

# Le plaisir d'apprendre une langue par le mouvement en plein air

**Exploration des ressentis des élèves face à  
l'apprentissage de la L3**

Formation primaire

**Mémoire de Bachelor de : Catarina Santos Reis**  
**Sous la direction de : Daniel Bosmans**  
**La Chaux-de-Fonds, avril 2023**

## Remerciements

---

Je tiens à remercier chaleureusement mon directeur de mémoire, Monsieur Daniel Bosmans, qui m'a continuellement fourni des retours de qualité, ce qui m'a permis d'une part d'améliorer mes propos et d'autre part, de construire l'intégralité de ce travail. Je remercie également mes proches qui se sont porté·e·s volontaires pour relire attentivement chaque partie de la recherche et qui m'ont été d'un grand soutien lors de son élaboration. Enfin, je suis reconnaissante envers les enseignantes qui m'ont ouvert les portes de leurs classes afin que je puisse mettre en pratique les interventions pour récolter mes données et merci également aux élèves participant·e·s, sans qui cette recherche n'aurait jamais pu aboutir.

## Résumé

---

La présente étude s'intéresse à l'apprentissage par le mouvement en plein air dans les leçons d'anglais dispensées à l'école primaire, et son effet sur le plaisir ressenti par les élèves. Cette approche éducative se fonde sur des tâches concrètes dotées de sens qui engagent les mouvements corporels dans le processus d'apprentissage et de compréhension de la langue. L'objectif de ce travail est de mettre en place 2 interventions dans 2 classes de 8H, l'une privilégiant l'apprentissage en mouvement et en plein air, et l'autre suivant un enseignement « traditionnel » en classe. L'intention est de vérifier l'effet que produisent ces 2 méthodes sur le plaisir ressenti par les élèves. La recherche a permis de déterminer les facteurs qui influencent ce sentiment chez les participant-e-s, les méthodes pour renouer avec le plaisir d'apprendre, ainsi que l'effet d'une leçon interdisciplinaire sur celui-ci. L'hypothèse à vérifier est que l'apprentissage par le mouvement en plein air influence positivement le plaisir d'apprendre. Les résultats ont été obtenus à partir de questionnaires remplis par 42 élèves et de 2 groupes de discussion avec 5 élèves de chaque classe. Ce travail a été mené par intérêt personnel et dans le but de faire évoluer mes méthodes d'enseignement pour ma future pratique du métier.

### Cinq mots-clés

- ❖ Le plaisir d'apprendre
- ❖ L'interdisciplinarité
- ❖ L'apprentissage par le mouvement
- ❖ L'école en plein air
- ❖ Total Physical Response (TPR)

## Liste des figures

---

Figure 1 : La dynamique du plaisir et du déplaisir .....	10
Figure 2 : Plaisiromètre.....	11
Figure 3 : Traces affectives et cognitives .....	12
Figure 4 : Les deux dimensions du processus éducatif .....	13
Figure 5 : Modèle de l'école en mouvement.....	16
Figure 6 : Le modèle explicatif de la recherche de type mixte par Creswell & Plano Clark ...	20
Figure 7 : Ressenti de plaisir vis-à-vis de l'anglais .....	29
Figure 8 : Ressenti de plaisir vis-à-vis des leçons en plein air et en classe.....	31
Figure 9 : Ressenti de plaisir vis-à-vis des méthodes d'enseignement.....	34
Figure 10 : Facteur 1 – Formes de travail .....	36
Figure 11 : Facteur 2 – Outils didactiques.....	37
Figure 12 : Facteur 3 – Posture de l'enseignant-e .....	38
Figure 13 : Facteur 4 – Climat de classe.....	40

## Liste des tableaux

---

Tableau 1 : Facteur 5 – Motivation intrinsèque.....	41
---	----

## Liste des annexes

---

Annexe 1 : Intervention en classe .....	I
Annexe 2 : Intervention en mouvement et en plein air.....	VII
Annexe 3 : Questionnaire "pré-interventions" .....	XVIII
Annexe 4 : Questionnaire "post-interventions" .....	XX
Annexe 5 : Questions "focus groups" .....	XXII
Annexe 6 : Transcription "focus groups" Classe 1 .....	XXV
Annexe 7 : Transcription "focus groups" Classe 2 .....	XXVIII
Annexe 8 : Autorisation parentale .....	XXXII

# Sommaire

Remerciements.....	i
Résumé .....	ii
Liste des figures.....	iii
Liste des tableaux .....	iii
Liste des annexes .....	iii
Introduction .....	1
1. Problématique.....	4
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche .....	4
1.1.1. Raison d'être de l'étude.....	4
1.1.2. Présentation du problème .....	5
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche .....	8
1.2. État des connaissances théoriques .....	8
1.2.1. Le plaisir d'apprendre.....	9
1.2.2. Le processus de plaisir .....	10
1.2.3. Les dimensions du processus éducatif .....	12
1.2.4. L'anxiété langagière.....	13
1.2.5. Le mouvement d'un point de vue historique .....	14
1.2.6. L'école en mouvement.....	15
1.2.7. Technique d'apprentissage par le mouvement .....	16
1.2.8. Bénéfices de l'apprentissage en plein air .....	17
1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche .....	18
1.3.1. Identification de la question de recherche.....	18
1.3.2. Objectifs (ou hypothèses) de recherche .....	18
2. Méthodologie.....	19
2.1. Fondements méthodologiques.....	19
2.1.1. Type de recherche.....	19
2.1.2. Type d'approche.....	20
2.1.3. Type de démarche.....	21
2.2. Nature du corpus .....	22
2.2.1. Procédure et protocole de recherche.....	22
2.2.2. Échantillonnage.....	22
2.2.3. Interventions : forme et contenu.....	23
2.2.4. Instruments de la récolte de données .....	25
2.2.5. Code éthique .....	27
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....	27
2.3.1. Traitement des données quantitatives .....	27
2.3.2. Traitement des données qualitatives .....	28
3. Présentation et interprétation des résultats .....	29

<b>3.1. Ressenti de plaisir vis-à-vis de l'anglais .....</b>	<b>29</b>
<b>3.2. Ressenti de plaisir vis-à-vis des leçons en plein air et en classe .....</b>	<b>31</b>
<b>3.3. Ressenti de plaisir vis-à-vis des méthodes d'enseignement.....</b>	<b>34</b>
<b>3.4. Formes de travail .....</b>	<b>36</b>
<b>3.5. Outils didactiques.....</b>	<b>37</b>
<b>3.6. Posture de l'enseignant·e.....</b>	<b>38</b>
<b>3.7. Climat de classe.....</b>	<b>40</b>
<b>3.8. Motivation intrinsèque.....</b>	<b>41</b>
<b>3.9. Interdisciplinarité et influence sur le ressenti de plaisir .....</b>	<b>42</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>44</b>
<b>Références bibliographiques</b>	<b>48</b>
<b>Annexes</b>	<b>I</b>

## Introduction

---

Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue en milieu scolaire, les élèves expérimentent diverses émotions allant de la honte de s'exprimer devant ses pairs, au plaisir de communiquer. Les émotions jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage de manière générale. En effet, la peur inhibe complètement l'acquisition et l'exploitation des savoirs, tandis que la joie permet d'intégrer et restituer de façon significative et durable ces derniers. Ainsi, selon Agaesse (2019, p.6) : « Considérer les émotions peut aider les enseignants à placer leurs apprenants dans des conditions favorables pour réaliser différentes tâches. ». Nous réalisons donc l'importance de choisir des méthodes et pratiques pédagogiques agréables pour développer une culture du plaisir d'apprendre à l'école. Par ailleurs, Perrenoud (2004, paragr.7) déclare : « ... faire apprendre, c'est aussi, c'est d'abord créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir ... ». Cette citation nous évoque le rôle majeur des enseignant-e-s dans la maïeutique du désir d'apprendre. Nous constatons alors que le désir et le plaisir d'apprendre sont liés de façon intrinsèque, cyclique et vertueuse. Alors que plusieurs théories telles que le constructivisme mettent en lumière cette nécessité de susciter l'envie d'explorer et d'acquérir des connaissances, j'observe encore des attitudes de réticence et de mécontentement face à l'apprentissage d'une langue en classe. Ce qui me paraît être un fardeau pour les élèves, m'a conduit à questionner les bases de ma pratique, et par ce biais, la prise en compte du plaisir dans les processus d'apprentissage. À partir de ce questionnement, je me suis demandée comment créer du plaisir lors d'une leçon de mathématiques pourtant redoutée par certain-e-s élèves. Ainsi, j'ai réalisé un cours sur le thème des livrets, et je l'ai lié à un mouvement dans la cour de l'école. Plus précisément : lorsqu'un élève trouvait la réponse à un calcul, iel pouvait tenter de marquer un panier avec la balle de basketball. Grâce à cette adaptation pédagogique, j'ai constaté une amélioration du sentiment de bien-être chez les élèves se manifestant par : des sourires, l'envie de trouver la bonne réponse et surtout l'envie de revivre l'activité. Cette expérience m'a permis de constater que le corps enseignant peut influencer considérablement le sens et le plaisir d'apprendre de par notre façon d'agir, nos choix didactiques ou le milieu d'enseignement. C'est à partir de là qu'est née mon envie de développer des moyens pour créer une vague d'émotions positives à l'école, en interrogeant directement les élèves pour cerner les facteurs d'influence sur le plaisir d'apprendre.

En ce sens, la méthode Total Physical Response (TPR) développée par Asher (1970) découverte en didactique de l'anglais est venue déconstruire ma propre façon de considérer l'apprentissage d'une langue. À l'école obligatoire, je me souviens des listes de vocabulaire

appries par cœur en vue d'être évaluée. Aujourd'hui, suite à un bagage de connaissances qui m'a été prodigué, je réalise que l'apprentissage par cœur n'est pas une méthode efficace, car celle-ci ne permet pas de transférer les savoirs dans la réalité. Dès lors, cette constatation m'a conduite à questionner l'efficacité de certaines pratiques enseignantes en matière d'enseignement des langues. Pour ma part, c'est en voyageant dans des pays anglophones que j'ai considérablement amélioré mes compétences en anglais. Cependant, une immersion complète n'est pas toujours évidente surtout lorsque nous souhaitons échanger avec les locaux. C'est alors que j'ai dû trouver des stratégies pour me faire comprendre lorsque je ne connaissais pas un mot, en ayant recours à des gestes ou à l'imitation par exemple. Associer le langage et le mouvement physique est une méthode qui, selon moi, peut s'avérer être bien plus efficace pour acquérir des compétences durables en classe de langue. L'acquisition de compétences est d'autant plus favorisée lorsque l'apprenant-e est en contact direct avec son environnement. En effet, c'est en vivant des situations concrètes dotées de sens et en mettant en relation les savoirs avec la réalité qu'il se développera tant sur le plan personnel et émotionnel que cognitif.

Suite à toutes ces réflexions autour des émotions, de la place du mouvement et de l'environnement extérieur dans les apprentissages, plusieurs questions à propos de mon projet de recherche me sont venues à l'esprit :

- Qu'est-ce qui influence le plaisir d'apprendre une langue selon les élèves ?
- Les activités qui mêlent apprentissage et mouvement favorisent-elles le plaisir d'apprendre ?
- Comment renouer avec le plaisir d'apprendre une langue ?
- Est-ce qu'une leçon incluant le mouvement à l'extérieur de la salle de classe permet de favoriser le plaisir ?

Nous voyons l'importance de chercher à répondre à ces différentes questions pour favoriser le bien-être de l'élève à l'école. En tant qu'étudiante en dernière année de formation et future enseignante, je porte une attention particulière au développement d'une culture de plaisir en milieu scolaire. C'est pourquoi je souhaite en apprendre plus sur les variables qui influencent le plaisir dans le but de donner envie à d'autres enseignant-e-s de prendre en compte ces facteurs dans leur pratique du métier.

## Plan de travail

Cette recherche est subdivisée en 3 parties : la problématique, la méthodologie, puis la présentation et l'interprétation des résultats.

La problématique met en lumière l'importance de l'objet et du problème de recherche et expose les concepts qui lui sont associés. L'état des connaissances théoriques à propos des notions clés, à savoir : le plaisir d'apprendre, le processus de plaisir, les dimensions du processus éducatif, l'anxiété langagière, le mouvement d'un point de vue historique, l'école en mouvement, les techniques d'apprentissage par le mouvement ainsi que les bénéfices de l'apprentissage en plein air seront définis grâce à la littérature. C'est ici que la question et les hypothèses de recherche seront exposées.

La méthodologie expose les fondements méthodologiques, plus précisément, le type de recherche, d'approche et de démarche préconisées par ce travail. La nature du corpus ainsi que les étapes des 2 interventions seront développées. Les instruments de la récolte et les techniques utilisées pour traiter les données seront détaillés.

Enfin, les résultats de ma récolte seront présentés, puis interprétés. Les données quantitatives seront représentées sous forme des graphiques en barres alors que les données qualitatives sous forme de verbatims étayeront les résultats des données quantitatives. La question et les sous-questions de recherche seront numérotées afin d'y faire référence dans le corps du texte. Ceci permettra de mettre en évidence les éléments de réponses se rattachant à chaque question formulée.

# 1. Problématique

---

## 1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

---

### 1.1.1. Raison d'être de l'étude

Depuis plusieurs années, la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) s'engage en faveur de l'éducation par le mouvement et la promotion de l'activité physique. Les directeur·rice·s des départements cantonaux encouragent le corps enseignant à intégrer des activités physiques dans divers aspects de l'apprentissage. Le but étant d'amener les élèves à éprouver du plaisir tout en développant des compétences sociales, cognitives et des habiletés motrices. Chassot (2010, p.5) déclare :

Le mouvement à l'école – c'est l'enseignement obligatoire du sport, mais pas uniquement. Le mouvement à l'école veut également dire activités et mouvements dans le quotidien scolaire, dans la cour de récréation, durant l'enseignement des différentes branches et dans le sport facultatif.

Selon ses propos, les moments dédiés aux pratiques sportives ne se limitent pas à l'enseignement obligatoire de l'éducation physique, mais doivent être promus dans le quotidien scolaire des enfants, ceci inclut des activités physiques pendant les leçons de différentes matières. Le Plan d'Études Romand (PER) fait également une large place au corps et au mouvement dans divers domaines disciplinaires. Le curriculum émit par le PER (2010) joue un rôle important dans l'exploitation et le développement d'activités interdisciplinaires :

Selon les désignations cantonales, qui varient sensiblement, les enseignements qui contribuent principalement au domaine *Corps et Mouvement* sont : éducation physique, éducation physique et sportive, éducation motrice et éducation rythmique, rythmique, théâtre, éducation nutritionnelle, alimentation, cuisine et économie familiale.  
(Structure globale du domaine ; paragr.6)

Pourtant, l'apprentissage des langues n'est pas intégré à cette tendance. En effet, le PER ne mentionne pas que l'enseignement des langues contribue également au domaine « Corps et Mouvement », alors que le mouvement corporel joue un rôle déterminant dans le processus

d'apprentissage. Cette contradiction soulève l'intérêt à défendre les pratiques enseignantes, qui empiriquement favorisent l'acquisition des langues. D'après mes observations en tant qu'enseignante en stage, certain·e·s enfants sont réticent·e·s face à l'apprentissage d'une langue étrangère. Les méthodes d'enseignement du vocabulaire que j'ai pu observer, telles que distribuer une liste de mots à apprendre en devoir pour la semaine suivante, affectent négativement leur motivation et leur plaisir d'apprendre. À la lumière de ces observations, le lien entre l'apprentissage par le mouvement et le plaisir d'apprendre sera approfondi. Le souhait est que cette étude permette de promouvoir des pratiques enseignantes ludiques, créatives et porteuses de sens pour les apprenant·e·s, mais également en tant que futur·e·s adultes auto-déterminé·e·s à se développer socialement et professionnellement.

### **1.1.2. Présentation du problème**

Tout d'abord, dans cette recherche, 3 concepts contribuent aux problèmes d'apprentissage actuels. C'est pourquoi, il est intéressant de s'attarder sur l'absence de considération du plaisir d'apprendre dans les programmes pédagogiques, mais aussi comment le manque de plaisir pourrait être lié à l'anxiété langagière. Enfin, dans cette analyse, la posture de l'élève face aux apprentissages en salle de classe est également à prendre en compte.

Notre système d'enseignement actuel a connu des changements favorables, grâce à l'évolution des politiques et pratiques en éducation. Des approches alternatives telles que les classes flexibles et l'école « hors les murs » ont vu le jour afin d'offrir un environnement d'apprentissage plus stimulant aux apprenant·e·s. Cependant, malgré l'effort de certains établissements scolaires qui prennent en compte les besoins de plus en plus spécifiques de chacun·e, certaines règles ou normes institutionnelles exercent une influence négative sur l'attitude des élèves envers leur travail. En effet, la dualité entre l'école de l'effort et l'école du plaisir est encore trop présente dans l'esprit de certain·e·s enseignant·e·s. Cela signifie qu'iels considèrent que la réussite scolaire dépend avant tout de l'effort fourni par l'élève pour parvenir à atteindre les objectifs. Selon Giordan (2006, p.4) : « Pendant la fin du XIXe siècle, l'effort pour l'effort a même été valorisé comme vertu unique de l'école. ». Cependant, les professionnel·le·s de l'éducation doivent adopter une tout autre posture au sujet du rapport à l'apprentissage. De nos jours, il n'est plus question de considérer les apprenant·e·s comme des consommateur·rice·s de savoirs. Au contraire, ceux·elles-ci sont les principaux·ales acteur·rice·s de leurs apprentissages. Cela engage les enseignant·e·s à proposer des modèles d'enseignement dynamiques, sources de plaisir et de motivation, pour impliquer les élèves dans leur propre processus d'apprentissage et dans la création de leurs propres connaissances. Meirieu (2018) explore les différentes manières d'envisager l'apprentissage et

l'éducation en insistant sur le rôle essentiel du plaisir dans ce processus. Selon lui, pour rendre l'enseignement plus attrayant et efficient, l'expérimentation et la créativité doivent être valorisées. Il encourage donc les enseignant·e·s à concevoir des méthodes qui permettent aux élèves de se confronter à des défis et d'établir des liens avec le monde réel. Dewaele et MacIntyre (2016) se sont approchés des apprenant·e·s pour évaluer leur niveau de plaisir lors de l'apprentissage d'une langue. Les participant·e·s ont déclaré ressentir plus de satisfaction lorsqu'ils étaient engagé·e·s dans des activités linguistiques ludiques. Selon les chercheurs, cette démarche permet de prévenir les problèmes liés à l'anxiété langagière.

Horwitz et al. (1986, cité dans Jebali, 2018) ont développé des théories à propos de l'anxiété éprouvée à l'égard de l'apprentissage d'une langue seconde. Le terme « anxiété langagière » a été introduit par Horwitz et al. pour désigner un ensemble complexe de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en milieu scolaire (Spetz, 2018). Cette notion est intrinsèquement liée à l'estime de soi et aux performances. En effet, la peur de l'erreur et d'être jugé par les camarades ou par l'enseignant·e surtout, en production orale, constituent des obstacles qui empêchent souvent de ressentir du plaisir à apprendre et à s'exprimer librement devant la classe. La production orale n'est pas le seul facteur d'anxiété pour l'enfant. En effet, Spetz (2018) soulève que la peur d'échouer à un test, l'incompréhension et la crainte de ne pas assimiler les règles grammaticales sont des obstacles bouleversants qui empêchent d'accroître le sentiment de plaisir. Meirieu (2018) suggère que ceux-ci sont souvent liés à des méthodes d'enseignement trop traditionnelles, qui ne prennent pas en compte les différences individuelles des élèves.

En ce qui concerne la posture de l'élève à l'école, il reste encore une certaine marge de progression. En classe, les enfants passent la plupart de leurs temps d'apprentissage assis·e·s à une table et ont peu d'opportunités de bouger librement (Pégase, 2022). Alors que certain·e·s enseignant·e·s appliquent de nouvelles méthodes d'aménagement de l'espace d'enseignement, d'autres continuent de suivre les modèles dépassés datant du XVIIIe siècle. À cette époque, Kant (s. d., cité dans Girard & Chalvin, 1997, p.3) relevait qu' « *On envoie tout d'abord les enfants à l'école, non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'y habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne.* » ». Autrement dit, la position assise est une contrainte importante pour les élèves dès leur entrée à l'école primaire et elle devient de plus en plus prégnante au fur et à mesure de leur progression dans le système scolaire. Cependant, Keymeulen (2016) souligne que cette posture ne satisfait pas le besoin inné d'être actif. Dans la société actuelle, bon nombre de personnes continuent de croire que l'immobilité corporelle et l'activité intellectuelle vont de pair et sont interdépendantes. D'après Hannaford (1997, p.14) :

La notion selon laquelle l'activité intellectuelle peut exister en quelque sorte séparément du corps est profondément enracinée dans notre culture. Elle est liée à l'attitude qui consiste à croire que les choses que nous faisons avec notre corps, et les fonctions, sensations et émotions physiques qui entretiennent la vie, sont inférieures, moins caractéristiques de l'humain.

