Prendre la parole sereinement en classe : supports, activités et gestion de l'espace

Estelle Riquois

Maître de conférences, Laboratoire « Éducation, discours, apprentissages »
(EDA EA 4071), Université Paris-Descartes – Sorbonne Paris-Cité

Introduction

Dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, l'aspect émotionnel est assez peu mis en avant dans les publications didactiques. C'est pourtant un élément essentiel pour la réussite de l'apprentissage car les émotions jouent un grand rôle dans la réussite ou l'échec de l'apprenant.

On le sait aujourd'hui, l'apprentissage d'une langue vivante est plus efficace s'il recourt à l'interaction, mais la prise de parole dans une langue qui n'est pas la sienne peut être déstabilisante. Cela nécessite la réalisation d'activités qui peuvent être angoissantes et l'utilisation de supports pédagogiques qui paraissent parfois difficiles d'accès. Les réactions émotionnelles que cela peut provoquer vont entrer en relation avec d'autres facteurs, sans doute moins visibles, mais qui se trouvent alors liées et en interrelation, surtout si on les observe sous l'angle émotionnel.

La gestion des émotions des apprenants est néanmoins une question complexe. L'enseignant observe ses élèves pour mesurer leurs éventuelles difficultés, identifie les moments critiques ou ceux qui, au contraire, facilitent la prise de parole. Il lui faut ensuite disposer d'outils pour pouvoir organiser son enseignement efficacement.

Mais comment considérer cet affect de l'apprenant qui semble avoir tant d'influence ? Comment le définir et comment aménager l'enseignement et l'apprentissage pour qu'ils se déroulent dans les meilleures conditions ? Comment également former les enseignants pour qu'ils tiennent compte de ce facteur dans leur enseignement et adoptent une vision plus globale de l'apprenant ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons choisi de considérer une situation spécifique d'apprentissage et trois facteurs qui peuvent la faire évoluer positivement ou négativement selon leur appréhension par les apprenants. Il s'agira d'observer la

nature du support pédagogique, le type d'activité proposé et la gestion de l'espace de la classe dans l'une des situations les plus difficiles émotionnellement pour beaucoup d'apprenants : la lecture à voix haute face au groupe.

Nous verrons dans un premier temps ce qu'il faut entendre par émotions ou affect dans la classe, puis nous aborderons la question de la gestion de ces émotions. Enfin, la présentation d'une expérimentation permettra de montrer les difficultés que peut recéler l'activité de lecture à voix haute, notamment lorsque le support change ainsi que l'emplacement dans la classe.

1 Les émotions dans la classe de langue

Plusieurs chercheurs américains s'accordent aujourd'hui sur la nécessité de tenir compte des aspects émotionnels dans la classe, et notamment en langue étrangère. On peut ainsi citer Schumann (1994 : 232) qui démontre le lien entre les émotions et la cognition en insistant sur l'inclusion de l'affect dans la cognition : « *The brain stem, limbic and frontolimbic areas, which comprise the stimulus appraisal system, emotionally modulate cognition so that, in the brain, emotion and cognition are distinguishable but inseparable. Therefore, from a neural perspective, affect is an integral part of cognition.* »

On ne pourrait donc pas réfléchir ou apprendre sans émotion, ce qui invite à tenir compte de ce que ressent l'apprenant pour lui permettre de développer ses compétences dans un climat apaisé et surtout de prendre confiance en lui.

1.1 Des émotions insaisissables

Il apparait néanmoins difficile de fixer une définition précise de ce qu'il faut entendre par « émotion » ou par « affect », second terme très utilisé dans les publications traitant de ce sujet. Ce flottement terminologique reflète sans doute à la fois la complexité de ce sujet qui touche à l'individualité de chacun et la difficulté de définir ce qui relève très souvent de la perception individuelle. Cette définition varie aussi si l'on se place du point de vue de la psychologie, de l'apprentissage, de la linguistique...

