basées sur l'IE afin d'améliorer les performances des élèves, en évaluant leur IE avant et après les cours. Selon Fallahzadeh (2011), établir une relation positive avec un enseignant doté d'intelligence émotionnelle peut contribuer à réduire les comportements de rébellion d'un élève envers ses pairs, tout en atténuant les problèmes scolaires et sociaux (citée dans Romeu, 2021).

Les enfants, les adolescents et les jeunes adultes dotés de bonnes capacités émotionnelles ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires que les enfants ayant des compétences faibles ou inadéquates dans ce domaine.

En effet, l'élève qui sait contrôler ses émotions et qui est capable de le communiquer efficacement aux autres, notamment à ceux qui le soutiennent, fera face plus facilement aux sources de stress et aux défis auxquels il est confronté. Exposé pendant ses années d'étudiant.

Ce faisant, il pourra consacrer plus d'énergie à ses études aux examens.

Mortiboys (2005) a souligné que le processus d'apprentissage, quel que soit le contexte, qu'il se déroule en classe ou dans tout autre cadre, peut comporter une série de défis, de frustrations, d'enthousiasme ou de sensations fortes. Dans les salles de classe publiques ou formelles, où les interactions se produisent entre les enseignants et les élèves et entre les apprenants eux-mêmes, la dynamique émotionnelle de l'apprentissage est renforcée par la perspective de la réussite et de l'échec. Par

conséquent, les enseignants doivent reconnaître et prendre en compte les émotions des élèves afin de les utiliser pour soutenir et faciliter leur parcours d'apprentissage.

En guise de conclusion, L'intelligence émotionnelle est importante dans l'éducation car elle encourage la motivation et entraîne une meilleure réussite scolaire, une amélioration de la qualité des relations, et a un réel impact positif sur les apprentissages et donc sur la réussite scolaire de l'élève

## II.15. Enseignement et apprentissage de l'intelligence émotionnelle : Techniques pour la classe FLE

Goleman (1995) souligne que l'école a besoin d'une nouvelle vision pour éduquer l'élève dans son intégralité, en réunissant l'esprit et le cœur dans la salle de classe

En bref, combiner à la fois le cœur et l'esprit de l'étudiant est une nouvelle perspective sur le processus éducatif des écoles. En ce sens, le livre "Emotional Rollercoaster of language teaching" souligne que l'enseignant peut être renforcé par une meilleure connaissance de soi et des émotions de ses élèves, ce qui l'aide ensuite à développer des techniques pour prévenir le stress et réduire le risque d'épuisement professionnel à long terme (King et al.2019). Dans cette optique, Tevdovska (2017) propose dans sa recherche de nombreuses stratégies d'enseignement qui peuvent enrichir le développement des domaines de l'intelligence émotionnelle pour un apprentissage linguistique réussi.

Dans un premier temps, développer la conscience de soi au moyen de diverses activités peut favoriser et améliorer la compréhension de soi. Par exemple, l'amélioration de la communication orale et de l'enrichissement du vocabulaire lié aux sentiments et aux émotions, la participation à des dialogues et des jeux de rôle, l'accomplissement de tâches d'écriture telles que la rédaction d'essais et de paragraphes, l'analyse de textes de lecture et de personnages, la participation à des débats, la réalisation de descriptions personnelles, ainsi que l'expression d'un point de vue sur un sujet spécifique, tous ces éléments contribuent à atteindre cet objectif.

En second lieu, il y a l'autorégulation, qui peut être mise en place par l'enseignant en proposant des activités axées sur la résolution de problèmes, des tâches individuelles, ainsi que des travaux en groupe ou en binôme. Ces approches offrent aux apprenants la possibilité de s'impliquer activement et d'assumer divers rôles, tels que celui de leader au sein d'un groupe. Occupant cette fonction, ils développent des compétences de responsabilité, collaborent avec leurs pairs et proposent des solutions concrètes dans des situations pratiques.

Troisièmement, afin de favoriser la motivation, l'enseignant s'efforce de susciter l'intérêt et d'encourager l'intelligence émotionnelle des élèves en choisissant des sujets et des activités qui les captivent. Il cherche à répondre à leurs objectifs et aspirations tout en leur offrant la possibilité de personnaliser et de s'identifier à des leçons spécifiques. En quatrième lieu, favoriser le développement de l'empathie peut impliquer l'exploration de thèmes tels que les dilemmes éthiques, les débats, les échanges et l'analyse de personnages.

Le dernier aspect abordé concerne le renforcement des compétences sociales, qui se forge à travers l'interaction entre les élèves via diverses activités, notamment la réalisation d'exposés sur des sujets variés, la fourniture de commentaires constructifs sur les performances des pairs, la réalisation d'interviews, la participation à des discussions et la résolution de conflits entre pairs. Ces activités permettent aux élèves d'élargir leurs connaissances, d'acquérir des compétences en recherche, et de développer leur capacité à tenir compte du langage corporel, du contenu et de leurs expressions lors de leurs échanges.

Darn (n.d), met en avant le fait que l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle en classe peut être réalisé par le biais d'activités favorisant le partage d'idées et la communication. Il suggère de présenter diverses tâches qui maintiennent l'intérêt individuel tout en offrant différentes approches et styles d'apprentissage personnels. Parmi ces tâches figurent des brise-glaces, des activités visant à faciliter les présentations mutuelles, ainsi que des jeux d'introduction favorisant les interactions et la création de liens entre les participants.

Nous avons tenté de démontrer dans ce chapitre que l'intelligence émotionnelle est très importante pour le développement émotionnel des enseignants, puisque leur permettant de gérer leurs émotions et de comprendre celles des élèves, ce qui améliore également le développement cognitif des élèves. L'intelligence émotionnelle est une compétence plutôt acquise est accessible à tous, mais s'acquiert par l'éducation et le travail sur soi.

# *Chapitre 3*
# *Partie pratique*

Dans les chapitres antérieurs, nous avons essayé d'établir le cadre théorique en approfondissant les deux axes de notre recherche : l'intelligence émotionnelle de l'enseignant et la prise de parole.

Ce chapitre, traite le cadre pratique où nous présenterons les outils d'investigations et nous exposerons la méthodologie de notre travail, c'est-à-dire notre approche pour collecter les données et les méthodes de traitement. Nos outils d'investigation se composent d'un questionnaire destiné aux enseignants et une grille d'évaluation pour évaluer les apprenants.

Nous essayerons aussi d'examiner les résultats obtenus au cours de notre recherche. Tout d'abord, nous décrirons les informations recueillies grâce au questionnaire et procéderons à leur analyse. Ensuite, nous analyserons la grille d'évaluation afin de confirmer nos hypothèses.

## III.1. Présentation des outils d'investigations

### III.1.2. Conception de la recherche

Le processus de sélection de la méthode de recherche revêt une importance capitale lors de la conduite d'une étude. On peut définir une étude de cas comme une "exploration intensive et méthodique d'un individu, d'un groupe, d'une communauté ou d'une autre entité singulière, au cours de laquelle le chercheur analyse en détail des données portant sur plusieurs variables" (Woods et Calanzaro, 1988). Cette approche nécessite une enquête minutieuse d'un phénomène spécifique, menée de manière organisée et approfondie, tout en examinant des données exhaustives concernant diverses variables.

L'étude actuelle a été menée dans l'écoles étatique Chergui Abdelkader À Médéa. Elle s'adressait aux élèves de 3éme année de primaire, ainsi qu'aux enseignants de français langue étrangère du même primaire. Nous avons utilisé une méthode mixte qui consiste à collecter, analyser et intégrer des données qualitatives et quantitatives. Deux principaux instruments de recherche que nous avons utilisés pour collecter les données : un questionnaire aux enseignants et une enquête aux élèves.

### III.1.3. Approche méthodologique de la recherche

La méthodologie de recherche désigne l'approche systématique adoptée par les chercheurs pour examiner un problème de recherche, se présentant comme la discipline qui scrute le processus de conduite de la recherche scientifique (Kothari, 2004). Dans cette étude, nous avons utilisé la méthode mixte pour la collecte et l'analyse des données, combinant des techniques quantitatives et qualitatives afin d'obtenir une vision plus exhaustive du phénomène étudié

Les deux approches sont définies de la manière suivante :

- Méthode quantitative : Elle implique des procédures de collecte de données conduisant principalement à des données numériques, qui sont ensuite analysées principalement par des méthodes statistiques. Un exemple typique sera une enquête par questionnaire, analysée au moyen d'un logiciel statistique tel que SPSS. La méthode quantitative recourt à des techniques statistiques et mathématiques pour analyser les données chiffrées.
- Méthode qualitative : Elle implique des procédures de collecte de données aboutissant principalement à des données ouvertes et non numériques, qui sont ensuite analysées principalement par des méthodes non statistiques. Un exemple typique sera une recherche par entretien, avec l'enregistrement transcrit analysé par une analyse de contenu qualitative. La méthode qualitative met l'accent sur la compréhension et l'analyse des données non numériques.

### III.1.4. Le lieu d’expérimentation

Notre expérimentation (L’enquête) a été effectuée dans une école primaire à la commune de Ouamri de la wilaya de Médéa. L’établissement contient10 classes, nous avons choisi cet établissement parce que l’enseignante nous a donné l’autorisation d’assister à ses séances. (Voir annexe 1).

### III.1.5. Public/corpus

#### III.1.5.1. Public

Le public est l'ensemble des individus ciblés par la recherche et dont les expériences servent de base aux résultats de l'étude (Broeck, Sandøy et Brestoff, 2013). Par conséquent, le public de cette étude est constituée des apprenants du français langue étrangère (FLE) d'école étatique à Médéa commune de Ouamri cas 3éme année primaire.

Afin d'obtenir les informations nécessaires pour notre recherche, nous avons déterminé que les élèves de 3éme année primaire représentent le groupe adéquatpour notre enquête. Cette sélection nous permettra d'atteindre nos objectifs et de tester nos hypothèses. Comme nous l'avons souligné dans notre cadre théorique, les comptines comme support pédagogique visant à améliorer la prise de parole des apprenants. C'est pourquoi nous avons choisi de mener notre expérimentation avec ce groupe spécifique, étant donné qu'ils sont jeunes et réceptifs aux jeux.