Or, Sébire et Pierotti (2013) suggèrent que le corps joue un rôle important dans le processus d'apprentissage, en particulier chez les jeunes enfants. Avant même l'utilisation de mots, les pratiques corporelles fournissent un langage de base pour communiquer et comprendre le monde. Les enfants qui acquièrent leur langue maternelle apprennent d'abord en interagissant physiquement avec leur environnement, puis ils utilisent ces expériences concrètes pour nommer des concepts abstraits tels que les couleurs, les formes et les tailles. De même, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les actions physiques aident l'apprenant·e à comprendre et à utiliser les notions abstraites telles que les règles grammaticales, la syntaxe et le vocabulaire.

Parallèlement au cadre scolaire, les élèves tendent à moins bouger durant leur temps libre. L'étude internationale réalisée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) (2019, cité dans Hexel, 2022, p.6) relate que : « seuls 32% de garçons et 20% des filles atteignent les recommandations en matière d'activité physique. 11% des garçons et 15% des filles ne sont rarement voire jamais actifs ». Aujourd'hui, la lutte contre la sédentarisation des enfants est une préoccupation majeure au sein de notre société. Les élèves passent plus de 6 heures en position assise à l'école, ce qui provoque des déséquilibres dangereux pour la santé. Hannaford (1997, p.266) dit qu' « ... une majorité des enseignants continuent à croire qu'il n'y a d'apprentissage que lorsque l'enfant est calme, silencieux, écoute et fait ses devoirs à la maison. ». Or, les enfants présentent divers profils d'apprentissage. Certain·e·s intègrent mieux l'information lorsqu'elle est transmise de manière visuelle, auditive ou kinesthésique. Dès lors, si les enseignant·e·s ne tiennent pas compte des besoins de chacun·e ne risquent-ils pas de formater les élèves en « apprenti·e·s-sages » plutôt que de les encourager à devenir auteur·rice·s de leurs apprentissages ?

### **1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche**

En tant qu'étudiante en formation primaire, la question des pratiques enseignantes en matière de démarches efficaces d'enseignement éveille grandement ma curiosité. Il me paraît essentiel de s'attarder davantage sur ce sujet puisque, d'après mes observations en stage, les élèves sont sujet·te·s à la démotivation scolaire et ceci à n'importe quel âge et à n'importe quel moment de leur parcours académique. Deslaurier (2003, cité dans Lavie & Gagnaire, 2014, p.27) constate : « ... une érosion du plaisir perçu par les élèves au cours de leur scolarité. ». Ceci se caractérise par un désengagement visible dans leurs activités scolaires et affecte leur apprentissage de manière générale. Les élèves évoquent souvent un sentiment d'ennui ou de manque d'intérêt, car iels ont du mal à trouver un sens ou une utilité à ce qu'iels apprennent. Forcée de constater que le niveau de désengagement scolaire ne cesse d'augmenter de nos jours, l'envie d'explorer les pratiques enseignantes mises en place pour susciter le plaisir d'apprendre m'est apparue comme une évidence. Toutefois, évoquer la notion de plaisir en milieu scolaire n'est pas une tâche simple à faire. À la suite de stages que j'ai effectués dans des classes flexibles, j'ai pu observer que les élèves étaient davantage investi·e·s et motivé·e·s dans leurs apprentissages lorsque ceux-ci impliquaient le mouvement. Les interventions menées en dehors de la salle de classe m'ont permis de réaliser à quel point les enfants ont besoin de courir, jouer, sauter, mais surtout à quel point apprendre devient un plaisir lorsqu'iels sont « hors les murs » de l'école. Ayant constaté les bienfaits de l'apport du mouvement dans chaque domaine disciplinaire, j'ai choisi de centrer mon travail de recherche sur l'apprentissage de la L3 dans le but d'établir un lien entre ma formation antérieure en langue et littérature anglaises ainsi que ma formation actuelle en enseignement primaire.

### **1.2. État des connaissances théoriques**

---

En examinant les différentes théories et les termes spécifiques qui leur sont associés, les concepts clés de la recherche sont : le plaisir d'apprendre ainsi que l'apprentissage par le mouvement et en plein air. Tout d'abord, le plaisir d'apprendre sera ciblé, puis le concept de plaisir en tant que processus sera examiné. Les facteurs de l'anxiété langagière en classe de langues seront également définis. Quelques notions historiques de l'apprentissage en mouvement seront abordées ainsi que les mandats des écoles en matière d'éducation à la santé. Finalement, la méthode TPR sera développée et les bénéfices de l'apprentissage en plein air seront présentés.

### 1.2.1. Le plaisir d'apprendre

Bien que le plaisir soit généralement perçu comme quelque chose qui émane d'un ressenti positif, cette notion reste subjective. Si l'on examine la définition donnée par Le Robert (en ligne, s. d.), le plaisir est : « une sensation ou une émotion agréable, liée à la satisfaction d'un désir, d'un besoin matériel ou mental ». Cependant, il n'est pas précisé qu'il s'agit d'une pratique d'évaluation subjective qui peut varier d'une personne à l'autre. En effet, chaque individu·e est unique et possède ses propres valeurs, qualités, centres d'intérêt et formes de plaisir. Selon Corneloup (2011), le plaisir est une construction sociale liée aux représentations individuelles. Les facteurs tels que les normes sociales, les croyances politiques et les valeurs culturelles influencent ce ressenti. En somme, le plaisir est important, car il est associé aux besoins d'accomplissement. Dans la pyramide des besoins, ces derniers se trouvent au sommet de la représentation. Selon Maslow (s. d., cité dans Landecy, 2022), les besoins d'estime et d'accomplissement sont essentiels pour favoriser le plaisir d'apprendre. En effet, le plaisir est considéré comme un élément central de l'apprentissage par de nombreux expert·e·s en éducation. Meirieu (2018) considère que cette émotion positive découle de l'engagement et de l'implication de l'élève dans son travail, ce qui la·le motive à découvrir, comprendre et résoudre des problèmes. Selon lui, le plaisir n'est pas un luxe, mais une condition nécessaire à la réussite scolaire et à l'épanouissement personnel de chacun·e. Dans la quête du plaisir d'apprendre, les enseignant·e·s ont un rôle essentiel à jouer. Meirieu (2018, p.48) précise : « - les éducateurs n'ont jamais fini de construire des situations originales, de mobiliser des ressources nouvelles pour rendre possible, susciter et faciliter son engagement dans l'apprentissage comme sa découverte du plaisir d'apprendre... ». Il insiste sur l'importance de créer des environnements stimulants en prenant en compte les besoins et attentes des élèves, en valorisant la curiosité, la créativité et l'expérimentation, plutôt que de se concentrer uniquement sur la transmission de connaissances. Il considère l'enseignant·e comme un modèle qui se doit de transmettre sa passion et montrer son propre enthousiasme afin d'influencer positivement les élèves à s'engager dans leur propre processus d'apprentissage. Cependant, Meirieu (2018) souligne que le chemin vers la découverte du plaisir d'apprendre est encore long. En effet, il est souvent difficile pour les enseignant·e·s de se dégager « ... de l'obsession de l'efficacité immédiate, ... » (Meirieu, 2018, p.48), c'est-à-dire de suivre les objectifs fixés par le PER et les rythmes d'apprentissage établis. À ceci s'ajoute la pression des parents, qui veulent que leurs enfants bénéficient d'une éducation complète et de certains établissements scolaires qui ont souvent des programmes stricts à respecter et qui empêchent les enseignant·e·s novateur·rice·s de modifier leur pratique. Dans ce contexte, il peut être difficile de consacrer suffisamment de temps et d'attention à transmettre le désir d'apprendre. Comme nous dit Meirieu (2018, p.49) : « Sur tous ces sujets, l'histoire de la

pédagogie fourmille de propositions : tout – ou presque – a été dit, mais tout – ou presque – reste à faire ! ». Cela suggère que la pédagogie propose des idées riches, mais il faut toutefois les adapter aux contextes et aux réalités de notre époque et société.

### 1.2.2. Le processus de plaisir

Haye et Delignières (2011) considèrent le plaisir comme un processus constitué de plusieurs étapes. Ils soutiennent l'idée que celles-ci sont plus importantes que le ressenti en lui-même. Lavie et Gagnaire (2014) vont plus loin en distinguant 3 phrases qui nous permettent de mieux comprendre la dynamique du plaisir et du déplaisir (voir Fig. 1) :

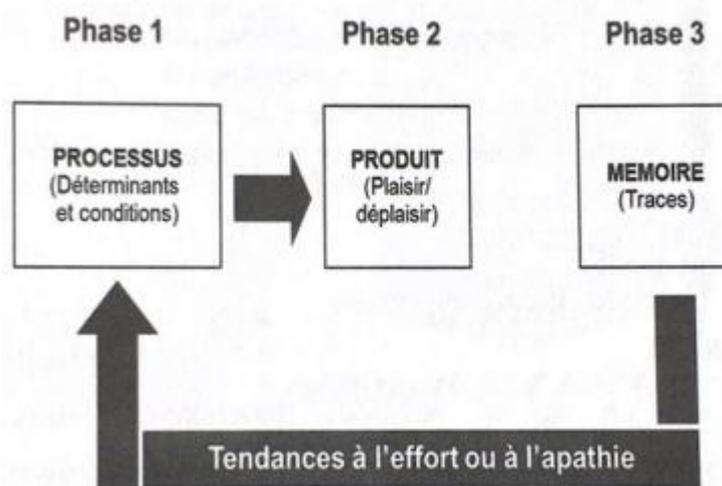


Figure 1 : La dynamique du plaisir et du déplaisir

Selon eux, le plaisir ne se résume pas simplement à un ressenti instantané, mais implique un cheminement complexe composé de phases successives. La 1<sup>ère</sup> étape (voir Fig. 1) se réfère aux facteurs qui déclenchent le plaisir, qui peuvent varier selon les individu·e·s et les formes de plaisir qu'ils ressentent. Ils ne peuvent donc pas correspondre à tou·te·s. De ce fait, satisfaire les besoins de chaque élève peut s'avérer être un défi difficile à relever. Difficile, mais réalisable. En effet, Lavie et Gagnaire (2014, p.25) ont identifié 5 facteurs influençant le déroulement d'une leçon sur le ressenti des élèves :

1. La pertinence et la qualité de l'environnement spatial, matériel, culturel et humain ;
2. La prise en considération des sensibilités et des préoccupations des personnes ;
3. La justesse des possibilités d'action et d'interaction offertes ;
4. Un degré de mobilisation dans l'action du pratiquant qui se termine par une réussite, une semi-réussite, des difficultés ou un échec ;

5. Une combinaison d'affects éprouvés par le pratiquant avant ou pendant l'action.

En gardant à l'esprit ces facteurs, les enseignant·e·s peuvent adapter leur approche pédagogique pour répondre aux besoins individuels et favoriser ainsi le plaisir d'apprendre, car plus les élèves prennent du plaisir, plus ils sont enclins à s'investir dans le travail scolaire. La 2<sup>ème</sup> phase (voir Fig. 1) correspond au produit, c'est-à-dire, selon Lavie et Gagnaire (2014, p.25), au « ... degré de ressenti de plaisir/déplaisir au cours ou juste après l'action. ». Celle-ci est symbolisée par un « plaisiromètre » (voir Fig. 2).

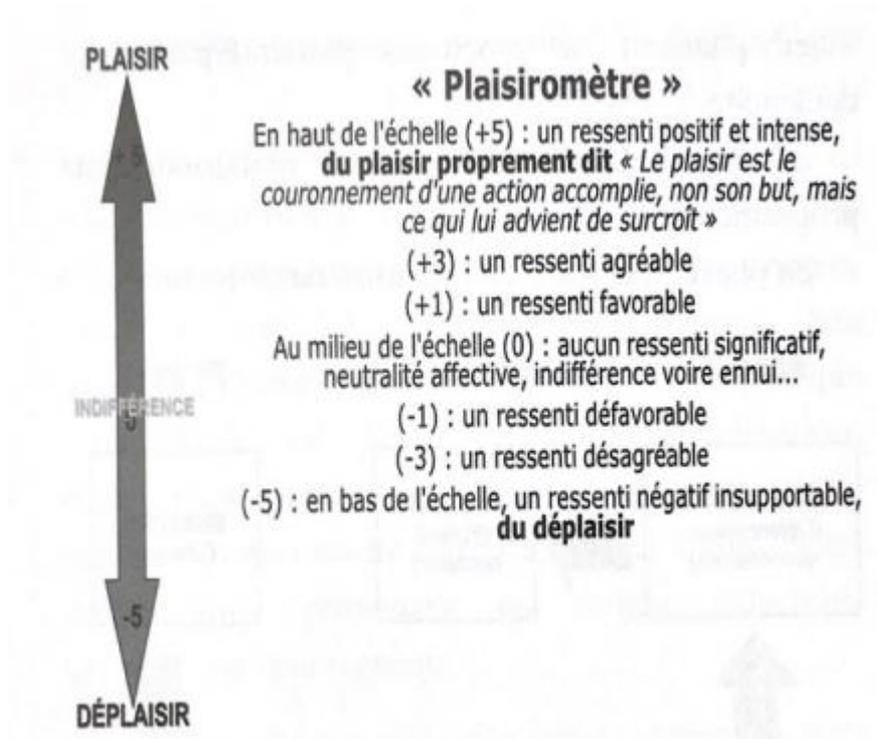


Figure 2 : Plaisiromètre

Cette recherche s'est inspirée de l'outil proposé par Lavie et Gagnaire (2014), qui ont mesuré le plaisir ressenti par les individu·e·s lorsqu'ils s'engagent dans une action. L'échelle comprend 6 options de réponse, qui couvrent le spectre d'opinions du ressenti de plaisir au déplaisir. Au milieu de l'échelle est prévu un ressenti neutre ou pondéré. La 3<sup>ème</sup> et dernière phase (voir Fig. 1) se rapporte aux traces affectives et cognitives qui émanent du ressenti de plaisir/déplaisir (voir Fig. 3) :

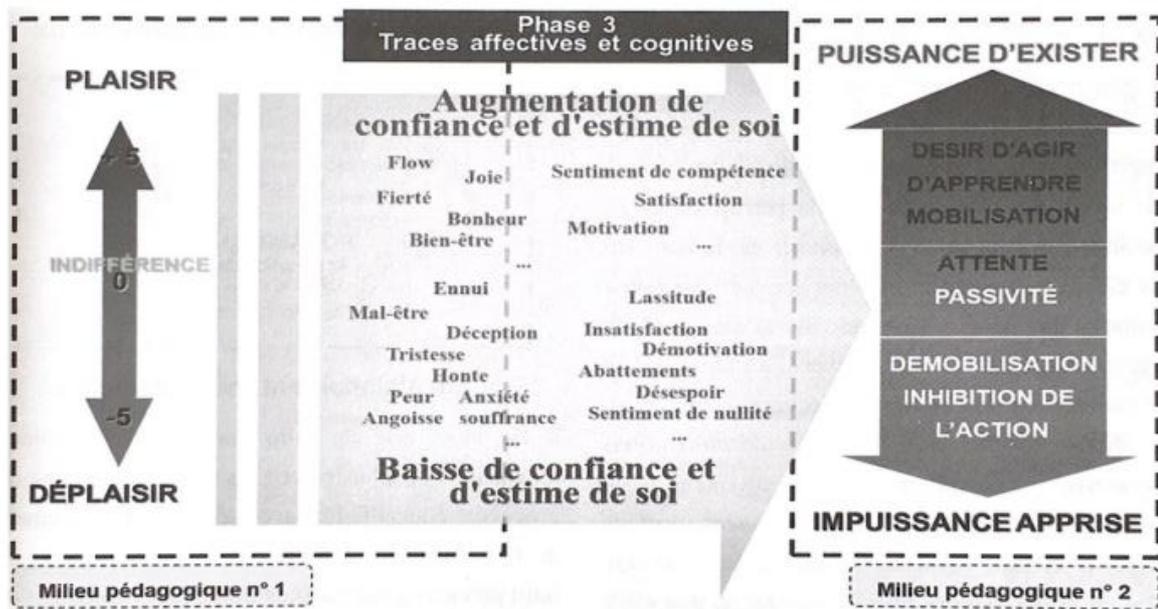


Figure 3 : Traces affectives et cognitives

Celles-ci exercent une influence sur la confiance et l'estime de soi en générant des émotions positives comme la joie et le sentiment de compétence ou des émotions négatives comme l'ennui, la démotivation ou l'anxiété. En résumé, la figure 1 démontre que lorsque les enseignant·e·s intègrent les facteurs déclenchant le processus de plaisir dans leur enseignement, cela conduit à une expérience d'apprentissage plus agréable pour les élèves, améliore leur estime de soi et influence leur perception future de l'apprentissage.

### 1.2.3. Les dimensions du processus éducatif

Selon Lobrot (1996, cité dans Lavie & Gagnaire, 2014, p.27) : « *le plaisir est non seulement un ingrédient de l'apprentissage mais son moteur, l'élément sans lequel il est impossible d'apprendre* ». Le plaisir exerce donc une influence sur la motivation. Plus les élèves auront du plaisir, plus ils seront motivé·e·s par un sujet ou l'autre. Il est important de souligner que le plaisir ressenti en classe contribue à l'épanouissement personnel de l'enfant. L'école est un lieu d'échanges et d'apprentissages, mais pas seulement. En effet, le processus éducatif participe à la construction de soi et favorise le développement personnel de chacun·e. Lavie et Gagnaire (2014) définissent un cadre pédagogique constitué de 2 aspects complémentaires et interdépendants (voir Fig. 4) :

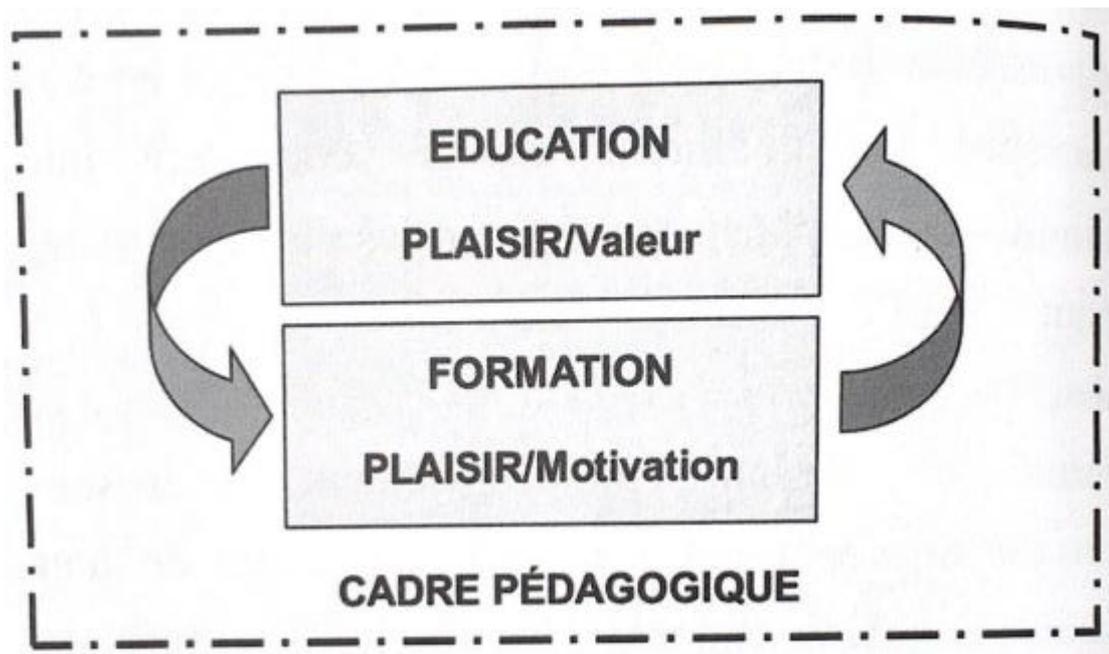


Figure 4 : Les deux dimensions du processus éducatif

D'un côté se trouve la dimension éducative qui concerne le développement et l'épanouissement de l'apprenant·e. Et de l'autre, la dimension formative qui porte sur les moyens d'atteindre la finalité éducative. Plus les enseignant·e·s développent une éducation basée sur le plaisir d'apprendre et d'agir, plus iels exercent une influence sur l'acquisition de compétences puisque les élèves se sentent plus motivé·e·s. Lavie et Gagnaire (2014, p.28) soutiennent alors que : « Le plaisir est donc un catalyseur du processus éducatif en ce sens qu'il n'est peut-être pas le plus important, mais que sans lui le processus ne peut avoir lieu. Pas de plaisir, pas de processus éducatif efficace ! ». Ainsi, en se focalisant davantage sur le plaisir des apprenant·e·s, les enseignant·e·s privilégient la dimension affective en se centrant sur leurs émotions, leurs ressentis et leurs besoins, ce qui influence considérablement le sentiment d'efficacité des élèves.