Capron Puozzo (2015) propose de distinguer émotion et sentiment, le second étant avant tout stable et durable. Or, « l'émotion est temporaire, inattendue, imprévue » (2015 : 36), ce qui justement pose problème car l'enseignant comme l'apprenant doivent composer avec cette volatilité. Cela ne définit pas l'émotion en tant que telle mais donne des indications sur ses effets. Source de trouble dans la classe, elle peut surgir n'importe quand, et son caractère temporaire invite à penser qu'elle va disparaitre pour laisser la place à une autre plus ou moins rapidement. Cela signifie sans doute aussi qu'elle est difficile à percevoir et à contrôler.

Réaction psychologique et psychique à une situation, l'émotion est une interprétation de la réalité. Elle est en lien avec ce qui entoure l'individu, elle est suscitée par un évènement. Ekman (1972) qui a travaillé sur les émotions faciales, distingue six émotions de base : la joie, la tristesse, le dégoût, la peur, la colère, la surprise. Ces émotions sont ensuite classées en trois catégories : les émotions positives, négatives et toxiques. Elles influencent nos actions quotidiennes et jouent un rôle majeur dans nos réac-

tions. Si les émotions positives (la joie, la surprise) sont considérées comme banales, les émotions négatives (la colère, la tristesse, la peur) et toxiques (le dégoût) sont au contraire proscrites car elles dérangent ou sont le signe d'une inadaptation (comme la peur). Pourtant, si les émotions positives aident à apprendre, il ne faut pas négliger les émotions négatives ou toxiques qui peuvent apparaitre à tout moment et perturber l'apprentissage. Goleman (1997), dans son ouvrage sur l'intelligence émotionnelle, invite à encourager la verbalisation de ce que l'on ressent pour pouvoir identifier ses émotions et agir en conséquence, renforcer l'estime de soi et la confiance en soi.

La typologie d'Ekman, dans sa simplicité, permet de disposer d'un outil exploitable en langue étrangère car il utilise des termes courants. L'enseignant peut ainsi identifier ce qui se déroule dans la classe et favoriser les émotions positives, tout en accueillant les émotions négatives. L'apprenant, quant à lui, peut verbaliser ce qu'il ressent, y compris en langue étrangère. En créant un climat favorable où l'apprenant peut exprimer son ressenti, on lui permet de se concentrer davantage sur la tâche à accomplir plutôt que sur ce qu'il ressent ou sur le regard évaluateur de ses pairs et de l'enseignant.

1.2 Enseigner avec les émotions

La définition et la typologie des émotions permettent de mieux les décrire, mais n'indiquent pas à l'enseignant comment agir et réagir. La salle de classe est pourtant un lieu particulièrement propice à l'activation des émotions (Atienza, 2003) car la « dimension affective atteint tous les aspects de notre existence et de manière très directe ce qui se passe dans la salle de classe, y compris celle de langue étrangère » (Arnold, 2006 : 408). La prise de parole est une mise en danger, les regards se tournent vers celui qui parle et se soumet à l'évaluation, même si celle-ci est positive. Au-delà des émotions de l'apprenant, c'est son identité au sens large qui est engagée, incluant des éléments plus profonds de sa personnalité. Cette vision holistique de l'enseignement couvre alors « un large domaine qui comprend les sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes et qui conditionne de manière significative notre comportement » (Arnold, 2006 : 407).

La prise en compte de l'apprenant dans sa globalité correspond également à l'évolution méthodologique actuelle en didactique des langues où celui-ci est perçu comme un acteur social. En tant qu'individu au sens plus large que le sujet qui apprend une langue étrangère, « l'activité de communication des utilisateurs / apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisée par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité. » (CECR, 2001 : 84.)

L'élève est une entité qui regroupe le sujet apprenant et l'individu avec son vécu et son affect. Ses facultés cognitives sont au centre du processus d'apprentissage, mais elles sont en interrelation avec les aspects physiques et affectifs de son individualité.