#### III.1.5.2. Corpus

Le corpus est la procédure de sélection d'un échantillon représentatif d'individus de le public de manière non aléatoire. (Gay, Mils, Airasian, 2012). Ainsi, le public de cette recherche est constituée des élèves du primaire de l’école Chergui Abdelkader à Médéa. L'échantillonnage a porté sur (33) élèves de 3ème année primaire, répartis également en fonction de leur sexe. Ainsi, (16) d'entre eux sont des garçons et (17) sont des filles.

### III.1.6. Présentation des outils d’enquête

#### III.1.6.1. Le questionnaire

Pour mettre en évidence le rôle de l’intelligence émotionnelle dans l’amélioration de la prise de parole, nous avons choisi de publier un questionnaire numérique dans les pages Facebook spéciales aux enseignants du cycle primaire. Le choix du questionnaire comme moyen de collecte de données s'est justifié par sa capacité à quantifier les informations recueillies.

Ce questionnaire se compose de douze questions variées, sélectionnées en fonction de la problématique initiale et des hypothèses formulées. Cependant, nous avons rencontré des difficultés lors de sa distribution, certains enseignants ayant exprimé un désintérêt et refusé de répondre à nos questions.

En ce qui concerne l'échantillon auquel nous avons publié le questionnaire, il s'agit d'enseignants exerçant dans différents établissements mais tous situés dans le même cycle primaire.

Notre objectif est de connaitre les avis et les représentations des enseignants à propos de l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement, leur utilisation ainsi que leur rôle dans l'amélioration de la prise de parole. (Voir annexe 2).

### III.1.6.2. La grille d'évaluation

Dans le but d'évaluer l'impact des comptines sur l'amélioration de la prise de parole, nous avons sélectionné l'enquête en classe de français langue étrangère (FLE) dans un établissement étatique comme un autre outil d'investigation. Nous avons participé à une session d'expression orale, elle se déroule avec des élèves de 3éme année primaire.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous nous sommes inspirés du travail de Souier Kawter et Mehdid Ibtissem, alors nous avons utilisé une grille d'évaluation afin de mesurer l'importance de l'usage des activités ludiques ainsi que leur influence sur la prise de parole.

**Grille d'évaluation (du déroulement de l'activité ludique « les comptines »)**

| Les critères | Les indicateurs | Oui | Non |
|---|---|---|---|
| **Compréhension orale** | 1-Réagit aux consignes simples de l'enseignant.<br><br>2-Comprend le vocabulaire de la comptine. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 3-Saisit le sens général de la comptine. | | |
| **Participation** | 1- Chante la comptine avec enthousiasme.<br><br>2- Répète les mots et les phrases de la comptine.<br><br>3- Utilise les gestes et les mimiques pour accompagner la comptine | | |
| **Prononciation** | 1- Articule les sons de manière intelligible.<br><br>2- Respecte les intonations et le rythme de la comptine.<br><br>3- Fait des efforts pour imiter la prononciation de l'enseignant. | | |
| **Mémorisation** | 1- Retient une partie ou la totalité de la comptine après plusieurs répétitions.<br><br>2- Est capable de réciter la comptine de manière autonome. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Motivation** | 1- Montre un intérêt pour la séance de comptine.<br><br>2- Participe activement aux activités.<br><br>3- Apprécie la découverte de la culture française à travers la comptine. | | |

## III.2. Analyses des données

### III.2.1. Analyse du questionnaire

### IE : Essai de définition

Nous avons demandé à nous questionnés de nous donner une petite définition de la notion de l'intelligence émotionnelle, les réponses étaient comme suit :

**Q1**-Comment définiriez-vous l'intelligence émotionnelle en tant qu'un enseignant ?

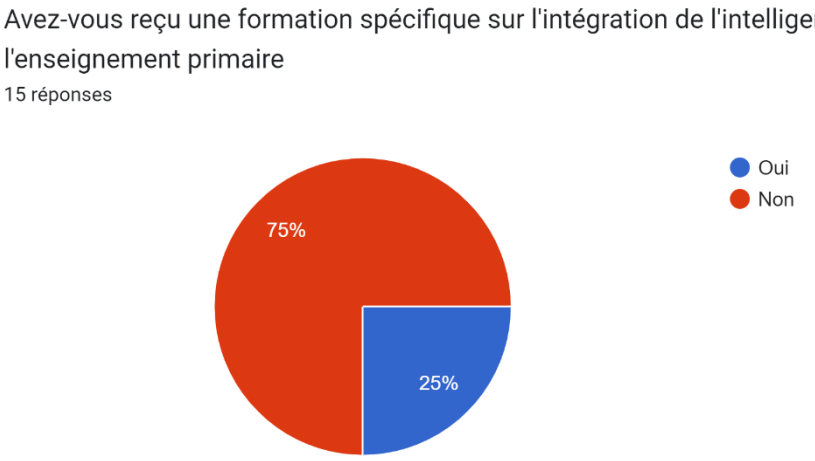
Les réponses définissent l'intelligence émotionnelle (IE) des enseignants comme un ensemble de compétences cruciales qui permettent de :

- Comprendre et gérer ses émotions : Reconnaître, identifier et contrôler ses émotions.
- Comprendre et gérer les émotions des élèves : percevoir, interpréter et répondre aux émotions des élèves.
- Créer un environnement d'apprentissage positif : Créer un climat scolaire propice à l'apprentissage et au bien-être des élèves.

Dans l'ensemble, ces réponses soulignent une connaissance de la notion et de son importance, qui va au-delà des compétences académiques pour inclure l'âme émotionnelle, la gestion des émotions et la création d'un environnement favorable à un apprentissage émotionnellement sûr et productif.

## Q2 : L'IE : une formation spécifique

Nous avons posé cette question par curiosité pour savoir si les enseignants




avaient bénéficié d'une formation sur l'intelligence émotionnelle. Les réponses montraient que la majorité d'entre eux n'ont pas eu accès à une formation pareille car 75% des participants ont répondu par non, qu'ils n'avaient jamais eu une formation spécifique sur l'IE, tandis que25% ont répondu par oui.

**L'influence et l'impact de l'IE de l'enseignant dans la gestion de classe**

Nous avons proposé cette série de question afin de connaitre si un enseignant émotionnellement intelligent peut gérer la classe plus à l'aise

**Q3** -Dans quelle mesure pensez-vous que l'intelligence émotionnelle de l'enseignant influence le déroulement de la séance ?

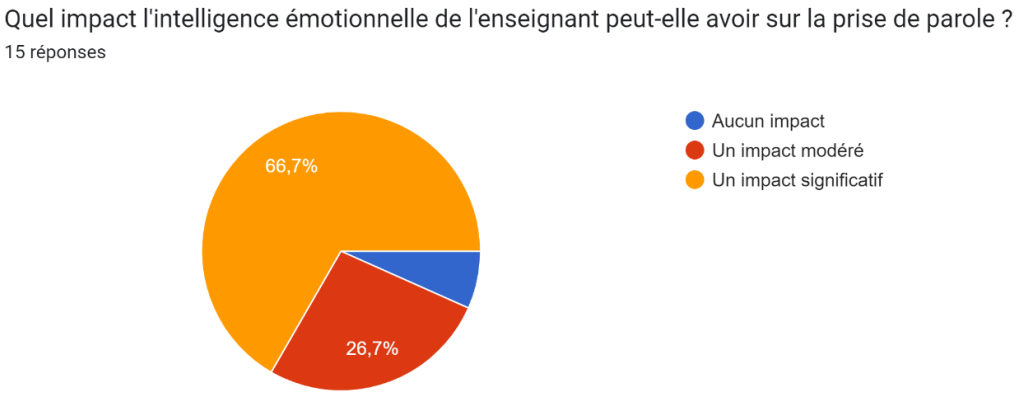
Les participants voient que l'intelligence émotionnelle des enseignants a un impact profond dans la classe et la bonne gestion de la séance en favorisant une communication efficace avec les apprenants. Ainsi, l'IE permet de résoudre les conflits en créant un environnement propice à l'apprentissage et au bien-être émotionnel des élèves.

**Q4** -Pouvez-vous partager une expérience dans laquelle votre intelligence émotionnelle a eu un impact positif sur la prise de parole en classe ?

Certains enseignants n'ont pas répondu à cette question, et la raison de leur silence nous reste inconnue. Cependant, parmi ceux qui ont partagé leur expérience,

certains ont décrit des moments où ils utilisent des expressions de félicitations telles que "Bravo," "très bien," ou "Je suis fier(e) de toi." Ces expressions peuvent encourager les élèves à prendre la parole en classe en leur fournissant un sentiment de reconnaissance et de soutien. Par exemple, un enseignant a raconté qu'après avoir félicité un élève timide pour une petite intervention réussie, l'élève a progressivement gagné sa confiance en soi et a commencé à participer plus activement aux discussions en classe. Ce renforcement positif a non seulement amélioré la participation de l'élève, mais a également inspiré ses camarades à s'exprimer plus librement, engendrant ainsi un environnement d'apprentissage plus ouvert et interactif.