#### 1.2.4. L'anxiété langagière

L'anxiété langagière développée par Horwitz et al.(1986) est un aspect langagier que le corps enseignant ne peut pas exclure en cours de langues étrangères. MacIntyre et Gardner (1994, cité dans Capan Tekin & Aslim Yetis, 2013) définissent ce phénomène « comme une "sensation de tension et d'appréhension associée aux contextes dans lesquels la langue seconde est utilisée, y compris la production orale, la compréhension orale et l'apprentissage." » (Introduction, paragr.1). Par conséquent, sur le terrain, l'anxiété langagière se traduit par le silence et la non-participation conduisant à une baisse d'estime et de

confiance en soi. Horwitz et al. (1986, cité dans Capan Tekin & Aslim Yetis, 2013) font la distinction entre l'anxiété langagière et les autres types d'anxiété, car ils considèrent celle-ci comme un principe actif spécifique à l'apprentissage des langues. Dans cette perspective, ils ont défini un cadre théorique permettant de déterminer la provenance et les raisons de son apparition. Ils distinguent alors 3 facteurs influençant celle-ci :

1. La peur d'entrer en communication est perçue par Horwitz et al. (1986, cité dans Capan Tekin & Aslim Yetis, 2013, p.15) « comme “un type de timidité caractérisée par la peur ou l'anxiété de communiquer avec les autres.” ». La peur se manifeste surtout lorsque l'apprenant·e doit prendre la parole devant les autres sujets. De ce fait, l'inquiétude d'entrer en communication est un phénomène propre aux classes de langue et ceci notamment en cours de production orale.
2. L'anxiété face aux tests qui se traduit par la peur de l'échec. Les apprenant·e·s ont tendance à développer des pensées négatives (manque d'estime de soi et/ou peur de l'échec scolaire) avant même la réalisation d'évaluation ce qui les empêche de se focaliser sur la tâche à exécuter. Pour MacIntyre et Gardner (1991, cité dans Capan Tekin & Aslim Yetis, 2013, p.15) : « l'anxiété face aux tests est un problème général non spécifique à l'apprentissage des langues étrangères ». Or, la crainte face aux examens oraux est tout de même propre aux classes de langue dans la mesure où l'apprenant·e a peur de parler devant l'enseignant·e et ses pairs.
3. Selon Horwitz et al. (1986, cité dans Capan Tekin & Aslim Yetis, 2013, p.15), la peur d'être évalué·e négativement se traduit par « “la peur des évaluations faites par les autres, l'esquive des situations d'évaluation et la conviction que les autres nous évalueront négativement.” ». Les apprenant·e·s anxieux·ses craignent le regard exercé sur elles·eux, car ils ne veulent pas commettre de fautes et ainsi subir des moqueries de leurs pairs. Ceci les empêche de prendre la parole devant la classe et/ou de participer en cours de langue puisqu'ils ne se sentent pas suffisamment compétent·e·s.

Afin d'encourager les apprenant·e·s à participer en cours de langue, il serait, selon moi, plus judicieux de focaliser l'attention de manière ludique. En amenant les savoirs par l'intermédiaire du jeu, il serait intéressant de prouver si l'anxiété peut alors être transformée en plaisir.

### **1.2.5. Le mouvement d'un point de vue historique**

Dans l'histoire des courants pédagogiques, l'approche de l'enseignement a vécu de nombreuses évolutions. Au siècle des Lumières, c'est à partir de la publication de l'ouvrage

« L'Emile » de Rousseau qu'un certain nombre de principes novateurs liés à l'éducation ont émergé. L'enfant y est considéré·e comme un être naturel qui doit expérimenter concrètement et observer pour construire ses connaissances. Cette perspective a marqué l'arrivée de la pédagogie active, qui prend en compte le mouvement corporel dans l'apprentissage (Miserez-Caperos, 2020). Pestalozzi, pionnier de la pédagogie moderne, a poursuivi les réflexions de Rousseau et s'est intéressé à la manière dont l'enfant apprend. Il a notamment fait émerger les pratiques d'activités physiques à l'école pour promouvoir une éducation à la santé (Miserez-Caperos, 2020). Depuis, des programmes tels que « l'école bouge » ont vu le jour, ce qui a marqué l'émergence de l'école en mouvement.

### **1.2.6. L'école en mouvement**

Au cours des différentes étapes du développement cognitif, émotionnel, social et moteur de l'enfant, l'activité physique joue un rôle prépondérant. Le mandat des écoles publiques n'est pas seulement d'instruire et de sensibiliser les élèves aux enjeux actuels, mais aussi de les inciter à adopter un mode de vie actif pour prévenir les problèmes de santé liés à la sédentarité. Bien que l'Éducation Physique et Sportive (EPS) ait longtemps été considérée comme une branche récréative et secondaire, le personnel éducatif et la CDIP ont toujours reconnu son importance. En effet, la pratique d'activités sportives est désormais réputée comme étant indispensable, d'où la création de programmes pour encourager leur intégration dans le quotidien scolaire. Selon l'Office Fédérale du Sport (OFSP, 2010, p.4) :

Les écoles qui intègrent aussi le mouvement en dehors de l'enseignement du sport et de l'activité physique ne s'y trompent pas : leurs élèves et enseignants sont plus réceptifs et plus concentrés en classe et prennent plus de plaisir à participer au quotidien scolaire.

Ces institutions constatent que leurs élèves et enseignant·e·s sont plus engagé·e·s, concentré·e·s et motivé·e·s en classe lorsque le mouvement est intégré à leur journée. L'OFSP (2010) a donc développé un modèle de l'école en mouvement pour rassembler les différentes idées et rendre l'intégration de l'activité physique plus facile dans la routine quotidienne de l'école (voir Fig. 5) :

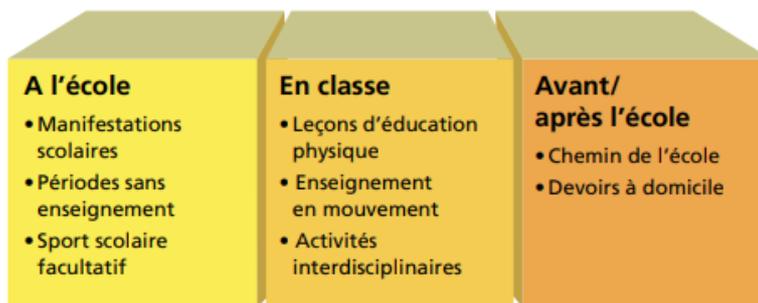


Figure 5 : Modèle de l'école en mouvement

Dans cette recherche, l'intérêt est porté sur l'enseignement en mouvement et les activités interdisciplinaires qui permettent d'inclure le mouvement de diverses manières. Par exemple, en réalisant des pauses en bougeant, en apprenant par des tâches motrices et en intégrant l'activité physique dans d'autres domaines disciplinaires. Celles-ci s'appuient sur un certain nombre de principes :

- anthropologiques qui reconnaissent l'importance de satisfaire le besoin inné de mouvement ;
- physiologiques qui indiquent que certain·e·s ont besoin de combiner des tâches intellectuelles avec des tâches motrices ;
- et didactiques qui intègrent de brèves séquences motrices. (p.10)

Selon l'OFSPPO (2010), ces méthodes présentent de nombreux avantages en termes de réduction des risques liés à la position assise prolongée, d'amélioration de l'efficacité de l'apprentissage et d'ajout d'un élément ludique à l'expérience éducative. En participant aux programmes de l'école en mouvement, les enseignant·e·s ont accès à une série d'exercices favorisant l'intégration du mouvement par l'intermédiaire de pauses actives ou relaxantes ou par l'exécution de gestes qui permettent d'orchestrer une forme différente d'apprentissage.

### 1.2.7. Technique d'apprentissage par le mouvement

Asher (1970) a développé la méthode TPR en se basant sur sa propre expérience d'enseignement des langues étrangères et sur ses observations du développement du langage chez les enfants. Il a remarqué que ceux·elles·ci apprenaient leur langue maternelle naturellement en associant des actions physiques à des mots ou des phrases. Rambe (2019) indique que la méthode TPR a pour but de transposer les stratégies d'acquisition de la langue maternelle dans les classes de langues. Avant même d'utiliser des mots, les enfants font appel à leur corps pour interagir avec leur environnement. Ils se basent sur leurs interactions avec

le monde réel pour, ensuite, nommer des concepts abstraits pour elles-eux. Cette relation d'interdépendance entre l'action et l'abstraction est primordiale pour faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances. L'utilisation de cette méthode en classe de langue est très simple. Par exemple, l'enseignant-e pourrait dire « lève la main » en anglais, et les élèves lèveraient la main. De cette façon, les apprenant-e-s associent des mots avec des actions physiques, ce qui facilite leur mémorisation et leur compréhension. Alors que l'apprentissage du vocabulaire semble bien se prêter au jeu, il est parfois difficile d'associer un geste à un concept abstrait. C'est pourquoi cette méthode d'enseignement possède certaines limites. L'approche TPR convient particulièrement aux apprenant-e-s qui ont un profil d'apprentissage dit kinesthésique. Cette notion se rapporte à un besoin constant chez l'élève d'être actif-ve et de vivre les choses par le corps. Girard et Chalvin (1997, p.17) soutiennent que : « La kinésiologie éducative a pour but de permettre aux élèves, quel que soit leur âge, de " sortir " tout le potentiel caché qui se trouve enfermé dans leur corps. ». Donner la chance au corps d'intervenir dans les processus d'apprentissage peut donc s'avérer être une méthode avantageuse pour favoriser la découverte du plaisir d'apprendre chez certain-e-s élèves.

#### **1.2.8. Bénéfices de l'apprentissage en plein air**

Selon Jacobi-Vessels (2013), l'apprentissage en plein air favorisent grandement le développement cognitif, émotionnel et social de l'enfant. La nature n'est pas seulement un terrain de jeu propice à l'amusement. C'est un espace qui contient de nombreux effets positifs sur l'apprentissage et le ressenti de plaisir. Les enseignant-e-s qui explorent les pratiques de la pédagogie « hors les murs » permettent aux élèves d'augmenter leur créativité et d'éveiller leur curiosité. C'est en explorant la nature qu'ils seront capables de comprendre le monde extérieur. Les éléments vivants de la nature peuvent amener l'élève à mieux construire un sens de responsabilité quant au monde du vivant, ce qui pourra se traduire plus tard par une compréhension des systèmes écologiques et de la notion d'interdépendance. L'apprentissage en plein air entraîne également une hausse de l'activité physique. En effet, amener les élèves dehors c'est leur offrir la possibilité de passer de la position assise en classe à un environnement plus vaste où ils peuvent bouger, courir et sauter tout en apprenant. Enfin, dans son étude, Jacobi-Vessels (2013) met l'accent sur la possibilité augmentée de transfert des connaissances théoriques et pratiques scolaires à ce qui s'observe dans la nature. En effet, les différents stimulus physiques, ressentis ou observés, peuvent agir comme catalyseurs de l'intégration des apprentissages. Ainsi, chaque matière scolaire peut prendre place en milieu plein air, pour autant que l'enseignant-e sache faire preuve d'imagination et de prévention des risques liés à l'exploration en plein air.

### **1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche**

---

Les aspects théoriques précédemment évoqués soulignent la nécessité d'accorder davantage d'importance au mouvement et au plein air dans les méthodes d'enseignement actuelles, car ce besoin n'est pas suffisamment considéré dans les établissements scolaires. Ainsi, la question qui découle de cette recherche est la suivante :

#### **1.3.1. Identification de la question de recherche**

**Quelle est l'influence du mouvement en plein air sur le ressenti de plaisir d'apprendre une langue chez les élèves participant·e-s ?**

La réponse à la présente question va permettre d'identifier :

1. Les facteurs qui entraînent le ressenti de plaisir d'apprendre chez les élèves ;
2. Les méthodes d'enseignement qui permettent de renouer avec le plaisir d'apprendre ;
3. Si l'approche interdisciplinaire exerce une influence sur le plaisir d'apprendre.

#### **1.3.2. Objectifs (ou hypothèses) de recherche**

Au cours de ma pratique professionnelle, j'ai mis en place différentes approches pédagogiques pour susciter chez les élèves du plaisir dans l'apprentissage et leur permettre de comprendre concrètement ce qu'ils étudiaient. En tant que future enseignante, je considère que le plaisir de découvrir, de manipuler et de vivre les choses avec le corps est un élément essentiel à transmettre à mes futur·e-s élèves. Ainsi, l'objectif de ma recherche est d'étudier les retours des apprenant·e-s concernant l'influence de l'intégration de l'EPS à la didactique de l'anglais, à travers une approche interdisciplinaire. À partir de la problématique, l'état actuel des connaissances théoriques et les questions de recherche, j'ai formulé les hypothèses suivantes :

1. Les élèves qui participent à des leçons en plein air et en mouvement pour apprendre une langue éprouveront plus de plaisir que ceux-elles qui suivent des leçons traditionnelles en classe.
2. Les élèves qui sont exposé·e-s à des méthodes d'enseignement qui utilisent le jeu et la collaboration éprouveront plus de plaisir dans l'apprentissage de la langue.
3. Les élèves qui participent à des leçons interdisciplinaires qui intègrent le mouvement au service de l'apprentissage auront une meilleure compréhension de la langue et éprouveront plus de plaisir à apprendre.

C'est grâce aux méthodes d'investigation choisies que ces hypothèses seront validées ou réfutées.

## **2. Méthodologie**

---

Ce chapitre aborde les fondements méthodologiques utilisés pour collecter les données, en vue de fournir une réponse à la question de l'étude. Il expose le type de recherche, d'approche et de démarche employées. Une analyse du corpus est également présentée, suivie des méthodes et/ou techniques d'analyse des données. L'enjeu de ce travail s'inscrit dans une démarche ontogénique, en s'intéressant davantage à la réflexion sur l'action, c'est-à-dire en mettant en pratique les connaissances acquises et en les appliquant dans le cadre de la recherche en elle-même. L'objectif est d'explorer un sujet déjà étudié par d'autres chercheur·euse·s, mais cette fois-ci en adoptant la perspective de l'élève, ceci en vue de développer des stratégies efficaces d'enseignement applicables au métier d'enseignant·e.

### **2.1. Fondements méthodologiques**

---

#### **2.1.1. Type de recherche**

Les études en sciences sociales distinguent 3 grands types de recherches scientifiques : la recherche qualitative, quantitative ou encore de type mixte. Dans ce chapitre, une brève définition de ces approches est effectuée, ce qui permettra de préciser la méthode préconisée pour ce travail.

L'enjeu de l'approche qualitative est de recueillir des informations sur le terrain qui permettent de comprendre le point de vue des participant·e·s. Selon Parse (1996, cité dans Fortin, 2006, p.25) : « le but des recherches qualitatives est de découvrir, d'explorer, de décrire des phénomènes et d'en comprendre l'essence ». La·le chercheur·euse exploite alors la recherche qualitative lorsqu'iel s'évertue à comprendre des phénomènes humains et sociaux. En explorant les représentations, les idéologies ainsi que les valeurs des participant·e·s, iel tente d'analyser des comportements et de fournir une description détaillée des opinions recueillies. Les principales stratégies d'enquête se traduisent par la mise en œuvre d'observations ou d'entretiens approfondis en groupe ou en individuel. À l'inverse de la recherche qualitative, qui examine des réponses descriptives, l'approche quantitative cherche à collecter des données numériques. Ce type de recherche peut être utilisé pour illustrer un phénomène sous forme de statistique ou de graphique, ce qui permet d'avoir une représentation visuelle, facilitant ainsi la lecture et la compréhension des résultats. En outre, la recherche quantitative est fréquemment employée pour confirmer ou infirmer une hypothèse, car celle-ci fournit des résultats précis et objectifs. L'un des instruments de collecte de données préconisés par cette méthode est le questionnaire. Dans la perspective de pouvoir quantifier les résultats, ce

dernier doit contenir une liste de questions fermées. Quant à la recherche de type mixte, celle-ci résulte d'une complémentarité entre les processus de récolte de données précédemment citées. Selon Fortin et Gagnon (2016), les méthodes qualitatives peuvent être choisies pour développer et interpréter les résultats d'une étude quantitative. Ainsi, pour étudier le ressenti de plaisir des élèves lors d'une leçon d'anglais interdisciplinaire, la méthode de type mixte a été employée. Prenons le modèle de Creswell et Plano Clark (2006, cité dans Glatz, 2020) pour comprendre ce choix (voir Fig. 6) :

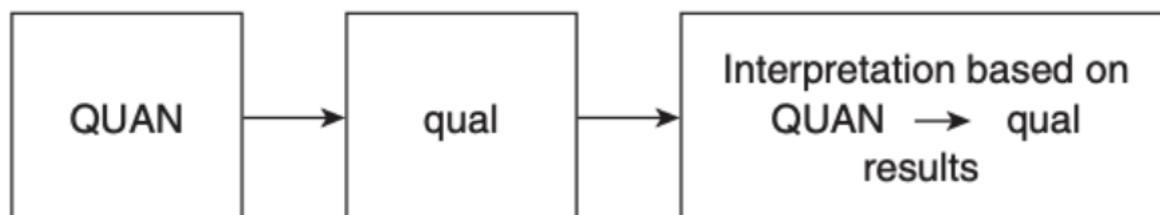


Figure 6 : Le modèle explicatif de la recherche de type mixte par Creswell & Plano Clark

En combinant des données quantitatives et qualitatives, il est possible d'obtenir des résultats fiables et approfondis en matière de recherche, ce qui facilite considérablement l'interprétation. C'est pour cette raison que, dans un premier temps, un questionnaire a été présenté pour mesurer le niveau de plaisir des participant·e·s en classe de langue (L3) de manière générale. Puis, un second questionnaire a été distribué afin d'évaluer leur ressenti de plaisir lors de l'intervention menée en classe et en plein air, en utilisant ou non le mouvement. Bien que ces données quantitatives soient utiles pour mesurer une variable spécifique, elles ne suffisent pas à comprendre les besoins et les comportements des sujets. Par conséquent, 2 groupes de discussion, dits « focus groups », ont été organisés. Ceux-ci comprenaient 5 élèves par classe préalablement sélectionné·e·s en fonction de leurs réponses aux questionnaires, mais ayant toutefois des points de vue divergents pour enrichir les échanges. Étant donné que cette recherche porte sur le ressenti de plaisir, les expériences et les vécus partagés lors des "focus group" ont été essentiels pour obtenir des réponses plus précises, complémentaires aux données quantitatives obtenues par les questionnaires.

### 2.1.2. Type d'approche

La recherche scientifique distingue 3 types d'approches distinctes, à savoir l'approche inductive, déductive et hypothético-déductive. Selon Fortin et Gagnon (2016), cette dernière est utile pour vérifier des hypothèses et évaluer leurs implications. Pour ce faire, la·le chercheur·euse formule une ou plusieurs questions de recherche à partir de ses connaissances sur le sujet. Après avoir effectué une recherche théorique, iel émet une

hypothèse qui sera validée ou réfutée au moyen d'une expérimentation sur le terrain. Ce travail cherche à déterminer si l'éducation en plein air et en mouvement ont un effet sur le plaisir ressenti lors de l'apprentissage d'une langue. Après avoir examiné l'état actuel des connaissances sur ce sujet, il a été constaté que plusieurs théories suggèrent que le mouvement peut avoir un effet positif sur le ressenti de plaisir. En conséquence, l'approche hypothético-déductive a été utilisée, en formulant l'hypothèse que l'approche interdisciplinaire qui combine l'anglais et les activités sportives peut favoriser le plaisir des élèves tout en améliorant leurs compétences linguistiques. Celle-ci sera confirmée ou infirmée à la suite de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies.