Pour favoriser la mise en place d'un cadre d'apprentissage tenant compte de ces émotions, il faut ensuite disposer d'outils qui permettent à l'enseignant d'agir et de réagir dans sa classe en fonction des différents paramètres qui peuvent intervenir.

Germain (1993) propose d'utiliser la notion de « filtre affectif » pour désigner ce qui peut faire obstacle à un apprentissage serein : « La motivation-attitude, la confiance en soi, l'absence d'anxiété. Plus faible est le filtre, plus forte est l'acquisition. » (1993 : 249.) Ce filtre est donc un mécanisme de défense psychologique qui peut se manifester par la peur de se tromper, de sembler ridicule (Kertesz-Vial, 2000 : 5). Il peut être un obstacle ou un outil positif si on en tient compte et s'il favorise la motivation, l'envie de communiquer et d'apprendre.

L'apprentissage d'une langue étrangère touche également à l'individualité de l'apprenant qui ne maîtrise pas cette langue qui n'est pas constitutive de son identité. Il devient un autre en utilisant une langue qui appartient à un système culturel plus ou moins connu et véhicule d'autres valeurs que les siennes, ce qui provoque parfois un choc culturel. L'anxiété apparait alors et perturbe l'apprentissage. Arnold et Brown (1999) insistent sur cette émotion qui regroupe la peur, la frustration, la tension et l'insécurité, en précisant qu'il existe une anxiété spécifique liée à l'apprentissage d'une langue. Prendre la parole devant autrui est une situation au potentiel anxiogène maximal.

À l'inverse, les émotions positives de l'apprenant vont avoir différents effets bénéfiques. Develotte affirme que « l'engagement émotionnel dans une activité d'apprentissage intensifie la motivation à effectuer cette activité et en facilite par là même l'accomplissement » (2006 : 13). C'est une première étape qui permet de susciter l'adhésion, d'avoir un groupe engagé dans l'apprentissage et réactif.

On sait aussi que « le fait de stimuler les différents facteurs émotionnels, comme l'estime de soi, l'empathie, la motivation, peut faciliter considérablement le processus d'apprentissage d'une langue » (Piccardo, 2007 : 41). L'apprenant en confiance accepte davantage la prise de risque et signale ses difficultés plus facilement. Loin de distraire les élèves lorsque la situation est maîtrisée par l'enseignant, une classe joyeuse suscite l'envie de participer, favorise l'esprit de groupe et la coopération par un cadre serein. Les situations positives associées à l'apprentissage, les bons souvenirs, aident également à mémoriser et surtout à se remémorer ce que l'on a appris.

Les méthodologies centrées sur la communication sont toujours susceptibles de renforcer l'anxiété. Elles gagneraient donc à intégrer la prise en compte de l'environnement pour que celui-ci soit émotionnellement sécurisant.

1.3 Émotions et représentations

Les émotions étant temporaires, leur prise en compte est ponctuelle mais l'identité de l'apprenant est aussi constituée de son vécu et de ses représentations qui vont avoir une incidence sur la situation pédagogique. On peut distinguer différents types de représentations qui vont conditionner l'attitude de l'apprenant :

- les représentations sur soi-même et sur la relation au groupe : manque de confiance en soi, peur de l'évaluation et du jugement de l'enseignant et des pairs ;
- les représentations sur la langue cible : les représentations sur la langue apprise (ex. : l'allemand est difficile pour les francophones), l'utilité supposée de la

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

Tout ceci entre en collision avec les représentations de l'enseignant et ses propres croyances sur la langue qu'il enseigne et sur la culture-cible, sur ce que doit être un « bon » enseignant, sur ce qui fait un « bon » cours, et le comportement que doit avoir un « bon » élève. Ces représentations plus ou moins éloignées de la réalité, conditionnent en partie son comportement. La question de l'enseignant natif face à l'enseignant non-natif est également une source potentielle de déstabilisation.