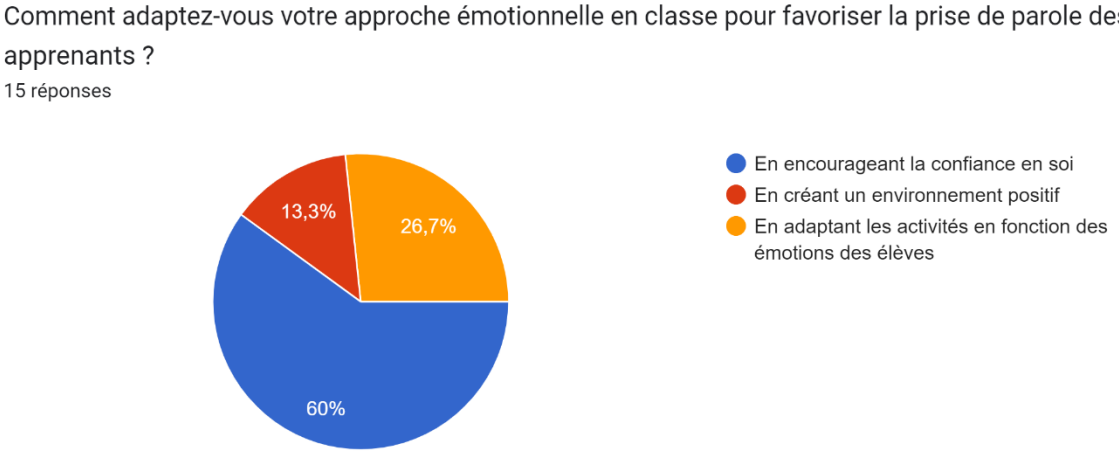
**Q5**




Le diagramme portant sur l'impact de l'EI sur la prise de parole montre que la majorité (66,7%) pense que l'intelligence émotionnelle de l'enseignant peut avoir un impact significatif sur la prise de parole des élèves. Cela signifie que les enseignants qui sont capables de gérer leurs propres émotions et de comprendre celles de leurs élèves peuvent créer un environnement d'apprentissage plus favorable à la prise de parole. De même, le pourcentage de ceux qui pensent que l'intelligence émotionnelle de l'enseignant n'a aucun impact est relativement faible (15%). Cela suggère que ces enseignants pensent que l'intelligence émotionnelle de l'enseignant joue un rôle secondaire dans la prise de parole des élèves et que l'intelligence cognitive reste toujours prioritaire. Le pourcentage de réponses qui pensent que l'intelligence émotionnelle de l'enseignant peut avoir un impact modéré est de 26,7%. Cela signifie

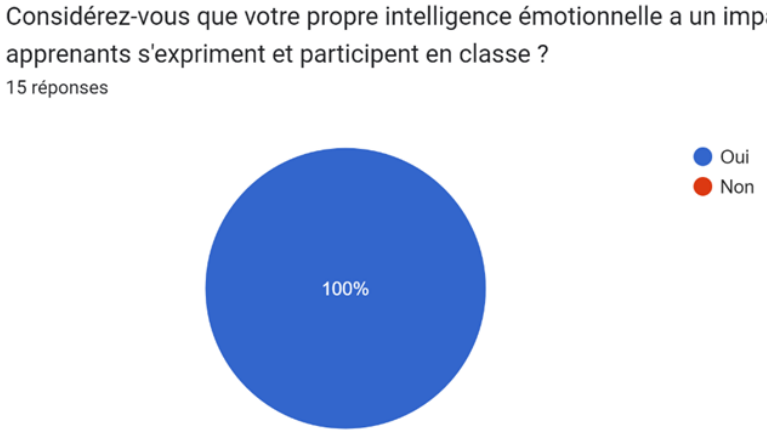
qu'il existe un consensus général sur le fait que l'intelligence émotionnelle de l'enseignant peut avoir un impact positif sur la prise de parole des élèves, mais que l'ampleur de cet impact peut varier.

**Q6 : comment adaptez-vous votre approche émotionnelle pour favoriser la prise de parole ?**




Les statistiques montrent que la méthode la plus populaire pour adapter l'approche émotionnelle en classe est l'encouragement de la confiance en soi (60%). Cela signifie que les enseignants croient que le fait d'aider les élèves à se sentir confiants en eux-mêmes est essentiel pour les encourager à parler en classe. Les réponses qui sont pour la méthode de créer un environnement positif est (13,3%), cela explique que créer un environnement dans lequel les élèves se sentent à l'aise et en sécurité les aide à s'exprimer. Le pourcentage des participants qui ont opté pour l'adoption des activités en fonction des émotions des élèves est de (26,7%), cela signifie qu'adapter les activités d'apprentissage pour répondre aux besoins émotionnels individuels des élèves pourrait être une approche émotionnelle efficace.

**Q7**




Tous les enseignants qui ont participé au questionnaire affirment que leur intelligence émotionnelle a un impact sur la façon dont les apprenants s'expriment et participent en classe. Cela indique que les enseignants sont conscients du rôle des sentiments et leurs comportements avec les apprenants et de l'impact qui en résulte par ces derniers.

**L'importance et l'objectif de l'IE**




Nous avons consacré deux questions pour visualiser les objectifs visés par l'IE

**Q8-**

Les résultats de cette question sont unanimement positifs, tous les participants ont répondu par oui (15 sur 15), cela montrent que les enseignants sont conscients de l'importance d'encourager les élèves à poser des questions ou à exprimer des opinions même si elles diffèrent de la majorité des questions et opinions.

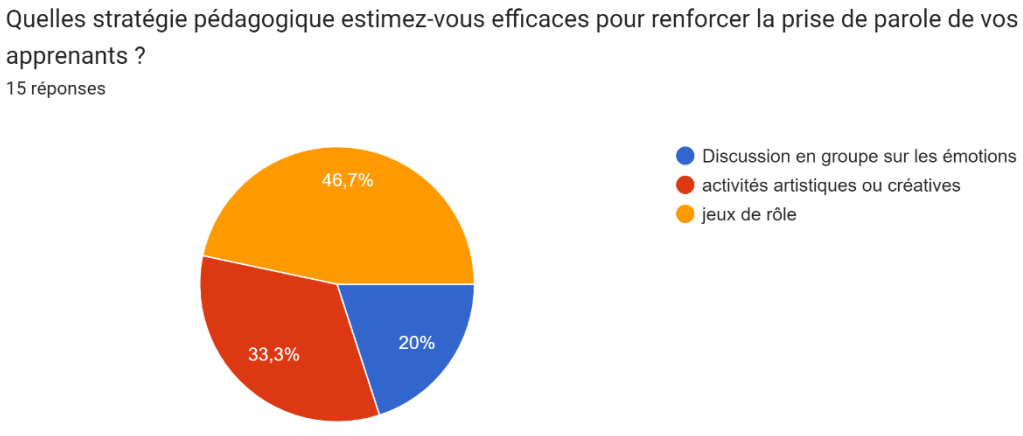
**Q9**- Selon vous, quelle est l'importance de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant pour le développement des compétences de la prise de parole chez les apprenants ?

D'après les réponses des participants, nous pouvons distinguer deux différents avis, des enseignants affirment qu'un enseignant doté d'un IE élevé sait comment affecter un *feedback* approprié qui motive les élèves, les pousse à s'améliorer et les encourage à s'exprimer librement. Cela renforce leur confiance et leur motivation. Tandis que d'autres participants estiment que ce type d'intelligence vient en seconde position après les acquis académiques et que d'autres méthodes peuvent être utilisées pour développer les compétences de la prise de parole chez les apprenants.

**Le ludique ; un outil d'exploitation de l'IE**

Nous avons posé trois questions pour montrer le rôle primordial du ludique dans l'enseignement du FLE

**Q10**



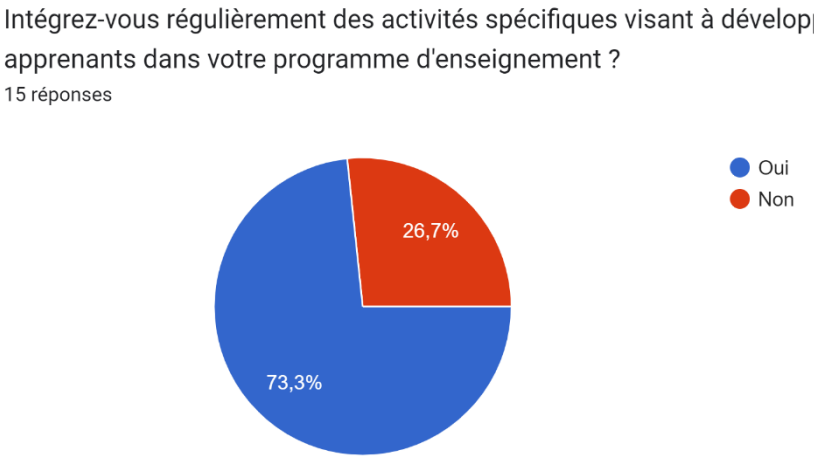

D'après nos questionnés, la stratégie la plus choisie par les enseignants est l'usage des jeux de rôle, avec (46,7 %) des réponses. Cela suggère que les enseignants considèrent cette approche comme particulièrement efficace pour encourager les

élèves à s'exprimer et à partager leurs idées. Les activités artistiques ou créatives arrivent en deuxième position, avec (33,3%) des réponses. Ce résultat indique que les enseignants reconnaissent le potentiel de ces activités pour favoriser l'expression de soi et la créativité chez les élèves. Enfin, la discussion en groupe sur les émotions recueille 20 % des suffrages. Cela montre que cette stratégie est également appréciée par certains enseignants, qui la jugent utile pour développer la confiance en soi et les compétences de communication des élèves.

**Q11**-A votre avis, quelle est l'activité la plus pertinente qui encourage l'apprenant à prendre la parole en classe ?

Nous récoltons des réponses variées, cela peut être justifié par les différentes méthodes utilisées par les enseignants eux même, certaines favorisent les jeux ludiques, les comptines et les jeux de mots et certaines préfèrent la lecture et les activités de production/expression orale.

**Q12**




La grande majorité des participants (73,3%) intègrent les activités spécifiques visant à développer la prise de parole chez les apprenants, tandis que les autres (26,7%) utilisent peut-être d'autres approches. Cela montre une diversité dans les

méthodes d'enseignement et de développement des compétences de la prise de parole, ce qui est généralement bénéfique pour répondre aux besoins variés des apprenants.

### III.2.2.1. Résultats du questionnaire

D'après les données obtenues à partir d'un questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire, les résultats révèlent que la majorité des participants ont entendu le terme intelligence émotionnelle pour la première fois et ont déclaré qu'ils n'avaient reçu aucune formation dans le but d'utiliser l'IE au service d'enseignement. Nous pensons que c'est l'une des principales difficultés que nous avons rencontrées au cours de notre travail de recherche, car il y a de nombreux enseignants qui n'ont pas répondu à certaines questions et d'autre qui ont refusé de répondre en raison de leur ignorance du sujet de notre recherche.