### 2.1.3. Type de démarche

Dans le domaine de la recherche scientifique, il existe un panorama relativement large de démarches, d'enjeux et de visées. Fortin et Gagnon (2016) mettent en lumière 3 types de recherches scientifiques :

- La recherche **descriptive** vise à décrire et à comprendre les éléments qui constituent un phénomène. Elle répond aux questions pivots suivantes : « Que ? », « Quel » ou encore « Comment ? ». Les résultats engendrent la découverte de phénomènes humains dans le contexte d'une recherche qualitative. Cette méthode s'inscrit dans une approche subjective.
- La recherche **explicative** a pour but d'identifier les relations de cause à effet. Ceci implique la mise en relation de 2 concepts. Dans la vérification des relations, il s'agit de répondre aux questions pivots suivantes : « Quelle est l'influence d'une variable sur une autre ? » et « Pourquoi ? ». Cette approche vise à élargir les connaissances sur un sujet.
- La recherche **prédictive** cherche à expliquer l'influence d'un sujet sur un autre. L'enjeu est de prédire un certain comportement. La recherche prédictive répond aux questions : « Quels sont les effets ? » et « Quelle est l'efficacité ? ». (pp.65-68)

En nous basant sur ces définitions, ce travail s'inscrit dans une démarche descriptive corrélationnelle, visant à décrire et à comprendre ce qui provoque le ressenti de plaisir d'apprendre chez les élèves. La démarche explicative est également employée pour confirmer ou infirmer les hypothèses de recherche. Selon Tremblay et Perrier (2006), celle-ci consiste à présenter les raisons qualitatives et quantitatives qui permettent de fournir des arguments solides pour appuyer la décision finale concernant les hypothèses de départ.

## **2.2. Nature du corpus**

---

Les paragraphes suivants présentent brièvement la procédure et le protocole de recherche sur lesquels se sont fondés ce travail. C'est également ici que la population ciblée par la collecte est mentionnée. Ensuite, l'explication du contenu et de la forme des interventions est donnée, suivie de la description des instruments de collecte employés, ainsi que du code éthique sur lequel cette recherche est basée.

### **2.2.1. Procédure et protocole de recherche**

Pour commencer, 2 collègues enseignantes en 8H ont été contactées afin de tester les interventions dans leurs classes. Après leur avoir présenté le but de la recherche, une 2<sup>ème</sup> rencontre a été fixée afin de parcourir les canevas d'intervention pour s'assurer que les leçons étaient réalisables. Étant donné que les participant·e·s étaient des mineur·e·s, une lettre de consentement (cf. annexe XXXII) a été rédigée pour les parents, expliquant le sujet de la recherche. Les parents ont été informé·e·s qu'ils pouvaient retirer leur approbation à tout moment et que la recherche serait menée conformément aux principes du Code d'intégrité scientifique. Par la suite, des dates ont été convenues pour mettre en pratique les interventions. Pour des raisons d'organisation et de concordance avec l'horaire, il a été décidé que la leçon en classe se déroulerait en classe entière, tandis que l'intervention en plein air aurait lieu en demi-groupe. C'est alors que l'expérimentation a été réalisée pour mesurer l'efficacité des différentes méthodes pédagogiques sur le terrain. À la fin des leçons menées, les questionnaires ont été distribués à chaque participant·e. Suite aux données obtenues, 5 élèves de chaque classe ont été sélectionné·e·s pour participer à un groupe de discussion, répondant à 6 questions ouvertes sur leur ressenti de plaisir en classe. Les enregistrements de la récolte qualitative ont été transcrits et les résultats ont été présentés, puis interprétés.

### **2.2.2. Échantillonnage**

Selon Pasche Gossin (2022), l'échantillonnage consiste à choisir une partie d'une population pour collecter des données. Dans cette recherche, la population étudiée est constituée d'élèves, âgé·e·s entre 10 et 11 ans, appartenant à 2 classes de 8H dans le canton de Neuchâtel. Puisque l'anglais n'est enseigné qu'à partir de la 7H, il a été jugé plus pertinent de mener les interventions dans une classe où les élèves avaient déjà acquis un certain niveau de familiarité avec la langue, afin de recueillir des expériences plus significatives. Ainsi, un total de 42 élèves a répondu aux questionnaires et 10 élèves ont pris part aux groupes de discussion.

### 2.2.3. Interventions : forme et contenu

La conception de 2 canevas d'intervention a semblé indispensable pour assurer un bon déroulement des leçons. D'une part, la structuration claire des différentes étapes de l'enseignement a été permise, et d'autre part, l'anticipation des difficultés potentielles, des obstacles ou des points forts que les élèves pouvaient rencontrer a été facilitée. Ainsi, les mesures nécessaires ont pu être prises à l'avance pour y remédier, ce qui m'a permis de mener les interventions avec plus de sérénité. Le choix du thème des interventions a été guidé par la faisabilité d'enseigner en dehors de la salle de classe et l'intérêt d'utiliser le mouvement comme moyen d'explorer et de comprendre un aspect langagier en l'expérimentant physiquement. L'enjeu était que les élèves puissent expérimenter le sens des mots en utilisant le corps comme ressource. Après avoir consulté les attentes fondamentales du PER en 8H, le thème choisi a été les prépositions de lieu, car celui-ci se prête bien à l'association de gestes à des termes spécifiques. En 7H, les élèves ont appris les prépositions suivantes : in, next to, on et under. En 8H, 4 nouvelles prépositions sont introduites : above, behind, between et in front of.

Avant la conception des canevas, le guide didactique du Moyen d'Enseignement Romand (MER) a été consulté afin d'observer ses recommandations. Suite à cette prise de connaissance, il a été remarqué que la forme d'enseignement proposée était principalement statique. Le canevas d'intervention mené en classe (cf. annexes I-VI) a donc été réalisé sur la base de ces indications pédagogiques afin de tester l'impact des moyens didactiques actuels sur la transmission de plaisir. Toutefois, quelques adaptations ont été apportées, car les activités proposées ne travaillent pas suffisamment l'axe de la production de l'écrit. Pour faciliter la compréhension, l'organisation de l'intervention a été séquencée en plusieurs phases :

- Phase 1 : l'enseignant·e apporte une photo de ses vacances. Iel décrit l'image en utilisant les prépositions de lieu. Les élèves écoutent et tentent de dire ce qu'ils ont compris oralement.
- Phase 2 : l'enseignant·e affiche 6 images (l'une après l'autre) au tableau. Les élèves observent et décrivent ce qu'ils voient sur celles-ci par oral.
- Phase 3 : l'enseignant·e distribue un texte où il manque des prépositions de lieu. Iel propose alors un exercice d'écoute où la protagoniste des 6 images précédentes décrit ses vacances. Les élèves écoutent et écrivent les prépositions manquantes. Cette activité est une création personnelle.

- Phase 4 : l'enseignant·e place les 8 prépositions de lieu et les 6 images au tableau de manière à ce que tous les élèves puissent les voir. Iel décrit une image en utilisant une préposition de lieu. Par exemple : « Ruby stands on the bus ». Les élèves pointent du doigt l'image et la préposition choisies par l'enseignant·e. Après quelques exemples, les élèves s'entraînent par 2.

En résumé, la leçon en classe était essentiellement théorique et les élèves ont été contraint·e·s de rester assis·es à leur place pour effectuer les tâches demandées. La posture d'étayage de l'enseignant·e était souvent dans le contrôle et son enseignement était principalement frontal. Des ajustements ont été apportés au niveau du matériel pour améliorer la qualité des supports visuels, notamment la création de 6 images en format A5 à partir du livre de l'élève. Enfin, les activités proposées ont permis de travailler les 4 compétences langagières.

À l'inverse de l'expérience décrite ci-dessus, la 2<sup>ème</sup> intervention s'est déroulée à l'extérieur de la salle de classe, plus précisément dans le port de Saint-Blaise. En réfléchissant à la façon de concevoir une leçon d'anglais interdisciplinaire, les connaissances acquises lors de ma formation en didactique de l'EPS m'ont été d'une grande utilité. En effet, le module sur la course d'orientation m'a servi de modèle pour créer du matériel didactique qui permettrait d'apprendre les prépositions de lieu par l'exécution de mouvements. L'idée est que l'enseignant·e adopte une posture de lâcher-prise afin que les apprenant·e·s expérimentent le sens de ce qu'ils apprennent en utilisant leur corps. Le domaine du sport n'est pas le seul à être touché puisque la course d'orientation entraîne les capacités à se repérer dans l'espace et à lire une carte en s'aidant des légendes. Observons maintenant comment la leçon en mouvement (cf. annexe VII-XVII) s'est articulée. Afin de la rendre plus claire, celle-ci a également été divisée en phases distinctes :

- Avant la leçon : l'enseignant·e choisit judicieusement le périmètre de la course et prépare 8 postes. Iel dépose les consignes à chaque poste et définit un point de départ. Iel prépare le matériel nécessaire à l'avance (iPad, énigme, consigne, ...).
- Phase 1 : l'enseignant·e et les élèves se déplacent ensemble au port de Saint-Blaise. L'enseignant·e lit le scénario de l'énigme afin de mettre les élèves en contexte. Ces dernier·ère·s sont invité·e·s à se mettre dans la peau d'un·e enquêteur·rice afin de trouver le coupable du mystérieux vol qui a eu lieu au port. Après avoir travaillé sur la compréhension du texte, l'enseignant·e demande à un·e élève de lire les consignes générales et les informe des éventuels risques. Iel présente les limites sur la carte afin de sécuriser la zone. Les élèves n'ont pas le droit de dépasser le périmètre autorisé. Une fois que le matériel est distribué, iels commencent l'activité.

- Phase 2: les élèves, par groupe de 3 ou 4, doivent se rendre à divers postes mentionnés sur la carte. À chaque poste se trouve une consigne. Iels doivent prendre des photos à l'aide d'un iPad en tenant compte du lieu et de la préposition énoncée dans la consigne. Une fois qu'ils ont capturé tous les clichés, iels reviennent au point de départ afin de trouver le coupable du vol. Pour cela, iels reçoivent un code secret qui leur permet de restituer le nom du voleur. Iels doivent ainsi se servir des photos prises en commençant par le poste numéro 1. Chaque préposition et lieu donnent une lettre. Les élèves assemblent en tout 16 lettres afin de trouver une phrase finale qui dévoile le nom du coupable.
- Phase 3: l'enseignant-e et les élèves retournent en classe.

Comme cette leçon nécessitait de prendre en compte un temps de déplacement, il n'a pas été possible de la réaliser en une seule période. Les enseignantes ont aimablement accepté de me permettre de prolonger la durée de l'intervention pour que ma recherche puisse être menée à bien.

À noter que les interventions décrites ci-dessus sont plus amplement détaillées dans les annexes (cf. annexes I-XVII). Vous y trouverez également les compétences travaillées en lien avec le PER, les consignes générales de la course d'orientation ainsi que le matériel didactique créé dans le cadre de cette recherche.

#### **2.2.4. Instruments de la récolte de données**

Ci-dessous vont être examinés les différents instruments de la récolte de données utilisés pour collecter des informations pertinentes sur l'expérience de plaisir des élèves au cours des différentes interventions. La collecte de données s'est faite en 3 temps :

- Temps 1 : le questionnaire pré-interventions (cf. annexes XVIII-XIX)

Les élèves participent à un questionnaire avant de débiter l'intervention en classe. Tout d'abord, iels répondent à des questions d'ordre démographique (prénom, sexe et classe). Ensuite, iels disent à quel point iels sont d'accord ou non avec 12 affirmations en se basant sur leurs propres ressentis pendant les leçons d'anglais. L'enjeu est de savoir si les élèves ont du plaisir ou non à venir en cours de langue. Cette étape est importante à franchir si l'on désire évaluer le plaisir d'apprendre. En effet, je suppose qu'un élève qui aime les leçons d'anglais est prédisposé à ressentir du plaisir au cours des apprentissages. Or, ceci n'est qu'une hypothèse. Ainsi, les élèves évaluent et différencient leur degré de plaisir/déplaisir en

exprimant s'iels sont : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « indécis », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les déclarations ci-après :

- La 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> affirmation sont relatives au sentiment de plaisir ou d'ennui ressenti pendant les leçons.
- La 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> concernent le plaisir de participer et d'apprendre en classe.
- La 5<sup>ème</sup> traite du sentiment de compétence.
- La 6<sup>ème</sup> et la 7<sup>ème</sup> s'orientent sur le climat de classe ainsi que sur le respect mutuel.
- La 8<sup>ème</sup> s'intéresse aux méthodes d'apprentissage proposées par l'enseignante titulaire.
- Et finalement, les 4 dernières déclarations concernent les compétences langagières.

Les affirmations formulées ainsi que l'échelle utilisée ont été adaptées et traduites d'un questionnaire élaboré par Dewaele et MacIntyre (2016). En effet, Cohen et al. (2007) considèrent que l'utilisation d'un dispositif employé auparavant permet d'obtenir des résultats plus valables et fiables. Dewaele et MayIntyre (2016) ont réalisé une étude sur le plaisir de la langue étrangère ainsi que l'anxiété liée à celle-ci. Les items du questionnaire élaboré par ceux-ci ne correspondant pas tous à ma question de recherche, j'ai choisi de sélectionner uniquement ceux qui me semblaient pertinents. De plus, j'ai également créé des questions de toutes pièces afin d'en apprendre davantage sur les ressentis des élèves face aux 4 compétences langagières.

- Temps 2 : le questionnaire post-interventions (cf. annexes XX-XXI)

Après les interventions, les élèves ont rempli un 2<sup>ème</sup> questionnaire composé de 16 questions pour exprimer dans quelle mesure iels ont ressenti du plaisir ou non au cours de celles-ci. Iels ont comparé les 2 leçons qu'ils ont vécues en indiquant par exemple quel matériel iels ont préféré utiliser, s'iels ont eu plus de plaisir à apprendre lorsqu'iels étaient assis·e·s, en mouvement, en classe ou en plein air. Prenons en compte que les affirmations sont formulées de toutes pièces et qu'elles ne s'inscrivent pas dans une recherche scientifique.

- Temps 3 : le groupe de discussion (cf. annexes XXII-XXIV)

La méthode dite du « groupe de discussion », traduite de l'anglais « focus group », est une technique de collecte de données de type qualitative. Celle-ci permet de recueillir des informations plus détaillées à propos de la perception du ressenti de plaisir d'apprendre chez chaque participant·e. À l'inverse de l'entretien directif ou semi-directif, la·le chercheur·euse

n'intervient pas et n'ose pas formuler des questions de relance si la réponse n'est pas assez précise. C'est pourquoi les questions ont dû être formulées de manière à ouvrir le discours dans le but de récolter un maximum d'informations enrichissantes. Pour ce faire, 6 questions (cf. annexes XXII-XXIV) ont été préparées sur des cartes en format A5 telles que « donner des exemples où vous avez ressenti du plaisir lors des leçons d'anglais ». Les discussions ont été enregistrées au moyen d'un enregistreur vocal afin de transcrire les données et ainsi de garantir une meilleure analyse des résultats obtenus.

### **2.2.5. Code éthique**

Ce travail de recherche a été réalisé en accord avec les principes du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques.

Voici les différents principes mentionnés dans le code d'éthique par la Conférence des directeurs des Hautes Ecoles pédagogiques (CDHEP, 2002) :

- 1) Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche**
- 2) Respect de la sphère privée** (pp.3-6)

## **2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données**

Cette section présente comment le traitement et l'analyse des données quantitatives et qualitatives s'est opéré. Puisque les instruments de récolte viennent d'être présentés, l'objectif est maintenant de relever les étapes spécifiques entreprises pour analyser les données afin de répondre aux questions de recherche posées.

### **2.3.1. Traitement des données quantitatives**

Après avoir collecté les données des élèves, les réponses aux questionnaires ont été lues attentivement afin d'obtenir un aperçu des résultats de l'enquête et d'observer s'il y avait une différence évidente entre les 2 classes. Ensuite, celles-ci ont été regroupées, puis additionnées pour finalement être examinées plus facilement. Cette approche a permis d'obtenir une vue d'ensemble des réponses pour chaque question posée. La formulation de questions fermées a engendré des réponses spécifiques et facilement présentables sous forme visuelle. En effet, des graphiques en barres (cf. présentation et interprétation des résultats, p.29) ont été créés en utilisant Microsoft Excel. La création de ces derniers a été utile pour visualiser facilement les tendances générales dans les réponses des élèves. Cette méthode est particulièrement efficace pour comparer leurs ressentis au cours des leçons

vécues. Chaque graphique a été analysé en détail pour en extraire les informations les plus pertinentes et interprétables.

### 2.3.2. Traitement des données qualitatives

Selon Fortin et Gagnon (2016), dans une recherche qualitative, la·le chercheur·euse doit organiser les données afin de pouvoir les regrouper dans le but de les analyser. De ce fait, il a semblé nécessaire d'enregistrer les groupes de discussion avec un Smartphone et de les transcrire en employant un logiciel de transcription pour convertir l'audio en texte. Van Campenhoudt et Quivy (2011) soulève que la transcription intégrale des données qualitatives est bénéfique pour leur analyse. Cela implique de transcrire chaque mot, sans éliminer les erreurs de syntaxe, les abréviations langagières et un certain aspect de la communication non verbale, telle que les hésitations. La méthode de « transcription intégrale » (Deslauriers, 1991) a largement été utilisée dans la recherche qualitative, en particulier dans le domaine de la sociologie, car elle permet de capturer la complexité des interactions verbales en temps réel, ce qui offre une analyse plus riche. Pour faciliter la lecture de la transcription, les règles suivantes ont été mises en place :

- Les lignes sont numérotées ;
- Les questions sont écrites en gras et précédées d'un « C » pour désigner la·le chercheur·euse ;
- Les abréviations E1, E2, ... colorées se réfèrent à l'élève 1, élève 2, ... pour garantir l'anonymat ;
- Les points de suspension (...) sont utilisés lorsqu'il y a une hésitation. (cf. annexes XXV-XXXI)

Lorsque les données ont été transcrites, une « lecture flottante » (Barbillon & Le Roy, 2012) a été réalisée. Il s'agit d'une lecture globale qui permet de faciliter la conception de l'analyse des résultats obtenus avant même d'organiser le corpus par thèmes. En effet, les réponses des participant·e·s ont fait surgir des facteurs influençant le ressenti de plaisir en classe. Ces derniers ont été surlignés de différentes couleurs pour faciliter l'identification des tendances et des thèmes dans les données ainsi que pour établir des relations entre les 2 classes. D'après Blanchet et Gotman (2015, p.98) : « L'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème ». Les propos des participant·e·s respectent donc un code couleur attribué aux thèmes auxquels ils appartiennent. Une lecture approfondie a ensuite été réalisée pour observer les corrélations entre les données quantitatives et qualitatives. Pour consolider ou confirmer les

résultats quantitatifs, les verbatims ont été utilisés. L'utilisation directe de réponses textuelles fournie par les participant-e-s permet une compréhension plus approfondie de leurs ressentis et perspectives.

### 3. Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre présente les résultats collectés dans les questionnaires et les « focus groups ». Les thèmes principaux qui ont émergé de la récolte seront soulevés et analysés. Enfin, les résultats de la recherche seront reformulés de manière claire et concise afin de répondre concrètement à la question et aux sous-questions suivantes :

#### Quelle est l'influence du mouvement en plein air sur le ressenti de plaisir d'apprendre une langue chez les élèves participant-e-s ?

1. Quels sont les facteurs qui influencent le ressenti de plaisir d'apprendre chez les élèves ?
2. Quelles méthodes d'enseignement permettent de renouer avec le plaisir d'apprendre ?
3. Comment l'approche interdisciplinaire favorise-t-elle le plaisir d'apprendre ?

Avant de présenter les résultats, un bref rappel du nombre de participant-e-s va être fait. Les questionnaires ont été remplis par 42 élèves de deux classes de 8H, puis 10 d'entre elles-eux ont été sélectionné-e-s en fonction de leurs réponses aux questionnaires pour participer aux groupes de discussion.