Pédagogiquement, les représentations de l'enseignant pourront être à l'origine de ses choix méthodologiques, de la disposition spatiale qu'il choisit pour sa salle de classe, du traitement de l'erreur qu'il applique, respectant ou non la loi d'isomorphisme qui « veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » (Puren, 1988 : 52).

Concernant la gestion du groupe et de la classe, l'humour, l'atmosphère détendue sont, pour certains enseignants, des signes de relâchement. Cette image peut être due à une culture d'apprentissage d'origine non conforme à cette pratique, qui maintient les hiérarchies fortement et interdit toute forme de familiarité entre l'enseignant et ses élèves. Les classes un peu bruyantes, les élèves qui se déplacent, apparaissent alors comme un signe de laxisme et l'enseignant peut craindre le regard de ses collègues.

L'affectif et le cognitif apparaissent donc comme étant indissociables, voire complémentaires, pour l'apprenant comme pour l'enseignant. L'instauration d'un cadre favorable à l'apprentissage permettra le développement d'une compétence de communication si l'enseignant veille à maîtriser les émotions négatives et favoriser les émotions positives.

2 Gérer les émotions en classe

Après avoir défini ce qu'il faut entendre par « émotion », la question de la mise en œuvre s'impose. Plusieurs outils existent déjà, mais il est aussi possible de penser en interrelation les supports d'apprentissage, les activités réalisées en classe et la gestion de l'espace et du groupe.

2.1 Différents outils de gestion des émotions

De nombreuses recherches portent spécifiquement sur l'humour en classe de langue étrangère dans le champ francophone comme celles de Rémon (2013), Cazade (2009), Arnold (2006), ou Kertesz-Vial (2000) qui fait l'hypothèse selon laquelle l'humour

est l'un « des moyens les plus commodes pour faire échec à l'anxiété » (2000 : 6) en dédramatisant certaines situations. L'humour non ironique peut développer une connivence (tous rient de la même chose), favoriser l'empathie et faire basculer une situation tendue.

La bienveillance pédagogique de l'enseignant lui permet aussi de tirer parti des difficultés de l'apprenant et associé à l'humour, c'est « un excellent moyen de lutter contre certains blocages » avec « un impact positif sur tout le comportement cognitif et métadidactique de l'apprenant en langues » (Cazade, 2009 : 1). L'humour peut en outre s'appuyer sur la vie de classe et sur un univers partagé par les participants, devenant alors accessible sans médiation, ou prendre la forme d'une remarque amusante de l'enseignant, d'une mise en scène ou d'un support pédagogique qui présente un sujet ou s'accompagne d'illustrations amusantes.

Plus généralement, l'instauration d'un climat de confiance dans la classe peut revêtir une importance cruciale. En prêtant attention à la gestion du groupe et à l'ambiance de la classe, on adresse un double message : on transmet un contenu pédagogique, et on établit une complicité qui signifie qu'on considère les apprenants capables de comprendre « qu'on a de la confiance en leur capacité à apprendre la langue » (Arnold, 2006 : 417). Chaque prise de parole sera accueillie positivement, la réponse pouvant être erronée, mais l'apprenant n'ayant jamais tort d'avoir essayé. On veillera aussi au choix des supports pédagogiques en fonction des affinités et du niveau des apprenants, à la présentation claire et facile à lire des documents, et à une anticipation des activités difficiles.

Ces éléments, aussi intéressants soient-ils, dépendent néanmoins en grande partie de l'enseignant et de la confiance qu'il a en lui-même. Les jeunes enseignants montrent une plus grande difficulté à manier l'humour, à laisser place à l'inattendu, à une souplesse qui peut aller parfois jusqu'au dérapage. Une classe silencieuse et appliquée peut être perçue comme un signe de professionnalisme. Pourtant, comme nous venons de le dire, cela peut aussi être un lieu de stress pour l'apprenant qui ne pourra peut-être pas s'y épanouir et s'exprimer aussi librement qu'il le devrait pour apprendre efficacement.