Le point positif du questionnaire est que les participants ont montré l'intérêt de pour ce type d'intelligence. A travers leurs réponses que nous avons vues, ils pourraient vouloir inclure l'IE dans le programme éducatif

En ce qui concerne les questions ouvertes, les réponses étaient similaires, par exemple dans la première question, la plupart des réponses qui portaient sur la capacité d'une personne à contrôler ses émotions et de comprendre celles des autres. Nos questionnés ont également souligné la différence entre un enseignants qui est émotionnellement intelligent et comment il aura une bonne relation avec ses apprenants, cela va créer un environnement propice à l'apprentissage et par conséquence aidera les apprenants à prendre la parole a l'aise. Contrairement, un enseignant émotionnellement limité, pourrait perdre la confiance de ses élèves, par conséquence ces derniers auraient du mal à prendre la parole en classe.

Les dernières questions sont basées beaucoup plus sur les approches et les stratégies pédagogiques utilisées par l'enseignant en classe pour encourager l'apprenant à prendre la parole. La majorité des participants utilisent le ludique et les jeux de groupe pour motiver les apprenants durant la séance.

### III.2.3. L'analyse de la grille d'évaluation

**Grille d'évaluation (du déroulement de l'activité ludique « les comptines »)**

| Les critères | Les indicateurs | Oui | Non |
|---|---|---|---|
| **Compréhension orale** | 1-Réagit aux consignes simples de l'enseignant. | **X** | |
| | 2-Comprend le vocabulaire de la comptine. | **X** | |
| | 3-Saisit le sens général de la comptine. | **X** | |
| **Participation** | 1-Chante la comptine avec enthousiasme. | **X** | |
| | 2- Répète les mots et les phrases de la comptine. | **X** | |
| | 3- Utilise les gestes et les mimiques pour accompagner la comptine | **X** | |
| **Prononciation** | 1-Articule les sons de manière intelligible. | | **X** |
| | 2- Respecte les intonations et le rythme de la comptine. | **X** | |
| | 3-Fait des efforts pour imiter la prononciation de l'enseignant | **X** | |
| **Mémorisation** | 1- Retient une partie ou la totalité de la comptine après plusieurs répétitions. | **X** | |
| | 2- Est capable de réciter la comptine de manière autonome. | | **X** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Motivation** | 1- Montre un intérêt pour la séance de comptine.<br>2- Participe activement aux activités.<br>3- Apprécie la découverte de la culture française à travers la comptine. | **X**<br>**X** | **X** |

### III2.3.1. Résultat de la grille

Cette grille d'évaluation représente les observations recueillies pendant l'enquête menée dans classe durant l'activité ludique chez les élèves de 3éme année (la comptine) qui constitue notre objectif de travail.

Quant à la réalisation de l'activité nous avons collecté les observations suivantes :

La majorité des apprenants se sentaient à l'aise grâce à leur état psychologique détendu, ce qui leur a permis de s'exprimer de manière plus spontanée et de libérer leurs expressions. Cela a également entraîné un changement remarquable dans leurs performances (stress, trac, timidité).

Nous avons observé que l'activité ludique a un effet bénéfique sur les comportements des élèves et sur le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, notamment à l'oral.

Lors de la compréhension orale, nous avons remarqué que la plupart des apprenants répondent aux consignes simples de l'enseignante, et ceux qui n'ont pas compris les questions demandent à l'enseignante de redire la question sans hésitation. Les élèves ont déjà appris plusieurs lexiques liés au thème de la comptine qui est « à la compagne » et ont développé leur compréhension du vocabulaire à travers le lexique étudié pendant l'année, donc généralement, ils n'ont eu aucune difficulté à comprendre le vocabulaire de la comptine. Ils ont également saisi le sens de la comptine.

L'enseignante a divisé la comptine en parties et en refrains pour faciliter l'apprentissage. Elle a chanté chaque partie de manière lente et claire en incitant les élèves à répéter après lui. Les élèves ont répété à plusieurs reprises afin de garantir que tous se sentent à l'aise et confiants dans leur aptitude à chanter ensemble. La classe était remplie de joie et les élèves manifestaient un véritable enthousiasme à s'impliquer, ils ont utilisé aussi les mimiques pour mieux comprendre la comptine.

Pendant la lecture des élèves, nous avons constaté qu'ils ont du mal à prononcer certains sons tel[g], [ʒ] et [ŋ]. L'enseignante a pris le temps nécessaire pour corriger ces erreurs aux apprenants. Elle a pu le faire en écoutant attentivement les élèves lorsqu'ils répétaient les paroles de la comptine. Après plusieurs tentatives d'imiter leurs enseignante, les élèves chante la comptine avec un rythme correct en respectant les intonations.

Après plusieurs lectures, les apprenants ont pu mémoriser une partie de la comptine. A la fin de chaque séance, l'enseignante rappelle la chanson aux élèves afin que la majorité puisse la mémoriser. Malgré cela, les apprenants restent toujours incapables de réciter la comptine de manière autonome, sauf quelques-uns qui ont un bon niveau en français. Pour célébrer leurs progrès et leur permettre de partager leur joie, l'enseignante organise des mini-représentations où les élèves présentent les comptines apprises devant leurs camarades ou lors de manifestations spéciales à l'école.

Lors de notre expérimentation, nous avons été attirés par la motivation des élèves pour la séance de la comptine, nous avions l'impression qu'ils l'attendaient dès le début de nouveau projet. L'ambiance dans la classe était dominante, les élèves ont tous participé, même les faibles éléments ont aimé la comptine et cela démontre le rôle important de la comptine et du ludique en général dans l'enseignement du français et dans la motivation des apprenants pour prendre la parole.

L'enseignante a bien débuté le cours, elle a éveillé l'intérêt de ses élèves, elle a géré la classe en évaluant toutes les réponses des élèves, elle s'est contentée de jouer le rôle d'un guide et facilitateur d'apprentissage.

Pendant l’expérimentation, nous avons constaté un élève hyperactif dans la classe, cet élève s’appelle Farès. Il était toujours en mouvement, souvent incapable de rester assis en place pendant la séance. Son enseignante était très intelligente avec lui, au lieu de l’avertir pour son comportement, elle décida de canaliser cette énergie d'une manière positive. L’enseignante demande à Farés de monter au tableau et lui a demandé de jouer le rôle du chef d’orchestre qui amène ses camarades à chanter selon le rythme de la chanson. L’enseignante a réussi d’exploiter l’énergie de l’élève de manière efficace et intelligible. D’un côté, cette intelligence a aidé l’élève à mémoriser la comptine, de l’autre côté, elle a empêché Farés de perturber les autres apprenants.

Lors de cette même séance, nous avons remarqué une fille timide au nom de Wissal qui chante à peine avec ses camarades. Introvertie, elle évite souvent de prendre la parole, même lorsqu'elle était sollicitée. Au début, l'enseignante a tenté de l'encourager à chanter seule, mais en vain, Wissal reste muette. L'enseignante a persisté avec patience jusqu'à trouver une approche adaptée. Elle a alors proposé à Wissal de chanter une chanson de son choix, qu'elle connaissait par cœur, même si celle-ci était en arabe. Wissal a finalement pu chanter une mélodie qu'elle avait mémorisée d'une chaîne télévisée pour les enfants. D'abord d'une voix basse, l'enseignante a encouragé les autres élèves à applaudir Wissal en répétant son prénom, ce qui a motivé la fillette à élever le ton et à s'intégrer avec enthousiasme auprès de ses camarades de classe.

Comme conclusion de cette expérimentation, nous pouvons dire que l’enseignante a bien géré la classe grâce à son intelligence émotionnelle.

Suite aux résultats de l’analyse de la grille d’évaluation que nous avons effectué lors du jeu ludique (la comptine), nous confirmons que l’intégration du ludique en classe de FLE représente un élément puissant qui contribue positivement à l’amélioration de la prise de parole. Loin de la rigidité des cours classiques, les activités ludiques injectent une dose de plaisir et d'interactivité dans l'apprentissage. Elles brisent la routine et favorisent un environnement dynamique, où l'acquisition de connaissances se fait avec enthousiasme et motivation.

### III.2.4. Activité pour favoriser la prise de parole chez l'apprenant

<table>
<tr><th colspan="3">Activité 1 : jeux de rôle</th></tr>
<tr><td>Gestion de la classe<br>Le travail en groupe.</td><td>Durée<br>Chaque séquence 2 séances, chaque séance 1h.</td><td>Matériels<br>- Cartes de rôle (vendeurs, clients)<br>- Fiches de vocabulaire (produits alimentaires, expressions utiles)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs<br>- Développer la confiance en soi.<br>- Encourager l'expression orale.<br>- Faciliter l'apprentissage par le Jeu.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Explication de l'activité<br>Accueillir les apprenants et introduire le thème de la séance : faire des achats au marché. Présenter le vocabulaire clé en expliquant les noms des produits et les expressions courantes utilisées pour acheter et vendre. Utiliser des images ou des objets pour illustrer les mots, par exemple, montrer une pomme en disant « une pomme ». Ensuite, diviser la classe en deux groupes : vendeurs et clients, et distribuer les cartes de rôle à chaque apprenant. Donner-leur quelques minutes pour se familiariser avec leur rôle et le vocabulaire associé. Enfin, organiser l'espace de la classe pour ressembler à un marché et invitez les apprenants à jouer leurs rôles en utilisant les expressions vues en introduction.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="3">Activité 2 : Histoires collectives</th></tr>
<tr><th>Gestion de classe</th><th>Durée</th><th>Matériel</th></tr>
<tr><td>Travail en groupe</td><td>Une séance dans la séquence</td><td>- Fiches de vocabulaire<br>- Papier et stylos<br>- Accessoires ou images pour inspirer l’histoire</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs<br>- Développer les compétences orales et écrites en français.<br>- Stimuler l’imagination et la créativité des apprenants.<br>- Encourager la collaboration et la prise de parole.<br>- Enrichir le vocabulaire et la structure narrative.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Explication de l’activité<br>Accueillir les apprenants et introduire le thème de la séance : créer une histoire collective. Expliquer l'objectif de l'activité et comment elle se déroulera. Présenter et expliquer le vocabulaire clé et les expressions utiles pour raconter une histoire, comme « Il était une fois », « Soudain », et « Finalement ». Afficher au tableau une liste de connecteurs logiques tels que « ensuite », « puis », et « parce que » pour aider à structurer l’histoire. Commencer l'histoire en écrivant une phrase d'introduction au tableau et inviter un premier apprenant à ajouter une phrase pour continuer l’histoire. Continuer en faisant participer les apprenants un par un, chacun ajoutant une phrase ou deux pour faire avancer l’histoire.</td></tr>
</table>

# *Conclusion*

## Conclusion générale

En guise de conclusion de ce modeste travail de recherche, qui s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE, visant à démontrer l'impact de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant au service de la prise de parole des apprenants cas de 3éme année primaire dans des situations d'enseignement/apprentissage en classe du FLE. Notre objectif était de comprendre comment l'IE de l'enseignant peut avoir un impact positif sur la prise de parole de ses apprenants.