#### 3.1. Ressenti de plaisir vis-à-vis de l'anglais

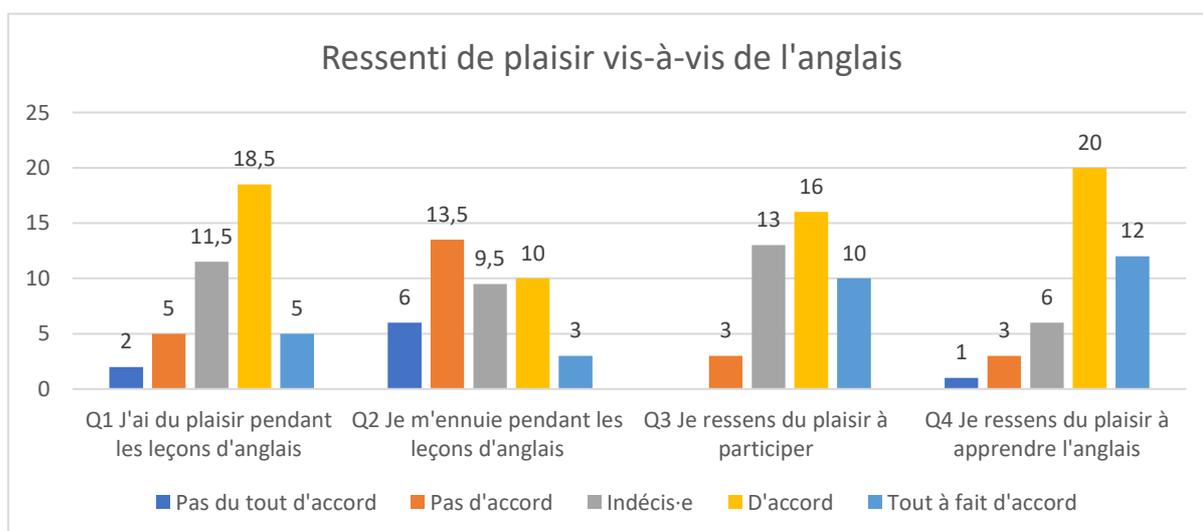


Figure 7 : Ressenti de plaisir vis-à-vis de l'anglais

Le premier graphique met en évidence le ressenti global de plaisir des élèves vis-à-vis de l'anglais. Les résultats indiquent qu'ils ont une attitude positive envers l'apprentissage de cette langue. En effet, le questionnaire « pré-interventions » a permis de démontrer que la majorité des élèves (32 sur 42) sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation : « je ressens du plaisir à apprendre l'anglais », contrairement à un-e élève qui a répondu « pas du tout d'accord » et 6 élèves qui sont « indécis-e-s ». Si le ressenti de plaisir lié à l'apprentissage semble généralement positif, il y a une légère tendance à la baisse observée dans les réponses à l'affirmation Q1. Par contre, le nombre d'élèves « indécis-e-s » a augmenté (11,5). Par ailleurs, plus de la moitié des participant-e-s (26 sur 42) ont indiqué éprouver du plaisir à participer en classe, alors que 13 d'entre elles-eux ont exprimé qu'ils s'ennuyaient pendant les leçons d'anglais.

Ainsi, de manière générale, les élèves ressentent du plaisir en anglais, ce qui nous mène à croire qu'ils sont plus enclins à apprécier les leçons menées en classe et en plein air. Cependant, il est important de noter que malgré le plaisir général ressenti par les élèves en anglais, il est tout à fait possible que certains d'entre elles-eux aient apprécié une leçon plus que d'autres en fonction de leurs intérêts personnels ou de leur style d'apprentissage spécifique. Bien que Q1 et Q4 paraissent très identiques, il existe une différence en termes de plaisir. Selon Krashen (1987, cité dans Hilton, 2014), en didactique des langues, la distinction entre acquisition et apprentissage est à prendre en compte. Les recherches en acquisition démontrent que cette dernière est un processus inconscient, alors qu'apprendre est un processus conscient. En ce sens, Q1 fait référence à l'apprentissage d'une langue dans le contexte de la classe, tandis que Q4 concerne l'acquisition d'une langue par le biais de motivations personnelles. En tenant compte de cette distinction, une explication suggère que les élèves ressentent plus de plaisir à apprendre l'anglais pour des raisons intrinsèques. En revanche, même si plus de la moitié des élèves sont satisfaits par l'apprentissage en classe, d'autres ont moins de plaisir à réaliser certaines activités proposées pendant les leçons, car, éventuellement, celles-ci sont ennuyeuses ou parce qu'ils se sentent contraint-e-s de les faire.

### 3.2. Ressenti de plaisir vis-à-vis des leçons en plein air et en classe

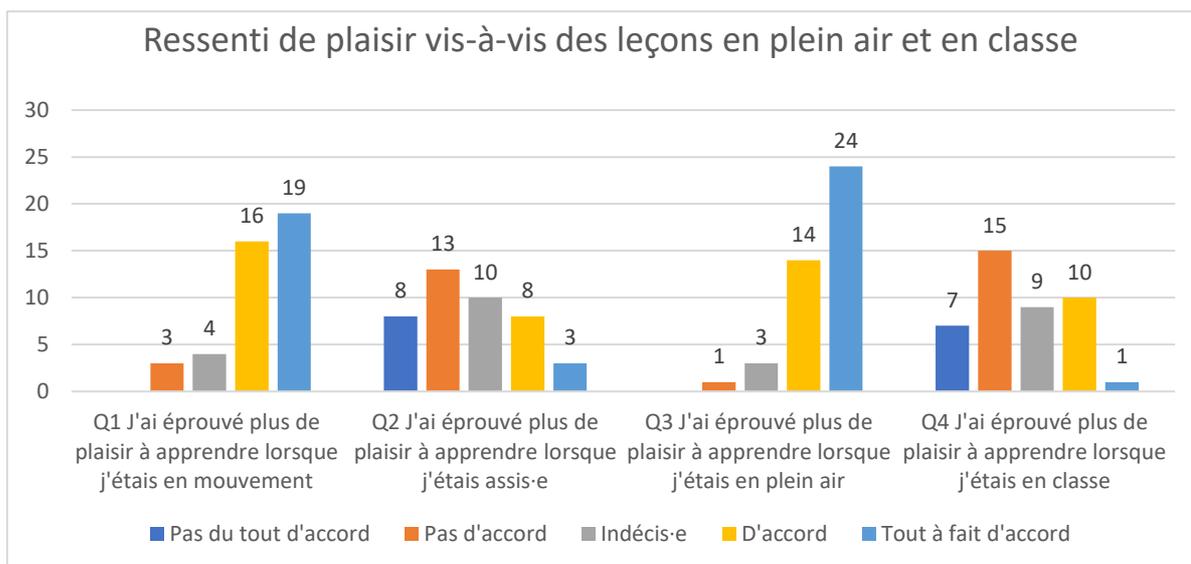


Figure 8 : Ressenti de plaisir vis-à-vis des leçons en plein air et en classe

Ces résultats vont me permettre d'une part de répondre à la question de recherche et d'autre part, d'affirmer ou d'infirmer la 1<sup>ère</sup> hypothèse (cf. objectifs (ou hypothèses) de recherche p.18).

Le graphique présenté ci-dessus illustre les réponses des élèves au questionnaire « post-interventions ». Celui-ci vise à illustrer leur niveau de plaisir au cours des deux leçons vécues. Les résultats indiquent si les élèves ont éprouvé plus de plaisir à apprendre lorsqu'ils étaient assis-e-s, en mouvement, en plein air ou en classe. À la lumière des résultats, la tendance positive s'est maintenue, voire drastiquement améliorée, après les interventions menées en mouvement et en plein air. En effet, le 2<sup>ème</sup> graphique relève clairement la différence de perception entre l'apprentissage en mouvement et l'apprentissage statique. Les résultats de l'affirmation Q1 précisent que la majorité des élèves (35 sur 42) ont une attitude positive envers l'apprentissage en mouvement, tandis que 3 élèves ont répondu « pas d'accord ». En revanche, la graduation « pas du tout d'accord » n'apparaît plus. Les résultats de l'affirmation suivante (Q2) sont plus mitigés. En effet, la moitié des élèves (21 sur 42) ont une attitude négative envers l'apprentissage statique, alors que 21 se sont déclaré-e-s être « indécis-e-s », « d'accord » ou « pas du tout d'accord ». En ce qui concerne les réponses obtenues à l'affirmation Q3, une grande majorité (38 sur 42) a éprouvé plus de plaisir à apprendre lorsqu'ils étaient en plein air. Nous observons également que 22 élèves ne sont « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'affirmation Q4, alors que 9 sont « indécis-e-s ».

Certains propos d'élèves récoltés lors des « focus groups » ont dégagé des résultats intéressants. En effet, plusieurs d'entre elles-eux m'ont transmis qu'ils préféreraient bouger, mais dans le contexte de la classe :

« [...] quand on pouvait un petit peu bouger dans la classe [...] ». (I.21, E3, annexe XXV)

« Moi, pour moi où j'ai eu le plus de plaisir c'était... pendant des petits exercices au corridor ou en classe, où on peut un peu bouger, mais restez toujours à l'école. Moi, je préfère plus ça. ». (I.24, E4, annexe XXV)

À la question : « À votre avis, pourquoi les enseignant-e-s aiment-ils vous emmener dehors pour enseigner ? », certain-e-s élèves ont évoqué les bénéfices de l'apprentissage en plein air en termes de motivation, d'amusement et de découverte de l'environnement :

« [...] ils veulent nous emmener plutôt dehors pour... bah déjà prendre de l'air et... pas qu'on reste aussi toute l'année en salle de classe ». (I.43, E2, annexe XXIX)

« Pour qu'on puisse aussi un peu se... se défouler en apprenant et pis aussi s'amuser avec... dehors la nature et pis tout ça ». (I.44, E3, annexe XXIX)

« [...] pour que ça aille un côté ludique ». (I.27, E1, annexe XXV)

« Pour nous motiver du coup pour travailler ». (I.45, E4, annexe XXIX)

Par ailleurs, lors des « focus groups », les élèves ont observé une image montrant 2 enfants en situation d'apprentissage à l'extérieur. Les propos d'élèves suggèrent que l'apprentissage en plein air et en mouvement a une influence positive sur le bien-être, le confort et la satisfaction des élèves :

« Je pense on est un peu plus confortable que en classe [...] ». (I.73, E3, annexe XXX)

« [...] Ils ont l'air de... de bien travailler d'être contents ». (I.74, E1, annexe XXX)

Les participant-e-s ont souligné que l'apprentissage en plein air est plus réaliste et concret qu'en classe, en particulier pour les sujets liés à la mesure et aux dimensions :

« En soi, ça peut être une bonne idée... pour faire quelque chose... en grandeur réelle, au lieu de faire sur une fiche avec.... bah une équerre, une règle [...] ». (I.49, E1, annexe XXVI)

« Ça serait plus réaliste, pas comme des feuilles avec des règles et tout ça lorsque là c'est manuel ». (I.52, E4, annexe XXVI)

Dans l'ensemble, si nous nous fions aux résultats du graphique et des « focus groups », l'apprentissage en mouvement et en plein air exerce une influence positive sur le ressenti de plaisir d'apprendre. Ceci vient confirmer mon hypothèse qui était : « les élèves qui participent

à des leçons en plein air et en mouvement pour apprendre une langue éprouveront plus de plaisir que ceux-elles qui suivent des leçons « traditionnelles » et statiques en salle de classe ». Cette approche permet d'ancrer les savoirs dans la réalité. La méthode TPR développée par Asher (1970), qui, rappelons-le, associe le sens des mots à des actions physiques, peut donc s'avérer être utile. En effet, l'apprentissage en mouvement peut permettre de rendre les concepts plus concrets et plus accessibles aux élèves, en les reliant à des mouvements et des gestes. Bien que les données graphiques montrent une préférence incontestablement pour la leçon en plein air, une opinion contradictoire a été soulevée par un·e enfant prenant part au « focus group ». En effet, il semble que certain·e·s élèves préfèrent un environnement plus familier et sécurisant pour apprendre. La classe est alors un milieu dans lequel les participant·e·s aiment apprendre. Cependant, pour qu'ils éprouvent davantage de plaisir, il est essentiel de créer des situations d'apprentissage dynamique en intégrant le mouvement au sein de la classe et en diversifiant les formes de travail (corridor, salle d'informatique...). Enfin, les élèves ont mentionné des variables qui influencent négativement le plaisir d'apprendre « hors les murs » :

*« C'était bien c'était juste que le matin il faisait trop froid ». (I.32, E5, annexe XXIX)*

*« Moi... j'ai préféré à l'intérieur parce que j'avais mal au ventre et du coup, l'expérience qui était dehors, bah je pouvais pas trop courir [...] ». (I.66, E4, annexe XXVI)*

Dans ces circonstances, l'apparition d'un événement ponctuel peut en l'occurrence entraîner un mauvais ressenti. Certaines situations peuvent difficilement être prévues à l'avance et les enseignant·e·s n'ont malheureusement pas le pouvoir sur tout. Par exemple, si les conditions météorologiques étaient plus favorables, certain·e·s élèves auraient davantage apprécié. Ainsi, si une grande majorité d'élèves ont du plaisir à apprendre en mouvement et en plein air, cela ne signifie pas que tou·te·s les élèves préfèrent cette approche.

### 3.3. Ressenti de plaisir vis-à-vis des méthodes d'enseignement

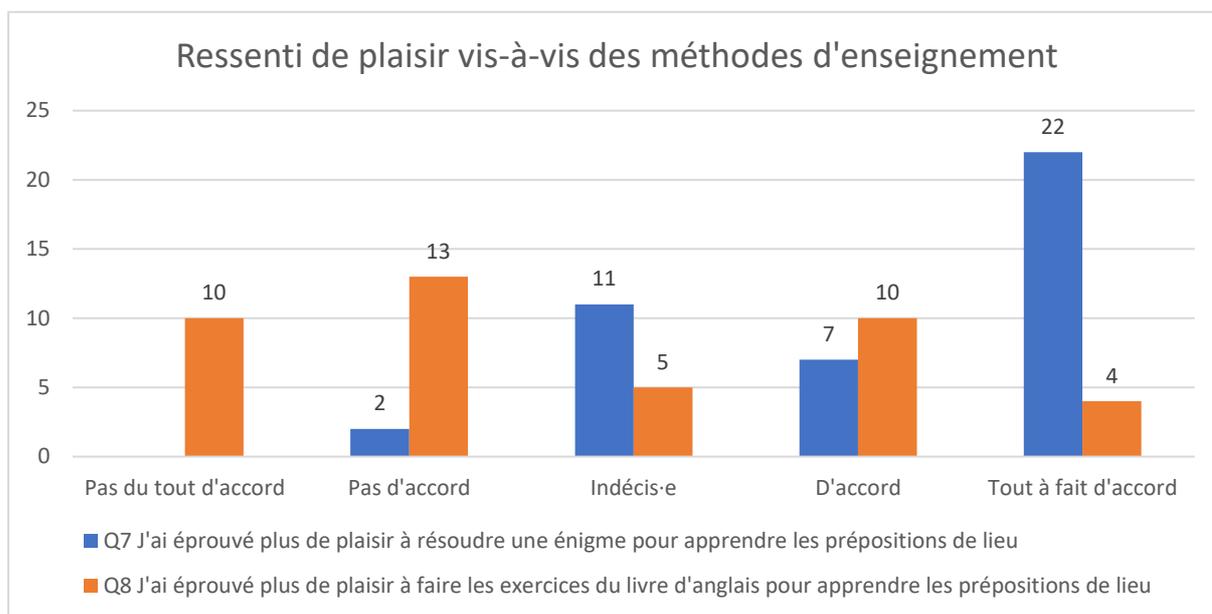


Figure 9 : Ressenti de plaisir vis-à-vis des méthodes d'enseignement

Le graphique ci-dessus concerne le sujet des méthodes d'enseignement. L'enjeu est d'observer si l'apprentissage par le jeu influence davantage le plaisir d'apprendre par rapport aux exercices proposés par le MER. Selon moi, les données récoltées répondent à la 2<sup>ème</sup> sous-question : « Quelles méthodes d'enseignement permettent de renouer avec le plaisir d'apprendre ? » et confirment ou contredisent la 2<sup>ème</sup> hypothèse de recherche (cf. objectifs (ou hypothèses) de recherche p.18).

Les résultats montrent que plus de la moitié des élèves (22) sont « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils ont éprouvé plus de plaisir à résoudre une énigme pour apprendre les prépositions de lieu (Q7). Les données des « focus groups » viennent soutenir cette constatation puisque certain·e·s élèves ont décrit une leçon parfaite comme étant :

« Une leçon où on joue et on apprend en faisant des jeux ». (I.7, E1, annexe XXV)

« Quand on peut faire un jeu en rapport avec la langue, qui peut nous aider à... apprendre certaines choses ». (I.12, E1, annexe XXV)

Les méthodes d'enseignement préconisées par les enseignant·e·s doivent être ludiques, attractives et transmissives de désir d'apprendre. Néanmoins, pour en revenir aux résultats du graphique, 14 élèves sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le fait qu'ils ont préféré faire les exercices proposés par le MER, ce qui rend les résultats plus mitigés. D'autant plus

qu'à la déclaration Q7, il y a une tendance plus forte à être « indécis·e ». Le commentaire d'un·e élève fournit des informations supplémentaires pour comprendre les résultats :

*« J'ai aimé les 2 parce que dehors bah on peut bouger et on apprend... aussi en jouant. Et dedans j'ai bien aimé aussi parce que bah... on faisait un truc avec plein d'images au tableau [...] ».* (I.63, E1, annexe XXVI)

La préférence d'apprentissage pour cet·te élève correspond à deux types d'environnement : l'extérieur et l'intérieur de la classe. Ces résultats laissent entendre que les élèves peuvent avoir des préférences pour différents types d'environnements et d'activités. En outre, cela indique que les apprenant·e·s peuvent trouver une valeur éducative dans les activités à la fois ludiques et plus structurées et visuelles. Ainsi, l'hypothèse : « Les élèves qui sont exposé·e·s à des méthodes d'enseignement qui utilisent le jeu éprouveront plus de plaisir dans l'apprentissage de la langue » est confirmée, mais il est également nécessaire de proposer d'autres méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

Dans une tentative de répondre à la 1<sup>ère</sup> sous-question en lien avec les facteurs qui influencent le ressenti de plaisir d'apprendre chez les élèves, les sections ci-dessous, à savoir, les formes de travail, les outils didactiques, l'attitude de l'enseignant-e et le climat de classe vont être examinées. Les facteurs en lien avec la motivation intrinsèque et extrinsèque influençant l'acquisition et le plaisir d'apprendre la langue seront également discutés.

### 3.4. Formes de travail

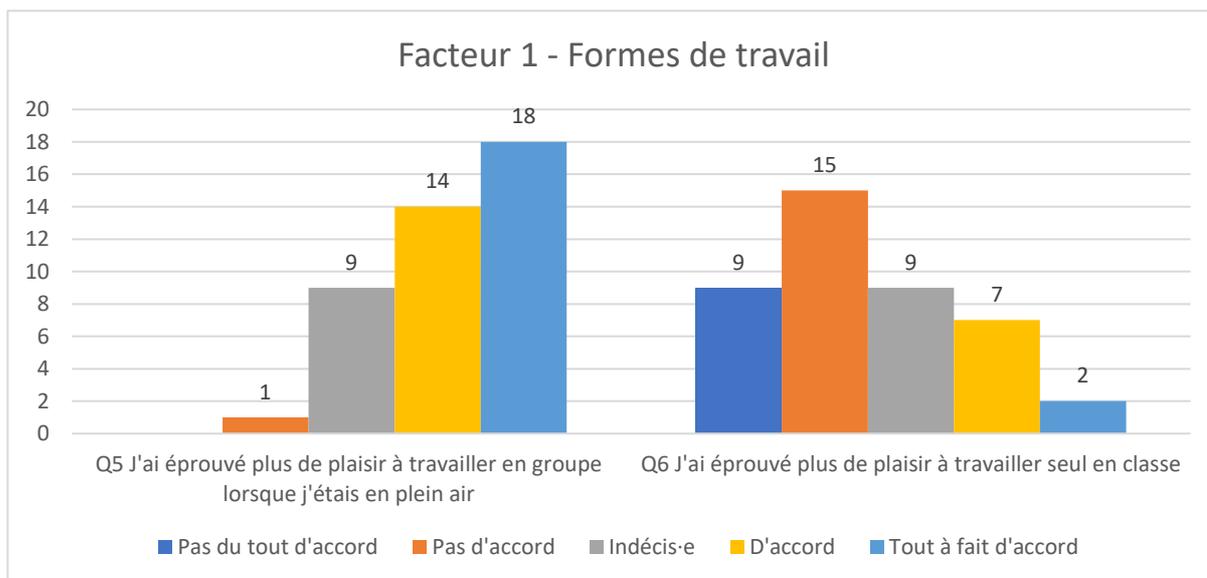


Figure 10 : Facteur 1 – Formes de travail

Les affirmations concernant les formes de travail ont fait émerger des réponses très intéressantes. En effet, une large majorité des élèves (32 sur 42) ont préféré travailler en groupe lorsqu'ils étaient en plein air, tandis que seulement 9 élèves ont indiqué être « indécis-e-s ». Cependant, il est important de noter que ce résultat ne permet pas de déterminer avec certitude si c'est le plein air ou le travail en groupe en soi qu'ils ont préféré. À nouveau, la réponse « pas du tout d'accord » n'a pas été choisie. En ce qui concerne la déclaration Q6 : « J'ai éprouvé plus de plaisir à travailler seul-e en classe », 15 élèves ont exprimé leur désaccord. Seule une minorité d'entre elles-eux (9 sur 42) ont déclaré être « d'accord » ou « tout à fait d'accord ».