Il est donc difficile, notamment en formation, de dire « simplement » aux futurs et jeunes enseignants « faites de l'humour en classe et tout ira bien ». L'équilibre n'est pas simple à trouver et il serait préférable de proposer un outil efficient, applicable aisément quelque soient les compétences ou les représentations de l'enseignant. L'objectif serait plutôt de créer des situations qui ne suppriment pas l'effort, qui sécurisent l'enseignant, mais qui remplissent les conditions pour susciter l'envie d'apprendre.

2.2 L'adéquation support / activité / espace

A partir de ces réflexions, nous proposons de considérer trois objets habituels de l'enseignement pour réfléchir à leur incidence sur l'apprenant et pouvoir agir simplement mais efficacement : le support d'apprentissage, l'activité réalisée à partir de ce support, et la gestion de l'espace de la classe (et donc du groupe). Ils vont constituer un levier relativement simple à actionner dont les effets seront très rapides.

Sans être sur le même plan, ces objets fonctionnent effectivement en interrelation. L'apprenant perçoit le support d'apprentissage (document écrit, feuille, écran, presse, film...), réalise l'activité qui lui apprend quelque chose. L'espace, à l'inverse, peut être subi. Pujade-Renaud (2005) rappelle que l'enseignant peut prendre le pouvoir de façon très affirmée en imposant ses choix dès le début de l'année. Certaines activités et certains supports imposeront aussi une utilisation de l'espace différente.

Tout est donc lié et on observe parfois en classe des réactions en chaine provoquées par une disposition spatiale mal choisie, entravant l'action de l'apprenant qui ne trouve pas le chemin pour résoudre le problème posé.

Ces observations faites à partir de séquences de classe filmées et d'entretiens réalisés avec des apprenants et des enseignants nous ont amenés à interroger différentes combinaisons support / activité / espace. L'objectif était de mesurer ce qui peut faciliter l'apprentissage et être profitable à l'apprenant, tout en restant relativement simple à appliquer pour l'enseignant.

L'apprentissage d'une langue étrangère imposant une prise de parole régulière, la question de l'anxiété semblait incontournable. Nous avons donc choisi de nous focaliser sur une activité orale de prise de parole, et plus particulièrement l'activité de lecture d'un texte à voix haute et son commentaire éventuel. Il est apparu qu'il s'agissait d'une situation potentiellement anxiogène bien qu'elle s'appuie sur un texte existant et ne fasse pas appel à l'imagination. L'apprenant est seul face au groupe, il doit montrer sa compréhension et sa maîtrise du texte, soigner sa prononciation et son intonation. Si un commentaire est demandé, il doit en outre s'exprimer en s'appuyant sur une compétence linguistique non sécurisée ainsi que sur ses compétences d'interprétation. Il s'ensuit une situation de vulnérabilité qui peut être paralysante, même si ce sont parfois les élèves qui réclament cette activité.

Nous avons évoqué plus haut le facteur émotionnel, nous venons de présenter l'activité choisie, mais le support pédagogique utilisé pour l'activité a lui aussi son importance. L'activité de lecture apparemment simple que nous avons choisie s'appuie sur un support dont la matérialité peut gêner l'apprenant, comme dans la plupart des activités. Lire sur une feuille de papier peut être plus simple pour certains, alors que d'autres seront plus à l'aise en lisant à voix haute un texte présenté sur un écran. Il en est de même pour le type de support. Différentes séquences de classe filmées montrent des réactions multiples en fonction du type de document qui est présenté par l'enseignant. Un document audio peut être perçu d'une façon plus négative qu'un document écrit parce qu'il demande plus d'attention et l'information peut échapper à l'apprenant qui ne peut pas maîtriser la diffusion du document et revenir en arrière. Au contraire, la vidéo offre une écoute multimodale plus exigeante, mais rassurante puisqu'on peut s'appuyer sur l'image pour comprendre la situation.