Nous avons choisi de répartir notre étude en trois chapitres, deux chapitres consacrés pour la théorie et le dernier pour la partie pratique :

- Le premier chapitre, intitulé « la prise de parole », dans lequel on trouve deux grands concepts. Le premier vise à définir l'oral et sa place dans les méthodologies d'enseignement / apprentissage. Le deuxième est pour la prise de parole et les éléments nécessaires pour prendre la parole.
- Le deuxième, est intitulé « l'intelligence émotionnelle », ce chapitre est consacré pour la définition de l'intelligence émotionnelle, ainsi pour présenter les modèles de ce type d'intelligence.
- Le dernier chapitre, c'est la partie pratique, ou nous avons exposé les outils d'investigations en premier lieu, ensuite nous avons fait l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants de cycle primaire et de l'enquête menée avec les apprenants de 3éme année primaire, lors d'une séance du ludique (la comptine).

Nous avons commencé notre travail de recherche en nous posant une problématique de départ articulée comme suit : **Comment l'intelligence émotionnelle de l'enseignant influence-t-elle les apprenants à prendre la parole en classe ?**

Pour répondre à ce questionnement nous émettons les hypothèses suivantes :

- Un enseignant émotionnellement intelligent, peut comprendre les sentiments de ses apprenants et créer un climat de confiance au sein de la classe, cela motive les apprenants à prendre la parole.

- ❖ Un enseignant émotionnellement intelligent, peut transformer les sentiments négatifs des apprenants en énergies positifs, ce que les aides à participer activement en classe.
- ❖ L'enseignant émotionnellement intelligent, utilise des jeux ludiques (la comptine) pour encourager les apprenants à prendre l'initiative de la parole.

Afin de répondre à ce questionnement et valider nos hypothèses de départ et suite à l'aide des outils d'investigation (questionnaire et grille d'analyse d'une séance de récitation). Après la lecture et l'analyse de notre expérimentation en classe de 3AP, nous avons pu obtenir les résultats suivants :

- ❖ L'intelligence émotionnelle de l'enseignant est un facteur très important pour garantir un enseignement efficace. Ainsi, il est nécessaire d'intégrer une formation pour ce type d'intelligence.
- ❖ Un enseignant émotionnellement intelligent peut gérer les différentes situations d'enseignement / apprentissage.
- ❖ La majorité des enseignants utilisent les jeux ludiques comme une stratégie pédagogique.
- ❖ Aussi, nous avons pu constater que les jeux ludiques apportent un changement radical dans la situation d'apprentissage entre les apprenants et les enseignants en classe langue étrangère
- ❖ Les activités ludiques aident les élèves à dépasser leurs complexités et à prendre la parole dans un contexte de plaisir et loin de la pression.
- ❖ Nous avons remarqué une nette augmentation de motivation lors une séance de la comptine.

Donc, en analysant ces résultats et en utilisant les données collectées, nous pouvons confirmer nos hypothèses initiales :

Un enseignant émotionnellement intelligent, peut comprendre les sentiments de ses apprenants et créer un climat de confiance au sein de la classe. Cela motive les apprenants à prendre la parole.

Un enseignant émotionnellement intelligent, peut transformer les sentiments négatifs des apprenants en sentiments positifs. Ce qui les aides à obtenir de bons résultats scolaires.

L'utilisation de la comptine comme jeu ludique encourage les apprenants à prendre la parole en classe.

Nous avons proposé également des activités qui favorisent la prise de parole des apprenants, permettant ainsi de rendre l'enseignant capable de bien maîtriser ses émotions au service de ses apprenants. Par exemple, des jeux de rôle et des histoires collectives encouragent les élèves à s'exprimer devant leurs pairs, tout en créant un environnement sûr et ludique.

Ces activités ne se contentent pas seulement de développer les compétences linguistiques des apprenants, elles aident aussi l'enseignant à gérer le dynamisme de la classe et à maintenir un climat de respect et d'écoute. En structurant les interactions orales autour de thèmes intéressants et engageants, l'enseignant peut mieux comprendre les besoins et les émotions de chaque élève, renforçant ainsi la cohésion du groupe. De plus, en participant activement et en observant les progrès des élèves, l'enseignant peut adapter son approche pédagogique de manière plus intuitive et empathique. Cela contribue non seulement à un meilleur apprentissage, mais aussi à un environnement de classe plus harmonieux et productif.

A la fin de notre travail nous espérons d'abord, que les enseignants prennent en considérations l'état psychique de ces apprenants et qu'ils essayent le maximum de créer de bonnes relations avec ses élèves dans et dehors la classe.

Nous espérons que notre travail sera une piste pour les prochains chercheurs dans cette thématique qui permettraient aux futurs enseignants de mieux comprendre la nécessité de l'IE dans l'apprentissage et son rôle dans l'amélioration de la prise de parole chez les apprenants.

Enfin, nous pouvons affirmer que cette expérience nous a été extrêmement bénéfique, car elle nous a donné l'opportunité de développer notre

connaissance quant aux méthodes d'enseignement. Cela va certainement nous offrir des opportunités de chercher de meilleures qualités dans l'avenir en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en général. Grâce à cette étude, nous avons également pu nous approcher des apprenants et de comprendre une partie de leurs besoins.

# *Références bibliographies*

**References bibliographies:**

- **Les ouvrages**

BRUNO Olivier, (1992). *Communiquer pour enseigner*, Hachette, p :29.

Charaudeau, P&Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.

Chartier. P, Even. L (2005). *Evaluer l'intelligence logique*. Dunod. Paris.

Château, J. (1967). *L'enfant et le jeu*. Dans Initiation à la pédagogie Editions du Scarabée.

Cornaire, Claudette & Raymond Patricia Mary, (1999), *La production écrite*, Paris, CLE international.

De Grandmont, N. (1995). *Pédagogie du jeu : jouer, faire jouer*. Guérin

Defays, J.-M., &Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Mardaga. p.94-95

Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris. P.31 .(Coll. Hachette ,f) .

Horwitz, M., & Cope, J. (1986). *The nervous system and anxiety: An integrative view*, New York: Academic Press.

Kergomard, P. (1892). *L'Éducation maternelle dans l'école*. Hachette

Lautrey, J. Richard, J. (2005). *« Traité des sciences cognitives. L'intelligence, sons direction »*, rue Lavoisier, Paris.

Piaget, J. (1957). *La psychologie de l'intelligence*. Paris, Collection Uprisme.

Rached, P. (2014). *La réflexion pédagogique : un levier pour l'amélioration des pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.

Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant, éléments de réflexion et d'action*. Bruxelles : de Boeck.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion à l'école : L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Hachette.

Savater, F. (2000). *Pour l'éducation*. Paris : Editions Payot & Rivages, p.151

Tho Ha Vinh. (2006), *« De la transformation de l'éducation des adultes au défi des Histoire s de vie »*, Paris. Ed l'harmattan.

Viau (1999), La motivation en contexte scolaire. Pédagogies en développement, De Boeckuniversité.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur. Paris.

- **Les articles**

Abécassis, F.Boyer, G. Falaize, B. et al. (2007). *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. Dans Revue française de pédagogie 2009/3 (n° 168)

Al-Toubaji, H. (2000). *Vers une didactique ludique de l'arabe langue étrangère*. Etudes arabes, analyses - théories, 2, 121-132

Archambault, J. & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (3e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.

Armand Colin, (2010), *L'éducation préscolaire en question;Carrefours de l'éducation* 2010/2 (n° 30)

Boufard, M.Solar,C. (2017). *Développement des compétences en matière de littératie en santé : portrait d'un apprentissage professionnel*. N44, 49-66p.

Brackett, M et all. (2012). *Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement.*Dans Journal of Educational Psychology. 1-15p.

Chobeaux, F. (2000). *Le jeu, un puissant levier dans la dynamique motivationnelle de l'apprentissage.*Français dans le monde, (308)

Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.). (1978*). Mind in society: The development of higher psychological processes*. L. S. Vygotsky. Harvard U Press.

Dewaele, J.M., Chen, X., Padilla, A .M.,&Lake,J.(2019) *The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research*.Frontiers in psychology. P.09.vol 10:2128.

Dolz Joaquim et Schnewly Bernard, (2009),P*our un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école,* Paris, ESF éditeur.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Dugal, J.-P. (2006). *L'évaluation et la prise de décision*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, p. 45.

Durlak, A.Weissberg, P et all. (2011). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. Dans Child Development. N1, p 405–432.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Cumberland, A. (1998). *The socialization of emotion: Reply to commentaries*. Psychological Inquiry, 9(4), 317–333.

*Enseigner évaluer*. (2001), Conseil de l'Europe, Paris : Didier.

Favre, D. (2017). *Comment prendre en compte la dimension affective des apprentissages ?* Dans colloque FNAME, 15, 2-44.

Fenouillet, F., & Lieury, A. (2012). *Motivation et réussite scolaire* (3e éd.). Dunod.