Ceci peut s'expliquer par le fait qu'une demande a été faite au préalable aux enseignantes de former des groupes hétérogènes pour favoriser la diversité des perspectives et encourager le partage de connaissances. Puisque les élèves n'ont pas eu la possibilité de former des groupes selon leurs préférences personnelles, cela a pu avoir une incidence négative sur leur expérience de plaisir. Cette préoccupation a été souligné lors des « focus groups » :

« [...] les groupes ne plaisent pas à certaines personnes donc des activités de groupe c'est un peu moins bien parce que quand tu as des gens qui se retrouvent avec des personnes qu'ils détestent ». (I.8, E1, annexe XXVIII)

« Faire une leçon avec les gens qu'on aime ». (I.9, E4, annexe XXVIII)

Nous comprenons donc que le travail en groupe est un facteur qui influence considérablement le ressenti de plaisir d'apprendre chez les élèves. Par ailleurs, l'opportunité de sélectionner leurs partenaires de groupe en fonction de leurs affinités peut avoir un impact encore plus conséquent sur le plaisir.

### 3.5. Outils didactiques

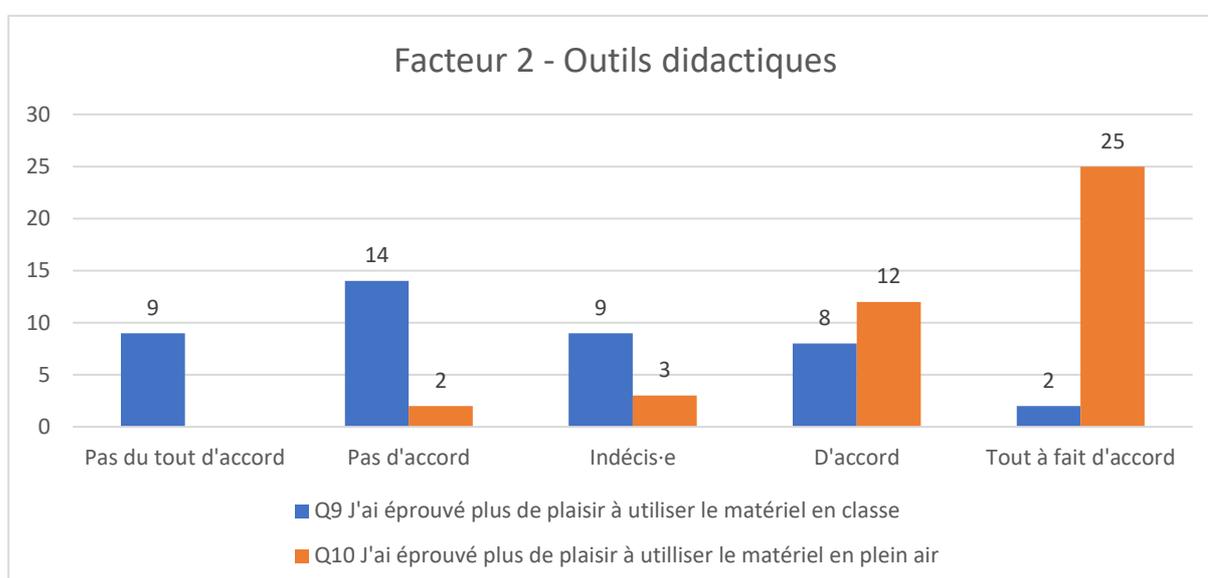


Figure 11 : Facteur 2 – Outils didactiques

À l'affirmation Q10, 25 élèves ont exprimé un accord total quant à leur préférence pour utiliser des appareils électroniques tels que des iPads ou des téléphones en plein air. 12 élèves ont répondu « d'accord », ce qui indique également un niveau élevé d'appréciation en regard de ces outils. Plusieurs déclarations permettent de mettre en lumière les raisons pour lesquelles les apprenant-e-s évoquent une préférence majeure pour les dispositifs électroniques :

« [...] c'est ça aussi, ça peut nous motiver [...] l'informatique quand on y va. Bah c'est bien du coup de travailler sur un ordinateur au lieu d'une vieille feuille de papier et d'un crayon. Du coup bah... ça nous booste un peu et pis ça nous donne envie de... de travailler ». (I.38, E4, annexe XXIX).

« Ouais parce qu'on aime bah regarder les écrans quoi » (I.39, E1, annexe XXIX)

« C'est ça le truc qu'on fait le plus souvent ». (I.41, E1, annexe XXIX)

Bien que cette thématique soit en dehors de mon sujet d'étude, ces propos suggèrent une corrélation directe entre les écrans et le plaisir d'apprendre. En effet, il y a une nette préférence pour l'utilisation des écrans ce qui peut être lié à la fréquence de plus en plus élevée de consommation. Les élèves indiquent même qu'ils aimeraient pouvoir en faire usage dans le cadre scolaire. Quant à l'affirmation Q9, la majorité des élèves (23) n'ont pas apprécié l'utilisation du MER en classe, ce qui vient souligner davantage leur préférence pour les appareils électroniques. Cela peut être interprété comme une préférence pour une approche plus moderne de l'apprentissage qui utilise la technologie pour, d'une part, faciliter l'acquisition de connaissances et d'autre part, influencer positivement le ressenti de plaisir d'apprendre.

Toutefois, à l'affirmation Q9, 10 élèves se sont déclaré·e·s être « d'accord » ou « tout à fait d'accord », ce qui indique une préférence pour l'emploi des manuels scolaires. Ces résultats laissent prétendre que certain·e·s apprenant·e·s préfèrent les supports physiques tels que les manuels scolaires plutôt que les écrans. Nous voyons ici la nécessité de varier et d'adapter les outils didactiques au contexte d'enseignement et d'évolutions sociétales.

### 3.6. Posture de l'enseignant·e

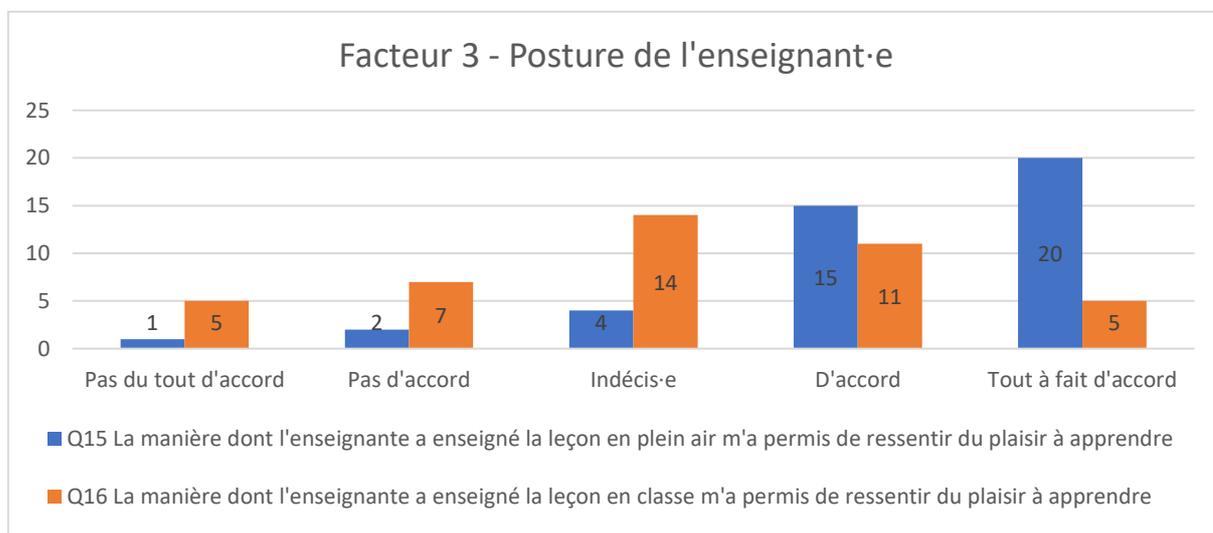


Figure 12 : Facteur 3 – Posture de l'enseignant·e

Pour rappel, en plein air l'enseignant·e a adopté une posture de lâcher prise, tandis qu'en elle classe, celui·elle·ci a été dans une posture de contrôle. L'analyse du graphique montre que la posture de l'enseignant·e lors de la leçon en plein air a été perçue comme plus influente sur le ressenti de plaisir d'apprendre. Concernant l'affirmation Q15, 35 sur 42 élèves ont répondu

être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec celle-ci. Seul·e·s 3 élèves ont relevé être en totale ou partielle désapprobation et 4 sont « indécis·e·s ». La tendance est à la baisse lorsque nous observons les données en lien avec la posture de l'enseignant·e en classe (Q16). En effet, les résultats montrent que 16 élèves sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le fait qu'ils ont apprécié la façon d'enseigner de celui-elle-ci. En revanche, le graphique présente une large augmentation du nombre d'élèves « indécis·e·s », « pas d'accord » voir « pas du tout d'accord ». Globalement, ces résultats suggèrent que la posture de l'enseignant·e en plein air leur a permis de ressentir davantage de plaisir. En leur donnant des tâches qu'ils sont capables d'accomplir seul·e·s et en choisissant elles-eux-mêmes le chemin qu'ils souhaitent emprunter, les élèves se sentent davantage investi·e·s, ce qui renforce le plaisir et surtout le sentiment de confiance. Toutefois, ces résultats présentent certaines limites. En effet, il est difficile de déterminer si la préférence pour une des leçons a pu avoir une influence sur la manière de considérer la posture de l'enseignant·e. Ce point sera discuté dans les limites de ce travail.

Les discussions menées au sein des « focus group » ont permis de considérer la posture de l'enseignant·e comme un des facteurs d'influence sur le plaisir d'apprendre d'après les élèves. En effet, aux questions : « Pour vous, qu'est-ce qu'une leçon parfaite ? » et « Selon vous, qu'est-ce qui peut influencer le plaisir d'apprendre une langue ? », certain·e·s élèves ont répondu :

*« Une leçon... où l'enseignant il est passionné par la matière qu'il enseigne ».* (I.3, E2, annexe XXV)

*« Bah la motivation de la prof ».* (I.5, E1, annexe XXV)

*« Que la prof ait aussi du plaisir à nous enseigner ».* (I.14, E3, annexe XXV)

Comme mentionné plus haut dans l'état des connaissances théoriques, Meirieu (2018) soutient que le corps enseignant influence majoritairement le ressenti de plaisir d'apprendre chez les apprenant·e·s, dans la mesure où ils doivent réussir à transmettre l'envie d'apprendre. Lorsqu'un·e enseignant·e est passionné·e par la matière qu'il enseigne et prend du plaisir à partager ses connaissances avec les apprenant·e·s, cela peut avoir un effet positif sur le désir d'apprendre. Le désir est ce qui transforme l'environnement d'apprentissage scolaire en une promesse de plaisir favorisant la motivation et conduisant à une bonne estime d'elles-eux-mêmes.

### 3.7. Climat de classe

Les données récoltées lors des « focus groups » ont permis de faire émerger les dimensions organisationnelles et spatiales de l'environnement de la classe. À la question : « Selon vous, qu'est-ce qui peut influencer le plaisir d'apprendre une langue ? », un-e élève a évoqué la nécessité de travailler dans un environnement calme dépourvu de conflit entre élèves :

« [...] être dans le calme ça donne plus de plaisir quand y a pas de méchanceté entre élèves ça donne plus envie d'être à l'école et voilà ». (I.13, E4, annexe XXV)

D'après les réponses au questionnaire « pré-interventions », l'ambiance générale au sein des classes participantes est favorable à l'apprentissage :

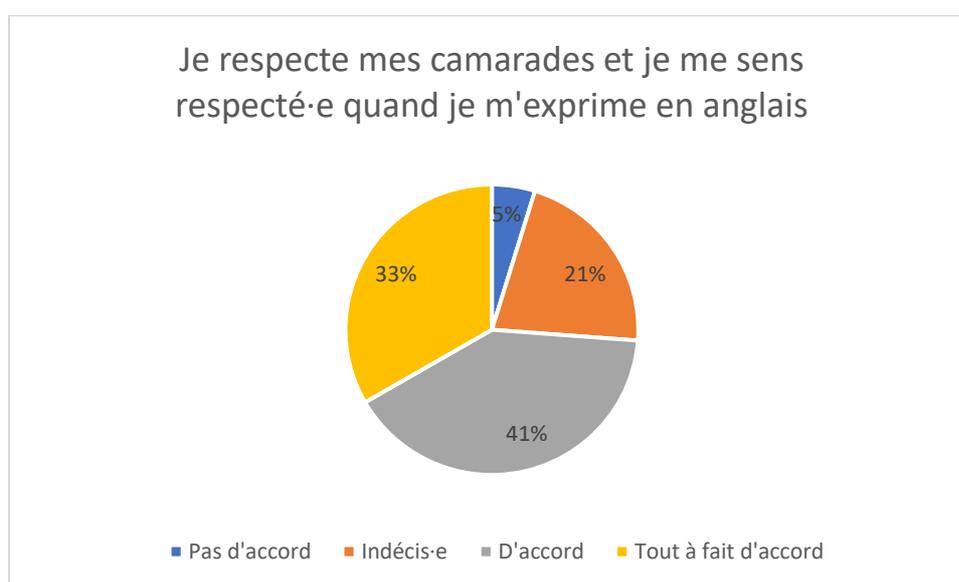


Figure 13 : Facteur 4 – Climat de classe

En effet, une grande majorité (74%) des participant-e-s ont déclaré se sentir respecté-e-s par ses pairs en classe de langue. D'après ce constat, je suppose que ceux-elles-ci ne sont pas concerné-e-s par l'anxiété langagière. Toutefois, nous constatons que 21% des élèves sont « indécis-e-s » ainsi que 5% d'entre elles-eux ne sont pas d'accord. Une explication suggérée est que certain-e-s ne se sentent pas respecté-e-s en classe, ce qui peut être un facteur qui montre la présence d'une potentielle anxiété langagière pour ces élèves. Les enseignant-e-s doivent alors créer un climat sécurisant et favorisant la coopération entre élèves. Cette suggestion est en accord avec la pensée de McCombs et Pope (2000, p.115) : « Lorsque les individus se trouvent dans un environnement sûr et positif et bénéficient de relations de qualité avec les autres, leurs sentiments de peur et d'insécurité diminuent considérablement. ». Les attitudes malveillantes entre enfants peuvent considérablement empêcher le ressenti de plaisir en classe et impacter négativement les apprentissages. Il aurait été intéressant de questionner

les élèves qui ne se sentent pas suffisamment respecté-e-s afin de connaître les causes et de vérifier s'il existe un lien tangible avec l'anxiété langagière. Ce point sera davantage discuté dans les limites de ce travail.

### 3.8. Motivation intrinsèque

Motivation intrinsèque
<i>[...] en regardant parfois des vidéos (I.17, E2, annexe XXVIII)</i>
<i>Des films (I.18, E3, annexe XXVIII)</i>
<i>[...] des jeux en anglais (I.20, E1, annexe XXVIII)</i>
<i>Moi, j'écoute beaucoup de la musique en anglais [...] (I.21, E5, annexe XXVIII)</i>
<i>Ouai la musique c'est ce qui nous influence le plus [...] (I.24, E1, annexe XXVIII)</i>
<i>Il y a aussi les jeux en ligne [...] (I.25, E4, annexe XXVIII)</i>

Tableau 1 : Facteur 5 – Motivation intrinsèque

Dans un des « focus groups » conduits, les participant-e-s ont évoqué des propos que nous pouvons classer parmi les facteurs de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Afin d'analyser les éléments de réponses présents dans le tableau ci-dessus, il est essentiel de faire un bref rappel de ces notions. Selon Louche et al. (2006), la motivation intrinsèque est le désir d'apprendre une langue pour des motivations personnelles, tandis que la motivation extrinsèque concerne des raisons externes, telles que les avantages professionnels et sociaux.

Nous constatons que l'influence du plaisir d'apprendre concerne majoritairement les réponses issues de la motivation intrinsèque. En effet, les participant-e-s regardent des films, écoutent de la musique et jouent à des jeux vidéo en utilisant l'anglais. En tant que pays multilingue et cosmopolite, la Suisse est souvent en contact avec les cultures et les langues étrangères. De plus, l'industrie du divertissement anglophone est très influente dans le monde entier, y compris en Suisse. Les films, les séries télévisées, la musique et les jeux vidéo en anglais sont mondialement diffusés. La culture anglophone est donc facilement accessible à tou-te-s, ce qui explique pourquoi les élèves ont autant d'intérêt et de plaisir à être en contact avec celle-ci. Nous observons donc une corrélation entre les facteurs de la motivation intrinsèque

et l'acquisition d'une langue. En effet, selon Krashen (1987, cité dans Hilton, 2014), l'acquisition est un phénomène naturel et inconscient qui se rattache à l'appropriation de la langue de manière spontanée. Les enfants acquièrent plus facilement la langue lorsque celle-ci n'est pas guidée par un milieu institutionnel.

La motivation intrinsèque est donc perçue comme un facteur d'influence sur le plaisir d'apprendre d'après les élèves. Ceci est cohérent avec la pensée de Perrenoud (2004) à propos du rôle essentiel de la motivation pour que l'apprentissage soit synonyme de plaisir. Selon lui, il n'y a de plaisir que lorsqu'un·e individu·e est motivé·e et a envie d'apprendre. Pour qu'il soit réceptif·ve, l'enseignant·e doit créer des situations qui permettent de susciter la curiosité, la motivation tout en les aidant à voir la pertinence et l'utilité dans ce qu'ils apprennent. Ainsi, les éléments culturels émanant de la langue anglaise sont des moyens efficaces qui permettent d'éveiller le sentiment de plaisir et de motivation. Ceci prend d'autant plus de sens, car l'anglais est une langue étrangère à laquelle les élèves sont souvent confronté·e·s.

### **3.9. Interdisciplinarité et influence sur le ressenti de plaisir**

---

La question : « Donnez des exemples de moments où vous avez ressenti du plaisir lors des leçons d'anglais » a permis de faire émerger la notion d'interdisciplinarité, ce qui m'a permis de répondre à la 3<sup>ème</sup> sous-question : « Comment l'approche interdisciplinaire favorise-t-elle le plaisir d'apprendre ? ». L'objectif était d'identifier les avantages de l'enseignement interdisciplinaire et de savoir si cette stratégie permet d'améliorer le ressenti de plaisir d'apprendre d'après les élèves. Ainsi, j'ai constaté que le mélange de deux disciplines combinées de manière pertinente peut influencer positivement le plaisir :

*« Votre jeu de post il était hyper bien parce qu'on [...] faisait de l'anglais, mais dans un autre concept. Du coup c'était pas forcément que de l'anglais ». (I.22, E2, annexe XXV).*

*« [...] on a appris des nouveaux mots, et [...] la géographie et à lire une carte ». (I.39, E2 annexe XXVI)*

Les leçons interdisciplinaires peuvent donc offrir une variété de méthodes d'enseignement et d'apprentissage. En effet, celles-ci maintiennent l'attention des élèves et les encouragent à s'engager davantage dans les processus d'apprentissage :

*« [...] Par exemple là ce qu'on a fait dehors bah... on a un peu mélangé deux choses ensemble. Des choses qui nous plaît et des choses qui ne plaisent pas à certains [...] ». (I.7, E2, annexe XXVIII)*

« Par exemple aujourd'hui quand on a un peu mélangé l'énigme et bah l'anglais pis bah du coup, c'était amusant la plus tard du temps ». (I.30, E4, annexe XXIX)

« Et pis c'était en plein air donc on pouvait un peu aussi... courir, se défouler et pis apprendre en même temps ». (I.31, E3, annexe XXIX)

De plus, l'approche interdisciplinaire permet de contextualiser l'apprentissage dans un milieu authentique ou quasi authentique puisque, dans la réalité, nous ne sommes pas confronté·e·s à une seule et unique discipline :

« Et pis ça sert surtout à nous apprendre à...bah quand on a des cartes à nous... à arriver à nous positionner [...] ». (I.46, E1, annexe XXIX)

« [...] pour aussi communiquer avec les autres ». (I.32, E5, annexe XXV)

« Pour pouvoir voir des personnes extérieures, autres que dans le cadre de l'école ». (I.33, E2, annexe XXV)

En effet, selon Morin (1990, cité dans Lenoir, 2015, p.1), : « ... la réalité naturelle, humaine et sociale dans laquelle nous vivons est complexe, ce qui exige de recourir à différents savoirs disciplinaires pour l'appréhender. ». Nous comprenons donc que privilégier la perspective interdisciplinaire à l'école c'est activer des processus croisés et complémentaires entre chaque discipline. Ainsi, la 3<sup>ème</sup> hypothèse selon laquelle les élèves participant à des leçons interdisciplinaires intégrant le mouvement éprouveront plus de plaisir est confirmée, cependant, les élèves n'ont pas précisé que cette approche permettait d'avoir une meilleure compréhension de la langue.