A partir de ces observations, il est possible de classer une série de types de supports pédagogiques sur un continuum qui montre la difficulté que peuvent rencontrer les apprenants face au document. Cette liste est évidemment ouverte et non exhaustive, elle s'appuie également sur le ressenti des apprenants et leur subjectivité, tout en donnant des indications à l'enseignant quant à l'appréhension qu'il peut déceler chez

ses élèves. Elle peut aussi permettre de mieux préparer la présentation d'un document difficile :

- Le support le plus simple à appréhender : document écrit seul.
- Document écrit + lexique traduit ou paraphrasé.
- Document écrit + images illustratives / explicatives (qui peuvent être ambigües).
- Document audio ou vidéo + transcription / script (document semi écrit).
- Vidéo seule.
- Document audio + images données à l'apprenant sur une feuille de papier ou projetées sur un écran.
- Le plus complexe : document audio seul dont l'écoute est gérée par l'enseignant.

Le support écrit permet les aller-retour, l'apprenant peut décrocher de la lecture collective, il est maître de son rythme de lecture ou de sa relecture. Dans l'activité d'écoute d'un document audio ou vidéo, il est captif du rythme imposé par l'enseignant et le groupe. Il ne peut pas écouter à nouveau ce qu'il n'a pas perçu lors de l'écoute collective, à moins de disposer d'un support informatique individuel ou d'un podcast pour chaque élève. La transcription écrite peut permettre de palier à cette difficulté, même si elle introduit deux canaux de réception et transforme le document audio en document semi écrit où l'apprenant peut décrocher totalement de la version audio pour alléger la charge cognitive, mais n'utilise plus les stratégies adaptées à la réception orale.

Le choix du type de document, sa matérialité et la possibilité de prendre le pouvoir sur le rythme de lecture ou de compréhension du contenu apparaissent ainsi comme des éléments déterminants pour l'entrée dans l'activité et la confiance en soi de l'apprenant. Ils suscitent pourtant peu de question chez l'enseignant qui peut les considèrer comme allant de soi tant ils sont présents dans les classes, comme la transcription écrite distribuée de façon parfois automatique. Cela ne doit pourtant pas faire oublier leur possible influence sur les émotions des apprenants et les difficultés qui peuvent y être associés.

Le papier, très utilisé lorsqu'il est facile de s'en procurer, n'est effectivement jamais neutre. Son épaisseur, sa qualité, sa couleur, l'utilisation d'une photocopieuse ou de stencils, l'impression couleur vont jouer un rôle dans son appréhension. Alors qu'il est d'usage d'utiliser un papier blanc et épais en France, de nombreux pays utilisent des feuilles moins blanchies et surtout moins épaisses qui peuvent donner une impression de luxe lorsque l'apprenant change de pays.

A l'inverse, dans certains contextes d'apprentissage, le support le plus fréquent est le manuel sur lequel les élèves peuvent prendre des notes. En France, il a souvent un caractère sacré comme tous les livres, il n'appartient pas toujours à l'élève qui utilise plutôt un cahier d'exercices où il écrit. Les enseignants utilisent aussi les photocopies qui doivent être complétée. L'appropriation du support se fait ainsi différemment, ce qui impose des usages différents.

N'oublions pas également les nouvelles technologies. L'utilisation des TICE et du tableau blanc interactif, maîtrisé ou non par l'enseignant, peut être une autre source de stress. Le clavier qui circule, la nécessité d'aller au tableau pour agir sur le TBI sont potentiellement paralysants, tout comme les problèmes techniques peuvent entraver les projets de l'enseignant. On voit aussi apparaître des classes où la tablette occupe une place omniprésente, et là encore se pose la question du ressenti, de l'appréhension, de la manipulation qui s'ajoutent à l'attention mobilisée pour réaliser l'activité demandée. Lorsqu'il s'agit de lire à voix haute, comme nous le verrons dans la troisième partie, les pertes de ligne, l'écran touché par maladresse sont autant de difficultés qui entravent la réussite de l'élève.