Francine Cicurel,(2012*) Conférence d'ouverture « Enseigner une langue : la fabrique de l'action ».* . Stage 2012 ,Paris.

Galand, B. Bourgeois, E. (2006). *Se motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France. Paris.

Gelbhard, A. (2000). *Shyness and Foreign Language Anxiety: Implications for Classroom Performance*.Journal of Language Anxiety, 12(3), 215-228.

Gendron, B. (2008). *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant : La figure de leadership en pédagogie*. Montpellier.

Hakouf, S. (2014). *L'importance des comptines dans l'apprentissage précoce du français langue étrangère.*Revue des Sciences Humaines, 40, 122-135.

Halberstadt, A. Eaton, K. (2002). *A Meta-Analysis of Family Expressiveness and Children's Emotion Expressiveness and Understanding*. Revue Marriage & Family, 34(1-2):35-62.

Hargreaves. (2000). *Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students.*Teaching and Teacher Education 16(8):811-826 .

Horwitz, E. K. (1991). *Foreign language classroom anxiety: A new approach to focus on language anxiety.* In Kràlovà, J. (Ed.) 2016, Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications (pp. 45-58). Prague: Charles University.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety.* The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.

Hu.L,Wang.N.(2014).*Anxiety in Foreign language learning.* [Conference presentation]. Qin Huang Dao, China (p.122).

Huizinga, J. (1951*). Essai sur la fonction sociale du jeu*. Homo ludens. Gallimard.

Ivan, I. (2006). *Méthode set méthodologies d'enseignement des langues.*Université de Bucarest.

Kothari, C.R. (2004*). Research Methodology Methods and Techniques* 2nd edition, New age International (p) Ltd., Publishers, India.

Lucas, Miraflores, Go. (2011). *Anxiété liée à la langue seconde/langue étrangère.*Journal of Language Anxiety, 15(2), 45-58.

Maarfia, N. (2021). *Le rôle des comptines dans l'apprentissage du français langue étrangère à l'école primaire*. Revue de Didactique des Langues, 17(2), 225-241

Meirieu, Ph. (2014). *Faire bouger les représentations. Sens et usages d'une métaphore didactique.*

Mortiboys, A. (2005) *Teaching with emotional intelligence a step by step guide for higher and further education professionals.*Tayler&Francis-library. London, and New York.

Mikolajczak, M. Luminet, O. Fillée, C. (2007)*The moderating impact of emotional intelligence on free cortisol response to stress.* Psychoneuroendocrinology 32(8-10):1000-12

Oatley, K., & Duncan, E. (1994). *The experience of emotions in everyday life, Cognition and Emotion*, 8, 369-381.

Pasha, S. M. (2016) *Inspiring Leadership through Emotional Intelligent*.International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET) volume: 03 Issue: 06p. (1699-1700).

Perrenoud, P. (1998). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université.

Perrenoud, P. (1999). *La gestion de classe : des concepts aux pratiques.* Paris : ESF Éditeur.

Plotnik, R. (2005) *« Introduction à la psychologie »*, 2ème édition, San Diego

Psychologie et des sciences de l'éducation.

Rivera, J. C., & Hernández, A. M. (2014). *Obstáculos psicológicos en el proceso educativo. Revista Electrónica Educare*, 18(1), 161-117.

Roux, P. Y. (2003). *Favoriser l'expression orale*. Le Français dans le monde, (331), 6-8.

Rubio, F. (2007). *Self-esteem and foreign language learning: An introduction*. In F. Rubio (dir.), Selfesteem and foreign language learning (p.2-13). Newcastle : Cambridge Scholars Publishing.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.*American Psychologist, 55(1), 68–78.

Saurik, J. (2011). *Timidité et apprentissage du français langue étrangère.* Revue de Didactique des Langues, 15(2), 45-58. Cité dans Arévalo, M. & Flores, J. (2018). Facteurs affectifs influençant la prise de parole en classe de FLE. Synergies Mexique, 8, 41-54.

Sebaa, R. (1999). L'Algérie et la langue française : Un imaginaire linguistique en actes. Prologue n 17, Casablanca. P 6-13.

Shehata, H. et Najara, Z. (2003). *Littérature de la petite enfance et son rôle dans le développement de la créativité linguistique et intellectuelle de l'enfant*. Revue des études de l'enfance, 5, 21-40

Sucaromana, U., (2012), *Contribution to language teaching and learning: A review of Emotional intelligence*. Published by Canadian Center of Science and EducationEnglish Language Teaching; Vol. 5(9) P.56.

Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). *Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping.* Personality and Social Psychology Review, 6(1), 2–30

Traverso, V. (2004). *Grille d'analyse des discours interactifs oraux*, in Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R, Niveau B2 pour le français. Textes et Références. Paris : Didier, p. 30.

Valente, S., Lourenço, A.A., Alves, P., & Dominguez-Lara, S. (2020). *The role of emotional intelligence capacity for teacher's efficacy and classroom management* Rev. CES Psico, 13(2), 19p.

Worde, A. (2003). *Fear of Anxiety: Understanding the Impact of Negative Evaluation in Language Learning.*Journal of Language Psychology, 8(2), 215-227.

Zafari.,M., & Biria. ,R.(2014).*The Relationship between Emotional Intelligence and Language Learning Strategy Use*. International Conference on Current Trends in ELT. Social and Behavioral Sciences

Zeising, A. (2014). *Le pouvoir motivationnel du ludique dans l'apprentissage des langues* [Billet de blogue]. Babbel Didactique.

- **Thèses et mémoires**

Barbeau, D. (1995). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus.ulaval.ca. https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19545

Bokhari, F. (2015). *Etude des difficultés de prise de parole en classe de langue.*[Mémoire de master, université de Médéa].

Boudarwé, K. (2008), *existe-il une corrélation entre l'intelligence émotionnelle et l'asymétrie préfrontal ?*[thèse de magister, université catholique].

Boukhelkhal, N. Bouketab, N. Sidimoussa, R. (2023). *The effect of teacher's emotional intelligence on reducing the psychological barriers of the EFL students.* [Mémoire de master, université de Médéa].

Cherniss, C. Goleman, D. (2001) *The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure, and improve Emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. Jossey-Bass. San Fransisco. *chez l'enfant »* thèse de doctorat en psychologie, université de liège, faculté de de Louvain, faculté de psychologie et science de l'éducation.

Francine Cicurel, « *De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action ».*

Harfi, S. Kaci, W. (2021). *L'intelligence émotionnelle et le stress quel effet ?*[Mémoire de master, université de Bejaia].

He Summer X and Chen Amanda J.Y. (2010). *How to ImproveSpoken English*. in Juhana. 2012. Psychological Factors That Hinder Students from Speaking in English Class (A Case Study in a Senior High School in South Tangerang, Banten, Indonesia). The Internet Journal of Education and Practice Vol.03, N0.12. Retrieved on: 23 November 2016.

Mimoun, C. (2021). *Le lien entre motivation intelligence émotionnelle et performance au travail.* [Mémoire de master, université de Béjaïa].

Mpanzo, P. (2011). *L'approche communicative dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire congolais : cas de l'Université de Kinshasa.*Synergies Afrique des Grands Lacs, (1), 123-134.

Puren, C. (2011). Cité par SaouliSounia, *Analyse des représentations des enseignants de FLE sur l'utilisation des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie*.Mémoire de Magister, Université Mentouri Constantine, Algérie, p. 20.)

Reviera, Hernàndez. (2014) *Psychological barriers in second language learning* [Mémoire non publié]

Romeu, M.V. (2021), *Emotional Intelligence among teachers and future teachers in a sample of Spanish educators*. (Mémoire de master). Université de Jyväskylä.

Souier, K. (2022). *Le rôle des activités ludique dans l'amélioration de la prise de parole chez les élèves de 4AP.* [Mémoire de master, université de Tlemcen].

Zegagh, Y. Mehni, M. (2021). *Quel effet sous de l'intelligence émotionnelle sur l'ajustement psychologique chez les adolescents scolarisés ?* [Mémoire de master, université de Bejaïa].

- **Sitographie**

Ahsan, M., Asgher, T., & Hussain, Z. (2020). "*The Effects of Shyness and Lack of Confidence as Psychological Barriers on EFL Learners' Speaking Skills: A Case Study of South Punjab.*" Global Regional Review, V(II), 109–119. https://wwwi.org/10.31703/grr.2020(v-ii).12.(p.111)

Al Hamdan, J. (2007). *Higher education classroom management*:*Kuwait university students' views*. Kuwait University.P.572. Academia.edu

Asrar-ul-Haq, M. ,Anwar ,S. ,Hassan ,M. (2017). *Impact of emotional intelligence on teacher's Performance in higher education Institutions of Pakistan*. Future Busniess Journal vol 3(2), P.98.https://doi.org/10.1016/j.fbj.2017.05.003

Bar-on, R.(2006), *The Bar-on model of emotional-social intelligence (ESI).* Psicothema. Vol. 18, supl., pp.14-23 https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf

Bingham, W.V. *Aptitudes and aptitude testing*. Harper& Brothers, New York and London.P.36. Internet Archive.https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.240366/page/n45/mode/2up

Broeck, J. V. D., Sandøy, I.F., &Brestoff, J.R. (2013). *Recruitment, Sampling, And Enrollment Plan. In Epidemiology: Principles and Practical Guidelines*. (p.172) Springer Netherlands. https://dl.uswr.ac.ir/bitstream/Hannan/130718/1/9789400759886.pdf

Chaidi, I.,&Drigas, A. (2022*).theories- models of emotional intelligence* .scientific electronic archives ,vol 15(12) P.28.DOI: https://doi.org/10.36560/151220221638

Cherniss, C& Goleman, D. (2001) *The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure, and improve Emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. Jossey-Bass. San Fransisco. pp.33-38,88.In https://www.researchgate.net/publication/40942935_The_Emotionally_Intelligent_Workplace_How_to_Select_for_Measure_and_Improve_Emotional_Intelligence_in_Individuals_Groups_and_Organizations

Darling -Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching.* New York, P.16. https://www.eric.ed.gov/?id=ED415183

Darn, S. (n.d.), Emotional Intelligence and ELT.British Council.https://www.teachingenglish.org.uk/professionaldevelopment/teachers/understanding-learners/articles/emotionalintelligence-and-elt

De la serna, J.M.(2018). *Benefits of emotional intelligence*. In J.M. de la Serna, Emotional Intelligence, Learn to get the most of your emotions Hackensack: Babel club Inc. P.03. https://www.researchgate.net/publication/346679432_Benefits_of_Emotional_Intelligence/link/5fce4c93299bf188d4fe73de/download

Dewaele, J. M. (2015). *On emotions in foreign language learning and use*. The Language Teacher.JALT,39(3), 13-14. Academia-edu. https://www.academia.edu/15656403/On_Emotions_in_Foreign_Language_Learning_and_Use

Faltas, I. (2017).Three Models of Emotional Intelligence.(PHD),CEIPD https://www.researchgate.net/profile/IberkisFaltas/publication/314213508_Three_Models_of_Emotional_Intelligence/links/58ba5a3baca27261e521877f/Three-Models-of-Emotional-Intelligence.pdf

Fatlas, I,.(2016*), Emotional intelligence: A historical overview*.https://www.researchgate.net/publication/304967560_Emotional_Intelligence_A_Historical_Overview

Gardner, H.(1983), *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*.basic books, New York (P.28) Academia.edu. https://www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_inteligences.