## Conclusion

---

Cette recherche a mis en évidence l'influence positive de l'apprentissage en mouvement et en plein air sur le ressenti de plaisir d'apprendre chez les élèves. Globalement, les résultats ont montré que les élèves ont ressenti davantage de plaisir lorsqu'ils ont eu la possibilité de sortir de la routine scolaire et d'être en contact avec le monde extérieur, en particulier la nature et les individu·e·s. En effet, les activités en plein air ont stimulé leur motivation tout en favorisant les échanges et le concret avec l'espace environnant. De plus, la participation à une course d'orientation et la recherche d'indices dans le cadre de la résolution d'une énigme a contribué à la création d'un environnement d'apprentissage plus ludique et stimulant. Le plaisir a été perçu non seulement dans les données récoltées grâce aux questionnaires et aux « focus groups », mais aussi à travers les manifestations de sourire pendant la leçon. Cependant, certains événements ponctuels tels que la météo ou l'état de santé sont venus interférer avec le plaisir des élèves. Dès lors, j'en conclus qu'il est nécessaire de prendre en compte ces variables pour favoriser les émotions positives lorsque nous réalisons une leçon en mouvement et en plein air.

La question de recherche a notamment permis de faire émerger les facteurs qui influencent le ressenti de plaisir d'apprendre. Il en découle que les élèves préfèrent travailler en groupe, en particulier avec des personnes qu'ils apprécient. Néanmoins, dans la réalité de la classe, il n'est pas toujours possible de privilégier les amitiés entre élèves, car cela peut créer des inégalités et conduire à la dévalorisation. Par exemple, si un·e enfant n'a pas tissé de lien avec ses camarades, celui·elle-ci a de fortes chances d'être sans cesse mis de côté. Alors que le choix des groupes peut être un facteur de plaisir pour certain·e·s, cette décision peut facilement devenir cauchemardesque pour d'autres. C'est pourquoi, il est primordial d'instaurer un esprit de collaboration et coopération entre élèves pour que ceux·elles-ci soient libres de choisir leurs partenaires tout en veillant à ce que tous soient inclu·e·s. Les outils didactiques sont également apparus comme des facteurs d'influence sur le plaisir d'apprendre. Sans grande surprise, la majorité des élèves ont du plaisir à utiliser les appareils électroniques dans le quotidien scolaire. En revanche, d'autres ont tendance à apprécier aussi les manuels scolaires lorsque ceux-ci sont adaptés par l'enseignant·e, ce qui offre une lueur d'espoir pour l'avenir des supports en papier. Les discussions autour de l'utilisation des écrans et de leur lien avec le plaisir d'apprendre ouvrent des perspectives intéressantes pour des recherches futures visant à l'évolution des besoins et des préférences des apprenant·e·s. Pour que les élèves aient du plaisir en classe, la posture de l'enseignant·e est déterminante. En effet, il est essentiel de faire confiance aux élèves en leur laissant la possibilité d'explorer, de manipuler et de découvrir certaines choses par elles·eux·mêmes. Un enseignement basé uniquement

sur la posture frontale empêche les apprenant·e·s d'être dans l'action ce qui conduit à un sentiment d'ennui et de déplaisir. Ceux·elles-ci perçoivent l'enseignant·e comme un modèle de transmission de motivation et de plaisir. La manière dont celui·elle-ci orchestre sa leçon influencera considérablement les élèves. C'est d'ailleurs iel qui contribue à la création d'un climat de classe propice aux apprentissages et aux respects. Les élèves ont évoqué la nécessité de pouvoir chuchoter, mais de maintenir un certain calme dans la classe pour éprouver du plaisir à travailler. Iels ont également mentionné la notion de respect mutuel entre pairs pour encourager l'échange et la prise de risque en classe de langue. Enfin, pour favoriser le plaisir d'apprendre, les enseignant·e·s doivent intégrer les éléments faisant partie de la culture anglophone dans la conception de leur enseignement. En effet, les résultats nous ont fait prendre conscience que ceux-ci impactent considérablement la motivation, le plaisir et l'acquisition d'une langue.

Les facteurs mentionnés ci-dessus sont à prendre en compte lorsque l'enseignant·e élabore des approches pédagogiques, car ceux-ci favorisent le plaisir. D'après les résultats, les méthodes préconisées sont celles qui inscrivent l'élève dans une forme de ludique de travail. En effet, la notion de temporalité semble soudainement disparaître lorsque les apprenant·e·s n'ont pas l'impression d'effectuer une tâche contraignante. Bien que les élèves aient apprécié l'enseignement en plein air, ils ont également exprimé qu'ils avaient du plaisir à rester dans l'établissement scolaire, mais iels aiment travailler au corridor et en salle d'informatique. Les méthodes d'enseignement doivent donc tenir compte des préférences de chacun·e et, par conséquent, être diversifiées. Finalement, cette étude visait à questionner l'influence de l'approche interdisciplinaire sur le ressenti de plaisir. En général, celle-ci a été bien reçue par les élèves. Ceux·elles-ci ont évoqué qu'iel voyait l'intérêt d'aller dehors pour établir des liens avec le réel. Iels ont clairement identifié les rapports croisés que nous pouvons faire entre les disciplines et iels ont considéré que cela avait un impact sur le ressenti de plaisir.

En somme, cette recherche met en évidence la difficulté d'évaluer le ressenti de plaisir. En effet, il s'agit d'une question épineuse, car nous n'avons pas tou·te·s le même rapport aux phénomènes affectifs. De plus, les données récoltées ne sont pas unanimes. C'est pourquoi il est quasiment impossible de trouver une formule universelle qui pourrait satisfaire tout le monde. Les enseignant·e·s doivent donc varier les méthodes, les formes et les outils pour que chacun·e puisse trouver sa propre forme de plaisir. Malgré la constante importante de la subjectivité, j'en retiens que nous devons à tout prix offrir la possibilité aux élèves d'être dans l'action et d'établir des liens avec le réel en favorisant ainsi l'approche interdisciplinaire.

## Autoévaluation critique et perspectives d'avenir

La plus grande difficulté dans ce travail a été de mesurer le ressenti de plaisir des élèves. En effet, puisque le plaisir est subjectif, il a été difficile de concevoir un instrument de collecte de données adapté à mon sujet de recherche. De plus, les affirmations formulées pour évaluer les formes de travail et la posture de l'enseignant·e en classe ont montré certaines limites dans l'analyse des données quantitatives. En effet, les réponses aux affirmations Q5, Q6, Q15 et Q16 ont pu être influencées par le fait que les élèves répondant·e·s ont préféré une leçon à l'autre. Ceci les a conduits à apprécier une certaine posture et une certaine forme de travail. Il aurait été plus judicieux de poser une question plus globale sur la préférence des élèves en matière de travail, de formes de travail et de postures, sans faire référence au contexte spécifique des interventions. Il convient également de noter que les questions formulées pour cette étude n'ont pas été validées ou préalablement testées ce qui peut avoir une incidence sur la fiabilité et la validité des questionnaires.

Un autre point qui aurait eu le mérite d'être davantage développé est la question de l'anxiété langagière. En effet, dans les résultats obtenus, nous avons pu remarquer que certain·e·s élèves ne se sentent pas respecté·e·s en classe. Il aurait été intéressant de les questionner individuellement afin d'évaluer si l'anxiété langagière en est la cause. Ceci dans la perspective d'évaluer si l'approche en mouvement et en plein air a une influence positive sur cet aspect. En plus de l'anxiété langagière, il serait pertinent d'approfondir la recherche pour évaluer l'impact spécifique de l'approche en mouvement et en plein air sur les apprentissages. Par exemple, on pourrait concevoir deux séquences d'enseignement identiques, à l'exception de l'environnement dans lequel elles sont menées. Dans la première séquence, les leçons seraient structurées autour d'activités en mouvement et en plein air, tandis que dans la deuxième séquence, les leçons seraient menées de manière traditionnelle en classe. À la fin de chaque séquence, une évaluation pourrait être menée pour évaluer les connaissances acquises par les élèves. Une telle recherche permettrait d'apporter des preuves sur l'efficacité de l'approche en mouvement et en plein air sur les apprentissages, ce qui pourrait encourager le corps enseignant à adopter cette pratique.

Outre la subjectivité du plaisir, le nombre de participant·e·s n'a pas permis d'en faire une généralité. En effet, la population concernée par l'étude n'est pas suffisante pour obtenir des données valables et fiables. Il aurait été préférable d'élargir l'échantillon pour obtenir des résultats significatifs. Cependant, puisque le but était de comprendre les causes qui influencent le plaisir des élèves en classe, plutôt que de tirer des généralités la présente étude reste valable.

Finalement, pour une analyse plus fiable des données, il aurait été nécessaire d'organiser une 2<sup>ème</sup> rencontre avec les élèves participant·e·s aux « focus groups » afin de vérifier si l'interprétation de leurs propos était en adéquation avec leurs pensées.

À l'avenir, il est certain que je vais continuer d'élaborer des méthodes ludiques pour susciter le plaisir. Dans ma future pratique du métier, je souhaite que l'équipe pédagogique avec laquelle je travaillerais soit sensible à la prise en compte des émotions dans les processus d'apprentissage. Ceci pour que nous puissions innover, partager et concevoir des outils « clés en main » qui favorisent le plaisir.

## Références bibliographiques

- Agaesse, J. (2019). Les émotions dans la classe de langue étrangère. *Études didactiques*, 1, 6-19.  
[https://www.researchgate.net/publication/333650689\\_Les\\_emotions\\_dans\\_la\\_classe\\_de\\_langue\\_etrangere](https://www.researchgate.net/publication/333650689_Les_emotions_dans_la_classe_de_langue_etrangere)
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : de la problématique à l'analyse*. Enrick B. Editions
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'Enquête et ses méthodes : l'entretien* (2 e éd.). Nathan Université
- Bui Xuân, G. (2011). Le plaisir, un fait conatif total. Dans G. Haye (dirs.), *Le plaisir* (pp. 49-66). EP&S.
- Campenhoudt, L.V., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod
- Chassot, I. (2010). *Promotion de l'activité physique : idées et ressources*. Dans Avant-propos. CDIP.  
[promotion de l activite physique idees et ressources f 05 20130412.pdf](https://www.cdip.ch/IMG/pdf/promotion_de_l_activite_physique_idees_et_ressources_f_05_20130412.pdf)
- CIIP. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*.  
[https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/02\\_Formation/24\\_Suivi\\_Encadrement/M%3%a9moire\\_Professionnel\\_Bachelor\\_1922/code\\_d\\_ethique.pdf](https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/02_Formation/24_Suivi_Encadrement/M%3%a9moire_Professionnel_Bachelor_1922/code_d_ethique.pdf)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6e éd.). Routledge
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2012). Commentaires généraux du domaine Corps et mouvement. Dans *Plan d'Études Romand*.  
<https://www.plandetudes.ch/web/guest/cm/cg>
- Corneloup, J. (2011). Le plaisir : une construction sociale. Dans G. Haye (dirs.), *Le plaisir* (pp. 27-36).
- Debret, J. (2019). Les normes APA françaises (7e éd.). <https://www.scribbr.fr/manuel-normes-apa/>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The Right and Left Feet of the Language Learner. Dans Peter D. MacIntyre, Tammy Gregersen, & Sarah Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp. 215-232). Multilingual Matters. [DewaeleMacIntyre2016 \(4\).pdf](#)
- Fortin, M.-F. (2006). Fondements et étapes du processus de recherche. Dans M.-F. Fortin (Dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e éd., p. 25). Chenelière Education.

- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Education.
- Giordan, A. (2006). Plaisir d'apprendre versus effort d'apprendre ? *Résonances*, N°5, (pp.4-5).
- Girard, V., & Chalvin, M.-J. (1997). *Un corps pour comprendre et apprendre*. Nathan/Pédagogie.
- Glatz, A. (2020). *L'approche actionnelle en L3 et son impact sur la motivation des élèves : l'approche actionnelle a-t-elle un impact positif sur la motivation des élèves et comment ceux-ci la perçoivent-ils ?* [Mémoire de bachelor, HEP-BEJUNE].  
[FP\\_2020\\_MEM\\_GlatzAlice \(1\).pdf](#)
- Haddad, R., & Baric, C. (2017). *Manuel d'écriture inclusive*.  
<https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/instance-egalite/manuel-ecriture-inclusive-2016.pdf>
- Hannaford, C. (1997). *La gymnastique des neurones – Le cerveau et l'apprentissage*. Grancher.
- Haye, G., & Delignières, D. (2011). Plaisirs et déplaisirs. Dans G. Haye (dirs.), *Le plaisir* (pp. 11-26). EP&S.
- Hexel, P. (2022). *Cours d'introduction : Formation générale- S4 - Santé et bien-être. (Support de cours)*. Haute École Pédagogique BEJUNE. <https://moodle.hep-bejune.ch/mod/folder/view.php?id=52632>
- Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues. *Pratiques émergentes et recherches en didactique de l'anglais : jalons, interrogations et perspectives*, 33(2), 34-50.  
<https://journals.openedition.org/apliut/4385>
- Jacobi-Vessels, J. L. (2013). Discovering Nature: The Benefits of Teaching Outside of the Classroom. *Dimensions of Early Childhood*, 41(3), 4-10.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044065.pdf>
- Jebali, A. (2018). Anxiété langagière, communication médiée par les technologies et élicitation des clitics objets du français L2. *Recherche*, 21.  
<https://doi.org/10.4000/alsic.3164>
- Keymeulen, R. (2016). *Motiver ses élèves grâce aux intelligences multiples*. De Boeck.
- Landecy, C. (2021, 20 août). *Pyramide de Maslow : explication et utilisation de la pyramide des besoins* [Blog post]. <https://blog.hubspot.fr/marketing/pyramide-de-maslow>
- Lavie, F., & Gagnaire, P. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS : une pédagogie de la mobilisation : synthèse des travaux du groupe ressource "Plaisir & EPS"*. Ed. AE-EPS.
- Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école ? *Les Cahiers pédagogiques*, pp.1-8. Université de Sherbrooke, Canada.  
[file:///C:/Users/catar/Downloads/quelle\\_interdisciplinarite\\_a\\_l\\_ecole\\_-\\_yves\\_lenoir\\_-\\_version\\_integrale.pdf](file:///C:/Users/catar/Downloads/quelle_interdisciplinarite_a_l_ecole_-_yves_lenoir_-_version_integrale.pdf)

- Louche, C., Bartolotti, C., & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de psychologie*, 4(484), 351-357. <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2006-4-page-351.htm>
- McCombs B. L., & Pope J. E. (2000). *Motiver ses élèves : donner le goût d'apprendre*. De Boeck.
- Meirieu, P. (2018). *Le plaisir d'apprendre*. Autrement.
- Miserez-Caperos, C. (2020). *Entrée dans la formation développement et fondements de l'institution scolaire – SED – S1. (Support de cours 17-18)*. Haute École Pédagogique BEJUNE. <https://moodle.hep-bejune.ch/course/view.php?id=1463>
- Office fédéral du sport OFSPO. (2010). *L'école en mouvement: Présentation du modèle de l'école en mouvement*. Macolin.
- Pasche Gossin, F. (2022). *Préparation et construction du canevas du mémoire professionnel de Bachelor – RECH – S4. (Note de cours)*. Haute École Pédagogique BEJUNE.
- Parminter, S. (2012). *More ! 8e : cycle 2. Moyen d'enseignement romand*. Cambridge University Press.
- Pégase. (2022, 13 avril). *SWAY-CCCH : l'étude sur la posture et l'attention*. <https://www.polepilote-pegase.fr/recherche/rd-collaborative/pupillab-grenoble/sway-ccch-letude-sur-la-posture-et-lattention/>
- Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy*, (24), 9-17. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2004/2004\\_08.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_08.html)
- Plaisir. (s. d.). *Dans Le dictionnaire Le Robert en ligne*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/plaisir>
- Rambe, S. (2019). Total Physical Response. *English Journal for Teaching and Learning*, 7(1), 45-58. [Total Physical Response \(1\).pdf](#)
- Sébire, A., & Pierotti, C. (2013). *Pratiques corporelles de bien-être : [mieux apprendre à l'école, mieux gérer sa classe]*. Ed. EP&S.
- Spetz, H. (2018). *L'anxiété langagière et la production orale: Une étude sur les étudiants suédois de français langue étrangère à l'université* [Mémoire de bachelor] Université Uppsala. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1222877/FULLTEXT01.pdf>
- Tremblay, R. R., & Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : Outils et méthodes de travail intellectuel*. Les Éditions de la Chenelière.

# Annexes

## Annexe 1 : Intervention en classe

Nom et prénom de l'étudiante HEP : **Santos Reis Catarina**

Volée, classe : **2023 A**

---

Nombre d'élèves : **20 et 22**

---

Titre de l'intervention : **Unité 7 : prépositions de lieu**

Domaine(s) disciplinaires et thématique(s) concerné(s) : **L3 – Grammaire**

---

### 1. Contexte

*- Pourquoi cette intervention a-t-elle lieu maintenant : Qu'ont-ils appris avant ? Vers quoi tend l'enseignement ?*

Cette intervention est réalisée dans une classe de 8<sup>e</sup> Harmos. Elle s'inscrit dans le cadre de mon travail de mémoire où j'évalue le ressenti de plaisir éprouvé par les élèves lors de l'apprentissage de la L3. L'objectif est de travailler les prépositions de lieu en salle de classe et en n'incluant pas le mouvement.

Les prépositions de lieu font partie de la grammaire de l'unité 7 du moyen d'enseignement « More ! 8<sup>E</sup> ». En 7<sup>e</sup> Harmos, les élèves ont appris les prépositions suivantes : in , next to, on et under. En 8<sup>e</sup> Harmos, 4 nouvelles prépositions sont introduites : above, behind, between et in front of.

Au cours de cette intervention, les élèves sont amenés à réaliser des exercices proposés par le moyen d'enseignement. Ceux-ci ont pour but de travailler autour des 4 compétences langagiers : écouter, lire, parler et écrire. Pour ce faire, j'ai délibérément choisi de suivre le guide didactique, car celui-ci propose un enseignement statique en salle de classe.

### 2. Temps d'enseignement/apprentissage

Apprentissage – Consolidation

### 3. Contexte socioculturel

*- Quelles sont les particularités de la classe au niveau socioculturel pouvant avoir une incidence sur le déroulement ?*

Tenir compte des différents types d'apprenants dans la classe en proposant des accès diversifiés aux mots introduits.

#### **4. Références au PER**

##### **L3 21 — Lire des textes propres à des situations familières de communication...**

5...en dégagant le sens global et les idées principales d'un texte

##### **L3 22 — Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication...**

2...en utilisant des moyens de référence

3...en prenant en compte le contexte de communication (destinataire, visée,...)

5...en mobilisant ses connaissances lexicales et structurelles

##### **L3 23 — Comprendre des textes oraux brefs propres à des situations familières de communication...**

1...en dégagant le sens global et les idées principales d'un texte

2...en adaptant son écoute en fonction de la situation de communication (intention, but,...)