2.3 La gestion émotionnelle de l'espace

Une fois l'activité conçue, le support matériel choisi, il faut penser à la mise en œuvre dans la classe. La gestion de l'espace est un élément primordial dans la maîtrise de la situation pédagogique pourtant souvent subi par l'enseignant. Dans certaines conditions, l'administration n'autorise aucune modification ou le mobilier ne le permet pas. Lorsque c'est autorisé, pourtant, il est possible de le faire sans que cela n'entraîne de gros bouleversements et en associant les apprenants. L'espace devient un lieu commun où chacun peut trouver sa place et surtout s'exprimer.

Pour permettre cette appropriation, dans un premier temps, il faut identifier les zones sensibles de l'espace de la classe. Nous avons interrogé les apprenants pour connaître leurs perceptions et les zones qu'ils identifient comme étant anxiogènes ou au contraire protectrices. La prise de parole se fait dans des conditions plus ou moins faciles en fonction de l'emplacement où elle se déroule.

Les entretiens menés avec les apprenants montrent que la salle de classe se découpe en trois zones principales : l'espace de l'enseignant, l'espace des apprenants, puis la zone centrale partagée entre les apprenants et l'enseignant. Ainsi, dans une salle où les tables sont en U, la zone située devant le tableau est la plus anxiogène. C'est l'espace de l'enseignant, du savoir dispensé, de l'évaluation. Elle peut parfois être matérialisée par une estrade et le bureau de l'enseignant. À l'inverse, le fond de la salle pourra être considéré comme un espace moins tendu, plus ludique, un petit théâtre où peuvent se dérouler les jeux de rôles ou les représentations théâtrales. C'est l'espace d'expression des apprenants, celui où ils peuvent éventuellement afficher leurs travaux et où l'on peut disposer des accessoires, s'assoir sur les tables pour regarder ses camarades. L'enseignant y a aussi accès, mais il intervient sur un mode plus détendu et revient souvent au tableau lorsqu'il veut insister sur un point ou signifier qu'il faut retenir ce qu'il dit. Entre les deux, la zone centrale est conjointe, c'est une zone de travail intermédiaire. L'intérieur du U est plutôt l'espace de l'enseignant qui circule et observe, tandis que les élèves sont visibles par tous et peuvent intervenir librement. L'enseignant qui avance dans cette zone intermédiaire et perçu comme manifestant un intérêt plus grand pour les apprenants et réduit physiquement et symboliquement la distance. Il leur signifie qu'il les écoute et est à leur disposition. Lorsqu'il se retire derrière son bureau, il est inaccessible, occupé par autre chose. Ajoutons également qu'une classe qui change de configuration pendant un cours est perçue comme un espace qui sait s'adapter, est moins formel et plus accueillant.

Ces observations ne doivent toutefois pas faire oublier la réalité des salles de classe aujourd'hui. En France, par exemple, la configuration en face à face est encore très fréquente. Pujade-Renaud analyse cette disposition en affirmant que « le seul "face à face" est avec l'enseignant » (2005 : 16) puisque les élèves focalisent leur attention sur lui et sont censés répondre uniquement à ses sollicitations. Ils se sentent coincés par cette disposition où seul l'enseignant est mobile et agit « d'où cette présence morne, cette dilution du sujet dans un anonymat indifférencié » (2005 : 16). C'est aussi une configuration qui permet moins facilement d'atteindre les élèves mais qui peut être préféré par l'administration car elle permet de placer plus d'élèves.