Gay, L. R. Mills, G.E, Airasian. P .(2012*)10th Ed. Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. Merrill Publishing Company. (p.129). https://yulielearning.com/pluginfile.php/4831/mod_resource/content/1/Gay-E%20Book%20Educational%20Research-2012.pdf

Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligenceBantam Books. New York Appendix1. https://www.academia.edu/44384606/WORKING_WITH_EMOTIONAL_INTELLIGENCE

Goleman., D. *Emotional intelligence why it can matter more thaniQ*by Daniel goleman (1995). Bloomsbury in Mounika, U https://www.academia.edu/37329006/Emotional_Intelligence_Why_it_Can_Matter_More_Than_IQ_by_Daniel_Goleman

Hamidi, H., & Khatib, M. (2016). *The Interplay among Emotional Intelligence, Classroom Management, and Language Proficiency of Iranian EFL Teachers*. BRAIN.

Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 7(2),P.50. https://lumenpublishing.com/journals/index.php/brain/article/view/2079

Hoadjili, A.C,&Bouazid, M.(2021), *Deciphring the effective relationship between emotional intelligence and willingness to communicate in English as a foreign language class*. Journal of Studies in Language, culture, and Society, vol 4(2) P.80. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/178416

Ismail Saud, W. (2019), *Emotional Intelligence and Its Relationship to Academic Performance among Saudi EFL* **.***Undergraduates*. (International Journal of higher education), Saudi Arabia.Sciedu Press, Vol. 8(6)P.224. https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n6p222

Linternaute.fr. (S.d.). Définition de ludique. Dans Dictionnaire de français. Repéré à https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/ludique/

Maria-Alice MÉDIONI, (février2010).*Pour apprendre une langue, il faut la parler, Lire et Écrire*, in Journal de l'alpha, n°172, pp. 11-18 ,en ligne : https://ma-medioni.fr/article/apprendre-langue-il-faut-parler.

Mayer, J., & Salovey, P. (1990*). Emotional Intelligence*, Baywood publishing co., Inc.vol,9(3),p.186.http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer_1989_EmotionalIntelligence.pdf

Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2016*) The ability Model of Emotional Intelligence: Principles* and Updates. Emotion Review ISSN 1754-0739.https://mypages.unh.edu/sites/default/files/jdmayer/files/rp2016-mayer-caruso-salovey.pdf

Pasha, S. M. (2016) *Inspiring Leadership through Emotional Intelligent* International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET) volume: 03 Issue: 06p. (1699-1700).
https://www.academia.edu/34680430/INSPIRING_LEADERSHIP_THROUGH_EMOTIONAL_INTELLIGENCE

Rust, D. A. (2014). Relationship between the Emotional Intelligence of Teachers and Student Academic Achievement. (Published PhD).Educational Leadership studies. Theses and Dissertations-Educational Leadership Studies.university of Kentuckyknowledge.https://uknowledge.uky.edu/edl_etds/8/

Leadership studies. Theses and Dissertations-Educational Leadership Studies.university of Kentucky Knowledge.https://uknowledge.uky.edu/edl_etds/8/

Sattler, J., M. *Assessment of children: cognitive foundation and application*. Jermone M. sattler publisher Inc., California, sixth edition .p.232.Internet Archivehttps://archive.org/details/assessmentofchil0000satt_f2y3/page/n9/mode/2up

Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge UniversityPress.New York.P.01. https://www.academia.edu/41460722/Classroom_Management_Techniques

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Bœck Université.

Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers: Teaching Education: Vol 25, No 4 (tandfonline.com)

Tevdovska, E.S. (2017) The Impact of Emotional Intelligence in the Context of Language Learning and Teaching.SSEU review .12(1), pp. 132- 133.

DOI: https://doi.org/10.1515/seeur-2017-0009Woods, N.F. Calanzaro, M. (1988). Nursing research: theory and practice.

Tunçel, H. (2015). The relationship between self-confidence and learning Turkish as a foreign language Educational Research andReviews.10(18), 2575–2589

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078234.pdf

- **Les dictionnaires**

CUQ, J.P. (2003).*«Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde* ». CLE international. Paris .

Cuq, J.-P. (Ed.) (2003). Activité ludique. Dans Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde (p. 160). ASDIFLE/Éditions CLE International.

Galisson, R., & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette.

Larousse.fr : encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne le dictionnaire Larousse,( 2001).

Le grand dictionnaire encyclopédique de la langue française, 1996.

Le Robert. (2011). Jeu. Dans Le Robert, dictionnaire de français

# *Annexes*

## Annexes

1- image du lieu de l'enquête et du corpus d'étude

2- Questionnaire remis aux enseignants

3- Grille d'évaluation exploitée avec les élèves

4- Lien des réponses du questionnaire en ligne

5- Les résultats obtenus de la grille

## 1- image du lieu de l’enquête et du corpus d’étude



## 2- Questionnaire remis aux enseignants

## I. Questionnaire :

Cher(e) Enseignant(e), merci de prendre le temps de répondre à ce questionnaire.

Nom et prénom :

A. Age :
B. Années d'expériences en enseignement :

## Les questions :

Répond aux questions suivantes :

A). Comment définiriez-vous l'intelligence émotionnelle en tant qu'un enseignant ?

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

B). Avez-vous reçu une formation spécifique sur l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement primaire ?

Oui Non

C). Dans quelle mesure pensez-vous que l'intelligence émotionnelle de l'enseignant influence le déroulement de la séance ?

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

D). Encouragez-vous les apprenants à poser des questions ou à exprimer des opinions, même si elles diffèrent de la majorité ?

Oui Non

E).Selon vous, quelle est l'importance de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant pour le développement des compétences de prise de parole chez les apprenants ?

……
……
…….

F). Pouvez-vous partager une expérience où votre intelligence émotionnelle a eu un impact positif sur la prise de parole des apprenant en classe ?

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

G). A votre avis, quelle est l'activité la plus pertinente qui encourage l'apprenant à prendre la parole en classe ?

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

H). Quel impact l'intelligence émotionnelle de l'enseignant peut-elle avoir sur la prise de parole des apprenants en classe ?

- Aucun impact
- Un impact modéré
- Un impact très significatif

I). Comment adaptez-vous votre approche émotionnelle en classe pour favoriser la prise de parole des apprenants ?

- En encourageant la confiance en soi
- En créant un environnement positif
- En adaptant les activités en fonction des émotions des élèves
- Autre (mentionner)

J). Quelles stratégies pédagogiques estimez-vous efficaces pour renforcer la prise de parole de vos apprenants ?

- Discussions en groupe sur les émotions
- Activités artistiques ou créatives
- Jeux de rôle
- Journal de bord émotionnel
- Toutes les réponses ci-dessus

K). Considérez-vous que votre propre intelligence émotionnelle a un impact sur la façon dont les apprenants s'expriment et participent en classe ?

Oui Non

L). Intégrez-vous régulièrement des activités spécifiques visant à développer la prise de parole de vos apprenants dans votre programme d'enseignement ?