Dans de nombreux centres de langue, on observe une disposition des tables des élèves en U, l'ouverture étant tournée vers le tableau. Cela permet aux élèves de se voir et de s'entendre, d'être plus présent et de se sentir plus concerné. Mais les apprenants signalent aussi que ce U les expose davantage, leur interdisant toute pause de l'attention. L'enseignant, comme les pairs, repèrent plus facilement celui qui n'écoute plus, fait autre chose ou est tenté de fermer les yeux quelques instants. Sous les yeux de tous en permanence, le U serait plus fatigant bien qu'il facilite la prise de parole. Du côté de l'enseignant, il permet de circuler, de se rapprocher d'un élève en particulier pour créer un espace plus personnel, et vérifier le travail effectif des élèves. Il est aisé de transformer ce U en ilots pour le travail de groupe en déplaçant une table sur deux, offrant une occasion de bouger pour les élèves et de retrouver un peu d'attention et de concentration après cette oxygénation. Quant aux activités de prise de parole en continue, elles peuvent être réalisées à l'opposé du tableau, dans le fond de la salle, dans une atmosphère plus détendue où les élèves se regroupent pour former un nouveau cercle.

En considérant ces deux dispositions et si l'on envisage l'activité de lecture à voix haute que nous avons choisi d'étudier, on voit ainsi immédiatement qu'en fonction de la position de l'élève dans la classe, l'aspect émotionnel de l'activité sera différent. Lire un texte assis à sa place habituelle, au milieu de ses camarades est perçu comme un exercice où l'on est plus exposé dans une classe en U, mais moins que lors d'une lecture faite debout, et moins encore si elle a lieu devant le tableau devant toute la classe. À l'inverse, une théâtralisation du texte plus ou moins achevée pourra se faire au fond de la classe, dans l'espace opposé au tableau selon des modalités plus ludiques et sera surtout ressenti plus favorablement par celui qui lit.

Conclusion

Considérer l'individu dans son ensemble apparait à présent primordial lorsque l'on s'intéresse à la réussite des apprenants et à ses conditions d'apprentissage. De plus en plus d'études insistent sur cet aspect holistique et sur la nécessité de ne pas le négliger. Nous avons tenté de montrer ici que l'activité, le support et l'espace de la classe sont indissociables et méritent qu'on s'intéresse à leur combinaison sans les traiter isolément. En les reliant aux travaux portant sur les émotions et les ressentis des apprenants, on peut envisager de réduire l'anxiété des apprenants et favoriser une prise de parole apaisée.

Bibliographie

ARNOLD, J. (2006), « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Études de linguistique appliquée*, 4(144), Paris, Klinksieck, p. 407-425.

ARNOLD, J., BROWN, D. (1999), « A map of the terrain », *in* Arnold, Jane (dir), *Affect in language learning*, Cambridge, Cambridge university press, p. 1-24.

ATIENZA, J. L. (2003), « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères », *Études de linguistique appliquée*, 3(131), Paris, Klinksieck, p. 305-328.

CAPRON PUOZZO, I. (2015), « Créativité, émotion et apprentissage », *Le Langage et l'Homme : Apprentissage, enseignement, affect*, n° 1-2015, Louvain-La-Neuve, Eme, p. 35-46.

CAZADE, A. (2009), « L'interculturel est-il soluble dans l'humour ? », *Cahiers de l'Apliut*, 28(2), p. 24-39. Disponible sur : http ://apliut.revues.org/1067.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier, 192 p.

DEVELOTTE, C. (2006), « Le Journal d'étonnement », *Lidil*, n° 34. Disponible sur : http ://lidil.revues.org /index25.html.

EKMAN, P., *et al.* (1972), *Emotions in the Human Face*, Oxford, Pergamon Press, 204 p.

GERMAIN, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 350 p.

GOLEMAN, D. (1997), *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont, 504 p.

KERTESZ-VIAL, E. (2000), « Filtre affectif, humour et pédagogie de l'italien », *Italies*, n° 4, p. 827-833. Disponible sur : http ://italies.revues.org/2385.

PICCARDO, E. (2007), « "Humain, trop humain." Une approche pour esprits libres : de la nécessité d'une dimension humaniste dans la didactique des langues », *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 19, p. 21-49.

PUJADE-RENAUD, C. (2005), *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris, L'Harmattan, 166 p.

PUREN, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 447 p.

RÉMON, J. (2013), « Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 48, p. 77-95.