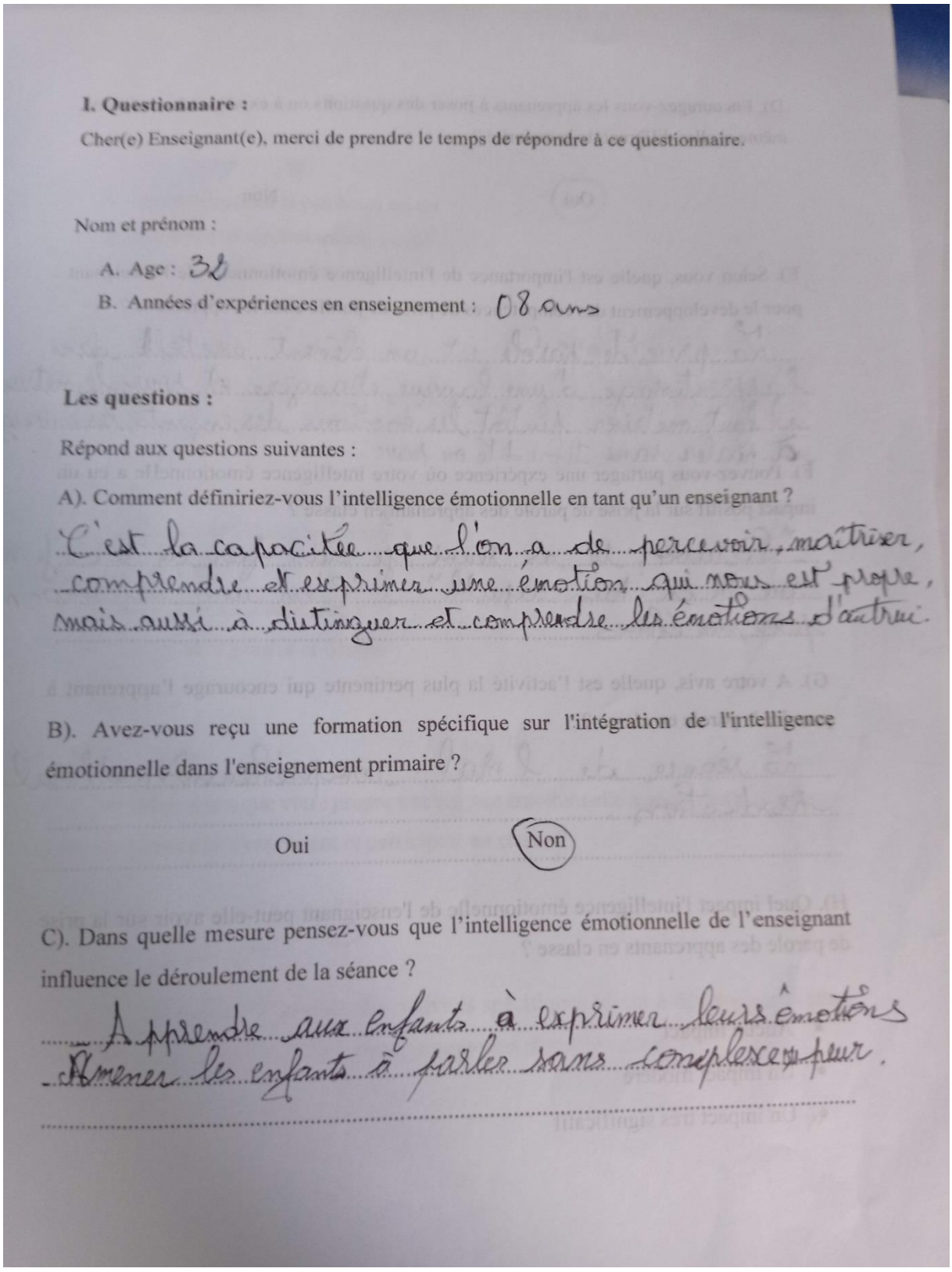
Oui Non

**3-La grille d'évaluation**

**Grille d'évaluation (du déroulement de l'activité ludique « les comptines »)**

| Les critères | Les indicateurs | Oui | Non |
|---|---|---|---|
| **Compréhension orale** | 1-Réagit aux consignes simples de l'enseignant.<br>2-Comprend le vocabulaire de la comptine.<br>3-Saisit le sens général de la comptine. | | |
| **Participation** | 1- Chante la comptine avec enthousiasme.<br>2- Répète les mots et les phrases de la comptine.<br>3- Utilise les gestes et les mimiques pour accompagner la comptine | | |
| **Prononciation** | 1- Articule les sons de manière intelligible.<br>2- Respecte les intonations et le rythme de la comptine.<br>3- Fait des efforts pour imiter la prononciation de l'enseignant. | | |
| **Mémorisation** | 1- Retient une partie ou la totalité de la comptine après plusieurs répétitions.<br>2- Est capable de réciter la comptine de manière autonome. | | |
| **Motivation** | 1- Montre un intérêt pour la séance de comptine.<br>2- Participe activement aux activités.<br>3- Apprécie la découverte de la culture française à travers la comptine. | | |

## 4- Exemple du questionnaire



**I. Questionnaire :**

Cher(e) Enseignant(e), merci de prendre le temps de répondre à ce questionnaire.

Nom et prénom :

A. Age : 32

B. Années d'expériences en enseignement : 08 ans

**Les questions :**

Répond aux questions suivantes :

A). Comment définiriez-vous l'intelligence émotionnelle en tant qu'un enseignant ?

C'est la capacitée que l'on a de percevoir, maitriser, comprendre et exprimer une émotion qui nous est propre, mais aussi à distinguer et comprendre les émotions d'autrui.

B). Avez-vous reçu une formation spécifique sur l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement primaire ?

Oui Non

C). Dans quelle mesure pensez-vous que l'intelligence émotionnelle de l'enseignant influence le déroulement de la séance ?

Apprendre aux enfants à exprimer leurs émotions
Amener les enfants à parler sans complexe ou peur.

D). Encouragez-vous les apprenants à poser des questions ou à exprimer des opinions, même si elles diffèrent de la majorité ?

(Oui) Non

E). Selon vous, quelle est l'importance de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant pour le développement des compétences de prise de parole chez les apprenants ?

L'oral est un élément essetiel dans l'apprentissage d'une langue etrangère et pour le mètrise il faut mètriser plutôt les émotions des enfants, les encourg à parler sans timidité ou peur.

F). Pouvez-vous partager une expérience où votre intelligence émotionnelle a eu un impact positif sur la prise de parole des apprenantsen classe ?

"Brave, tu as reussi, je suis fier de toi. Je sa que tu en étais capable" C'est une expression pour mes élèves

G). A votre avis, quelle est l'activité la plus pertinente qui encourage l'apprenant à prendre la parole en classe ?

La séance de l'oral compréhension et l'oral production

H). Quel impact l'intelligence émotionnelle de l'enseignant peut-elle avoir sur la prise de parole des apprenants en classe ?

- Aucun impact
- Un impact modéré
- (X) Un impact très significatif

I). Comment adaptez-vous votre approche émotionnelle en classe pour favoriser la prise de parole des apprenants ?

- En encourageant la confiance en soi
- ✗ En créant un environnement positif
- En adaptant les activités en fonction des émotions des élèves
- Autre (mentionner)

J). Quelles stratégies pédagogiques estimez-vous efficaces pour renforcer la prise de parole de vos apprenants ?

- Discussions en groupe sur les émotions
- Activités artistiques ou créatives
- ✗ Jeux de rôle
- Journal de bord émotionnel
- Toutes les réponses ci-dessus

K). Considérez-vous que votre propre intelligence émotionnelle a un impact sur la façon dont les apprenants s'expriment et participent en classe ?

(Oui) Non

L). Intégrez-vous régulièrement des activités spécifiques visant à développer la prise de parole de vos apprenants dans votre programme d'enseignement ?

✓(Oui) Non

## 5- Les résultats obtenus de la grille d'évaluation

**Grille d'évaluation (du déroulement de l'activité ludique « les comptines »)**

| Les critères | Les indicateurs | Oui | Non |
|---|---|---|---|
| **Compréhension orale** | 1-Réagit aux consignes simples de l'enseignant. | X | |
| | 2-Comprend le vocabulaire de la comptine. | X | |
| | 3-Saisit le sens général de la comptine. | X | |
| **Participation** | 1- Chante la comptine avec enthousiasme. | X | |
| | 2- Répète les mots et les phrases de la comptine. | X | |
| | 3- Utilise les gestes et les mimiques pour accompagner la comptine | X | |
| **Prononciation** | 1- Articule les sons de manière intelligible. | | X |
| | 2- Respecte les intonations et le rythme de la comptine. | X | / |
| | 3- Fait des efforts pour imiter la prononciation de l'enseignant. | X | |
| **Mémorisation** | 1- Retient une partie ou la totalité de la comptine après plusieurs répétitions. | X | |
| | 2- Est capable de réciter la comptine de manière autonome. | | X |
| **Motivation** | 1- Montre un intérêt pour la séance de comptine. | X | |
| | 2- Participe activement aux activités. | X | |
| | 3- Apprécie la découverte de la culture française à travers la comptine. | | X |

# Table des matières

*Remerciement :* ....2

*Dédicace* ....3

**Chapitre I : La prise de parole** ....8

**Chapitre II : L'intelligence émotionnelle** ....8

**Chapitre III : La partie pratique** ....8

**Chapitre I : La prise de parole** ....9

**I.1.Définition de l'oral** ....9

**I.2.La compréhension de l'orale et la production orale** ....10

**I.3.La place de l'oral dans les méthodologies d'enseignement** ....11

**I.4.La parole, essai de définition** ....17

**I.5.Définition de la prise de parole** ....17

**I.5.1. Le tour de parole** ....18

**I.6.Les difficultés de la prise de parole** ....18

**I.6.6. Les obstacles scolaires** ....22

**I.7.1Les types de motivations** ....27

**I.9.Les activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE** ....29

**I.10. L'impact de l'activité ludique sur la motivation** ....32

**I.11.1 Le rôle de la comptine dans l'apprentissage/enseignement du FLE** ....34

**Chapitre II : L'intelligence émotionnelle** ....39

II.1. L'intelligence émotionnelle survol historique ....39

II.2. Qu'est-ce qu'une intelligence ? ....40

II.3. Les outils de mesure de l'intelligence ....40

II.4. Qu'est-ce qu'une émotion ? ....41

II.5. L'intelligence émotionnelle ....42

II.6. La différence entre l'intelligence cognitive et l'intelligence émotionnelle ....43

II.7. Les éléments de l'intelligence émotionnelle ....43

II.8. Modèles d'intelligence émotionnelle ....45

II.8.2. Les modèles mixtes ....46

**II.9. Les facteurs de développement de l'intelligence émotionnelle** ....50

**II.10. Les outils de mesure de l'intelligence émotionnelle** ....52

**II.10.2. Le test de Petrides et Furnham (SREIT)** ....52

**II.11. Les caractéristiques d'un enseignant émotionnellement intelligent** ....53

**II.12. L'éducation émotionnelle** ....55

**II.13. Le rôle de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE** ....57

**II.14. L'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire** ..... 58

**II.15. Enseignement et apprentissage de l'intelligence émotionnelle : Techniques pour la classe FLE** ..... 60

**III.1. Présentation des outils d'investigations** ..... 64

III.1.2. Conception de la recherche ..... 64

III.1.3. Approche méthodologique de la recherche ..... 65

III.1.6. Présentation des outils d'enquête ..... 66

**III.2. Analyses des données** ..... 69

III.2.1. Analyse du questionnaire ..... 69

**Conclusion** ..... 84

**References bibliographies:** ..... 89

Annexes ..... 103