3...en mobilisant ses connaissances lexicales et structurelles

6...en prenant en compte les consignes et les interventions de l'enseignant et celles des autres élèves

##### **L3 24 — Produire des énoncés simples propres à des situations familières de communication...**

1...en utilisant des moyens de référence pour préparer certaines interventions

2...en mobilisant et en utilisant ses connaissances lexicales et structurelles

5...en réagissant aux interventions de l'enseignant et à celles des autres élèves

##### **L3 26 — Observer le fonctionnement de la langue et s'appropriier des outils de base pour comprendre et produire des textes...**

3...en identifiant les premières catégories d'unités langagières et les fonctions de base (mot, expression, phrase,...)

4...en découvrant quelques éléments structurels

## **5. Objet(s) travaillé(s)/ progression des apprentissages**

### **CE :**

Lecture et compréhension de textes courts et simples liés à des thèmes familiers de la vie quotidienne (vacances).

Repérage d'informations essentielles à la compréhension de textes.

Lecture et compréhension de consignes liées aux différentes activités en classe.

### **PE :**

Recourir à des exercices d'activation du vocabulaire (textes à trou).

Choix et utilisation d'un vocabulaire adéquat.

### **CO :**

Écoute et compréhension de textes oraux courts et simples sur des thèmes familiers de la vie quotidienne (vacances).

Déduire le sens des mots inconnus à l'aide du contexte.

Compréhension d'instructions simples (consignes).

### **PO :**

Production de textes oraux courts et simples sur des thèmes familiers de la vie quotidienne (vacances).

Choix et utilisation d'un vocabulaire de base pour parler de situations de la vie quotidienne.

Mobilisation d'acquis linguistiques adaptés à la situation de communication.

### **FDL :**

Acquisition d'un répertoire de mots et d'expressions simples.

Observation de la position des éléments dans la phrase.

## **6. Objectifs spécifiques opérationnels (au niveau de l'élève)**

*- Au terme de l'intervention, l'élève sera capable de...*

1. Nommer les prépositions de lieu suivantes : in, next to, on, under, above, behind, between et in front of.

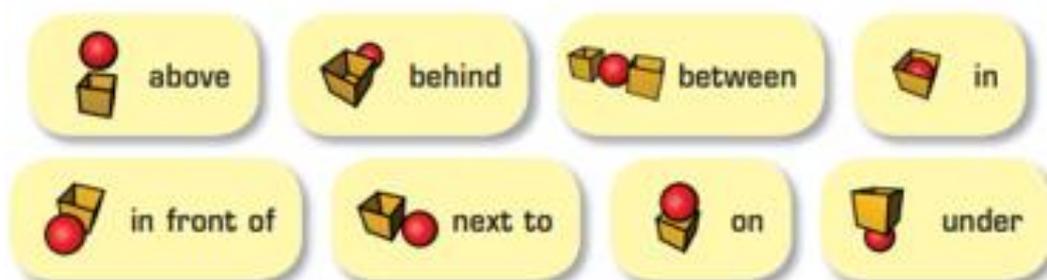
## Déroulement :

Phase, déroulement & minutage	Tâche de l'élève	Action de l'enseignant-e	Outils	Analyse a priori
			Forme de travail	
			Contrats formulés	
Phase 1 5 minutes	Écouter et essayer de comprendre l'essentiel de la description. Dire ce qu'ils ont compris oralement	Apporter et montrer aux élèves une photo de mes vacances. Décrire l'image en utilisant les prépositions de lieu : - I am in Porto, and I stand in front of a bridge. Between me and my father there is my brother, etc. Demander ce qu'ils ont compris oralement.	Photo personnelle Plénum Oser poser des questions s'ils ne comprennent pas	Il est probable qu'un-e élève ne comprenne rien lorsque je décris l'image. J'accompagnerai la parole par des gestes afin d'appuyer certains mots.
Phase 2 10 minutes	Observer les images et dire ce qu'ils voient sur celles-ci : - Ruby is at the Eiffel Tower, etc. Deviner où se trouve Ruby.	Afficher 6 images en format A5 au tableau. Énoncer le contexte de communication : - This is Ruby. She is on holiday. Demander aux élèves de décrire les photos. - What do you see in the picture?	6 images format A5 Plénum Valoriser l'erreur afin qu'ils osent parler en anglais.	Je préciserai aux élèves qu'ils peuvent me répondre en français afin d'éviter d'entraver leur participation en classe. Je les encouragerai tout de même à oser s'exprimer dans la langue cible.
Phase 3	Écouter et écrire les prépositions manquantes.		Texte à trous (création personnelle)	Avant de lancer les élèves dans l'activité, je leur
20 minutes	Comparer les réponses avec son voisin et correction en plénum. Remettre les images dans l'ordre.	Distribuer un texte à trous (sans les prépositions de lieu) et faire un exercice d'écoute. Faire écouter l'enregistrement 2-3 fois. Correction en plénum. Demander aux élèves de remettre les images dans l'ordre en fonction des textes.	Plénum / individuel-le Écouter l'enregistrement audio plusieurs fois.	laisserai prendre connaissance des textes afin qu'ils puissent se familiariser avec ceux-ci. C'est une étape importante à franchir pour faciliter la tâche d'écoute.
Phase 4 10 minutes	Lire les « flash cards » et observer les photos au tableau. Pointer du doigt la préposition choisit dans l'exemple donnée oralement par l'enseignante. Faire une phrase avec un objet donné par l'enseignante en utilisant la préposition adéquate : - Ruby stands under an umbrella. S'entraîner par 2 oralement.	Placer les « flash cards » des propositions au tableau où tous les élèves peuvent les voir. Donner la consigne de l'exercice et exercer la phrase d'exemple avec la classe : - Ruby stands on a bus in London. Demander à un élève de venir pointer du doigt la « flash card » et l'image correspondantes à l'exemple donné oralement. Montrer du doigt un objet sur les photos et dire le mot en anglais si besoin : - This is an umbrella Demander à un élève de former une phrase avec le mot umbrella en utilisant la préposition adéquate. - Tell me something about Ruby and the umbrella using a preposition. Laisser les élèves s'exercer par 2.	Flash cards / photos Plénum / par 2 Demander à l'enseignante s'ils ne savent pas comment dire un mot en anglais.	L'exercice 4 à la page 65 propose de former des phrases en utilisant le « present continuous ». Or, les élèves n'ont pas encore appris ce temps de conjugaison. C'est pourquoi, j'ai choisi de reprendre les exercices du livre tout en les adaptant aux compétences des élèves. Dans mon exemple, ils utiliseront le « present simple » pour décrire les images.

Matériel :



→ En format A5



→ En format A5

**Unit 7 p.65**

**Practice**

**Listen and fill the gaps with prepositions of place**

in – in front of – next to – behind – on – under – behind – above

1. Look at me \_\_\_\_\_ this photo. I'm \_\_\_\_\_ a plane. I'm sitting \_\_\_\_\_ a window. I'm really happy because I'm on my way to London. I love travelling! (.....)
2. In this photo I'm \_\_\_\_\_ London. I'm standing on a bus. It's an open-top bus, but the weather is terrible. I'm holding an umbrella \_\_\_\_\_ my head because of the rain. The bus is \_\_\_\_\_ Big Ben. Can you see it? It's a famous building in London. (.....)
3. This isn't a very good photo. I'm \_\_\_\_\_ a train. I'm going from London to Paris. It's awesome. The train goes in a tunnel \_\_\_\_\_ the sea. Can you see me? I'm \_\_\_\_\_ the window. (.....)
4. In this photo I'm in Paris. I'm taking photos of the Eiffel Tower and I've got a camera \_\_\_\_\_ my face. I've got a backpack \_\_\_\_\_ my back and I'm wearing a cap. (.....)
5. Here I'm on the beach. I'm sitting on my towel. My backpack is \_\_\_\_\_ me on the sand and there's a crab near my foot. I'm not \_\_\_\_\_ the sea because the water is really cold! (.....)
6. This is the last photo. I'm riding a bike \_\_\_\_\_ the countryside in France. I'm in front and my dad is \_\_\_\_\_ Mum and me. (.....)

## Annexe 2 : Intervention en mouvement et en plein air

Nom et prénom de l'étudiante HEP : **Santos Reis Catarina**

Volée, classe : **2023 A**

---

Nombre d'élèves : **10 / 10 élèves et 12 / 10 élèves (en demi-classe)**

---

Titre de l'intervention : **Unité 7 : prépositions de lieu**

Domaine(s) disciplinaires et thématique(s) concerné(s) : **L3 – Grammaire**

---

### 1. Contexte

- *Pourquoi cette intervention a-t-elle lieu maintenant : Qu'ont-ils appris avant ? Vers quoi tend l'enseignement ?*

Cette intervention est réalisée dans une classe de 8<sup>e</sup> Harmos. Elle s'inscrit dans le cadre de mon travail de mémoire où j'évalue le ressenti de plaisir éprouvé par les élèves lors de l'apprentissage de la L3. L'objectif est de travailler les prépositions de lieu hors les murs et en mouvement.

Les prépositions de lieu font partie du vocabulaire de l'unité 7 du moyen d'enseignement « More ! 8<sup>E</sup> ». En 7<sup>e</sup> Harmos, les élèves ont appris les prépositions suivantes : in , next to, on et under. En 8<sup>e</sup> Harmos, 4 nouvelles prépositions font leur apparition : above, behind, between et in front of.

Les élèves ont déjà vécu une leçon sur les prépositions de lieu en classe entière. Je l'ai conçu en me basant sur le guide didactique du maître proposé par le moyen d'enseignement. Afin d'évaluer le ressenti de plaisir d'apprendre, j'ai créé une leçon interdisciplinaire. En effet, les élèves vont travailler sur les prépositions de lieu tout en réalisant une course d'orientation au port de Saint-Blaise. Après avoir lu les consignes de la course et pris connaissance du scénario, les élèves reçoivent une carte sur laquelle sont dessinés 8 postes. Par groupe de 2, ils doivent courir de postes en postes afin de réaliser les tâches demandées. Voici un exemple de consigne:

- Take a photo in front of the watermill

En vivant le sens du mot « in front of » avec leur corps, les élèves utilisent le geste pour les aider à mieux assimiler le concept. Lorsqu'ils ont réalisés toutes les photos, ils reviennent au point de départ afin de trouver le code à seize lettres qui valide la fin de la course.

### 2. Temps d'enseignement/apprentissage

Apprentissage – Consolidation

### **3. Contexte socioculturel**

- Quelles sont les particularités de la classe au niveau socioculturel pouvant avoir une incidence sur le déroulement ?

Tenir compte des différents types d'apprenants dans la classe en proposant des accès diversifiés aux mots de vocabulaire introduits.

### **4. Références au PER**

#### **L3 21 — Lire des textes propres à des situations familières de communication...**

5...en dégagant le sens global et les idées principales d'un texte

#### **L3 22 — Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication...**

5...en mobilisant ses connaissances lexicales et structurelles

6...en utilisant ses connaissances du code alphabétique

#### **L3 23 — Comprendre des textes oraux brefs propres à des situations familières de communication...**

1...en dégagant le sens global et les idées principales d'un texte

2...en adaptant son écoute en fonction de la situation de communication (intention, but,...)

3...en mobilisant ses connaissances lexicales et structurelles

6...en prenant en compte les consignes et les interventions de l'enseignant et celles des autres élèves

#### **L3 24 — Produire des énoncés simples propres à des situations familières de communication...**

2...en mobilisant et en utilisant ses connaissances lexicales et structurelles

5...en réagissant aux interventions de l'enseignant et à celles des autres élèves

#### **L3 26 — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes...**

3...en identifiant les premières catégories d'unités langagières et les fonctions de base (mot, expression, phrase,...)

#### **CM 23 — Mobiliser des techniques et des habiletés motrices...**

3...en exerçant son endurance, sa vitesse, sa force et son adresse

5...en exerçant son sens de l'orientation

## **SHS 21 — Identifier les relations existant entre les activités humaines et l'organisation de l'espace...**

1...en comparant ses observations et représentations des espaces physiques et construit avec les représentations conventionnelles (cartes, plans, graphiques, ...)

2...en étudiant des formes variées d'organisation de l'espace et les conséquences de la localisation des objets

### **5. Objet(s) travaillé(s)/ progression des apprentissages**

#### **CE :**

Lecture et compréhension de textes courts et simples liés à des thèmes familiers de la vie quotidienne (vacances).

Repérage d'informations essentielles à la compréhension de textes.

Lecture et compréhension de consignes liées aux différentes activités en classe.

#### **PE :**

Recourir à des exercices d'activation du vocabulaire (textes à trou).

Choix et utilisation d'un vocabulaire adéquat.

#### **CO :**

Écoute et compréhension de textes oraux courts et simples sur des thèmes familiers de la vie quotidienne (vacances).

Déduire le sens des mots inconnus à l'aide du contexte.

Compréhension d'instructions simples (consignes).

#### **PO :**

Production de textes oraux courts et simples sur des thèmes familiers de la vie quotidienne (vacances).

Choix et utilisation d'un vocabulaire de base pour parler de situations de la vie quotidienne et d'intérêts personnels.

Mobilisation d'acquis linguistiques adaptés à la situation de communication.

#### **FDL :**

Acquisition d'un répertoire de mots et d'expressions simples.

Observation de la position des éléments.

#### **CM :**

Découverte de parcours d'orientation.

Préconiser le mouvement pour apprendre le nouveau vocabulaire introduit.

#### **SHS :**

Initiation à la lecture d'une carte.

Repérage dans l'espace.

## **6. Objectifs spécifiques opérationnels (au niveau de l'élève)**

- *Au terme de l'intervention, l'élève sera capable de...*

1. Nommer les prépositions de lieu suivantes : in, next to, on, under, above, behind, between et in front of.

## Déroulement :

Phase, déroulement & minutage	Tâche de l'élève	Action de l'enseignant-e	Outils	Analyse a priori
			Forme de travail	
			Contrats formulés	
Avant la leçon	-	Choisir le périmètre. Préparer les 8 postes de la course d'orientation. Déposer les consignes à chaque poste Définir un point de départ. Préparer le matériel nécessaire (tablette, énigme, consignes, etc.)	-	Définir un périmètre sécurisé pour éviter d'éventuels débordements.
Phase 1 (+7 minutes de trajet à pied)	Écouter et comprendre les consignes. Lever la main pour poser des questions si quelque chose n'est pas clair. Prendre de manière sérieuse les consignes de sécurité. Prendre le matériel nécessaire à la course. Déplacement au port de Saint-Blaise.	Donner les consignes nécessaires au bon déroulement de la leçon. Énoncer le contexte de la course (scénario). L'enseignant-e lit le texte à voix haute. Informé des éventuels risques. Présenter les limites sur la carte pour sécuriser la zone. Demander aux élèves de prendre le matériel nécessaire à la course.	Créations personnelles + matériel divers (crayon, gomme, support pour écrire, trousse de premier secours, carte, iPad)  Plénium / demi-classe  Prendre conscience des risques et respecter les mesures de sécurité.	Il est probable qu'un-e élève ne comprenne rien lorsque j'énonce les consignes. Je demanderai à un élève de reformuler les consignes afin de garantir une bonne compréhension. .
Phase 2  25 minutes	Lire la carte et se rendre aux divers postes. Exécuter les consignes demandées. Prendre diverses photos en prenant en compte les lieux et les prépositions adéquates. Se rendre au point de départ une fois qu'ils sont passé-e-s à tous les postes. Demander la feuille pour résoudre l'énigme finale. Reprendre les photos prises en commençant par le poste 1-8. Trouver les lettres qui correspondent aux lieux et aux prépositions, les assembler et trouver la phrase finale.	Rappeler les limites sur la carte. Donner une heure précise de retour. Rester toujours au point de départ et préciser que celui-ci marque le départ et la fin de la course. Distribuer la feuille pour résoudre l'énigme finale. Aider les élèves en difficulté si besoin.	Matériel divers précédemment cité.  Plénium/ demi-classe/ par groupe de deux  Prendre conscience des risques et respecter les mesures de sécurité.	Il est probable que les élèves se séparent pour avancer plus vite dans la course. Je mentionnerai qu'il est impératif de toujours rester avec son binôme.
Phase 3  10 minutes	Retour en classe.	Retour en classe.	-  Plénium/ demi-classe  Prendre conscience des risques et respecter les mesures de sécurité.	

Matériel :

## The mystery case of a robbery in the port of Saint-Blaise

Sherlock Holmes is on holiday and can't find the culprit.  
Help him solve the case.



### Vocabulary

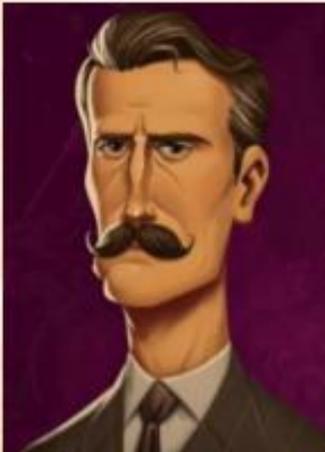
a robbery - un vol (crime)	to investigate - enquêter
the culprit - le coupable	clues - indices
to solve - résoudre	tool - outil
the safe - le coffre	to keep track - garder une trace
was hidden - était caché	
have occurred - ont eu lieu	

My dear friends, future investigators,

A robbery was committed in the port of Saint-Blaise. On Thursday the 3th of November at 8pm, Mr Kivala invited his neighbour, Mr. Chauvquiepu, to play poker on his boat. The two friends sat around a table with two other players: Mr. Rouletastache and Mr. Garomyope. When the game had just started, the players quietly got up and asked for the toilet. They left for a few minutes and then returned to take their seats around the table. The next day, Chauvquiepu received a phone call from Kivala who told him that someone opened the safe in which an object of great value was hidden. The robbery could only have occurred during the poker game. You have to investigate the Kivala case by following posts and collecting clues using your iPad. This precious tool allows you to keep track of the clues. You need to take photos to find the culprit of the mysterious case. You have some material that I have carefully left at your disposal.

Good luck and may justice be served!

**John Rouletastache**



**Tod Chauvquiepu**



**Miles Garomyope**



*Sherlock Holmes*

# GENERAL INSTRUCTIONS



1. *Never leave the area.*
2. *Stay together all the time: groups of 2 students.*
3. *Start in the order you are assigned.*
4. *Take a photo at each post with the iPad.*
5. *Find the posts indicated on the map: don't note any others.*
6. *Set a time limit: 11h40am*
7. *Take (in groups): a map, a blotter, a pen, a rubber, an iPad.*
8. *Always orient the map.*

## SOLVE THE CASE !

*Who is the culprit ?*

1. \_\_\_ 2. \_\_\_ 3. \_\_\_ 4. \_\_\_ 5. \_\_\_ 6. \_\_\_ 7. \_\_\_ 8. \_\_\_

*Final answer :* \_\_\_\_\_



*Sherlock Holmes*

**Post 1**

*Take a photo next to  
the streetlight*



*Sherlock Holmes*

**Post 2**

*Take a photo between a  
yellow and red door*



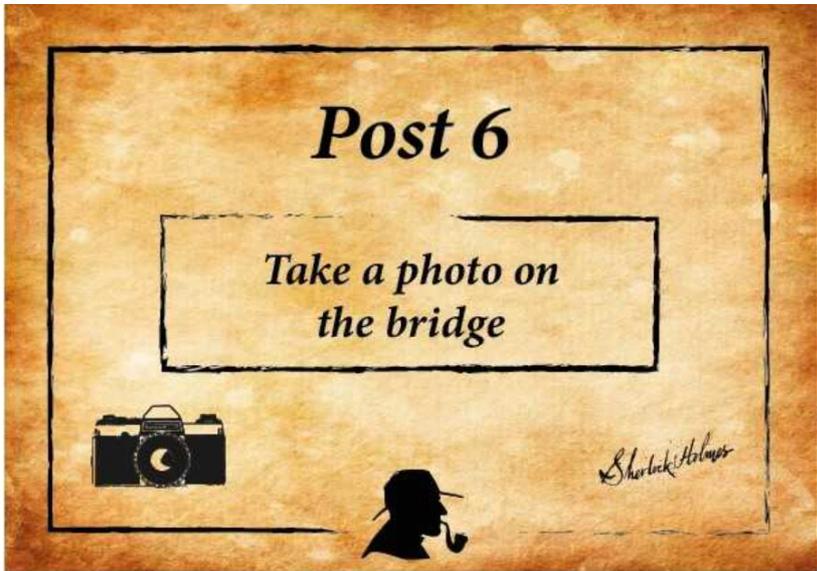
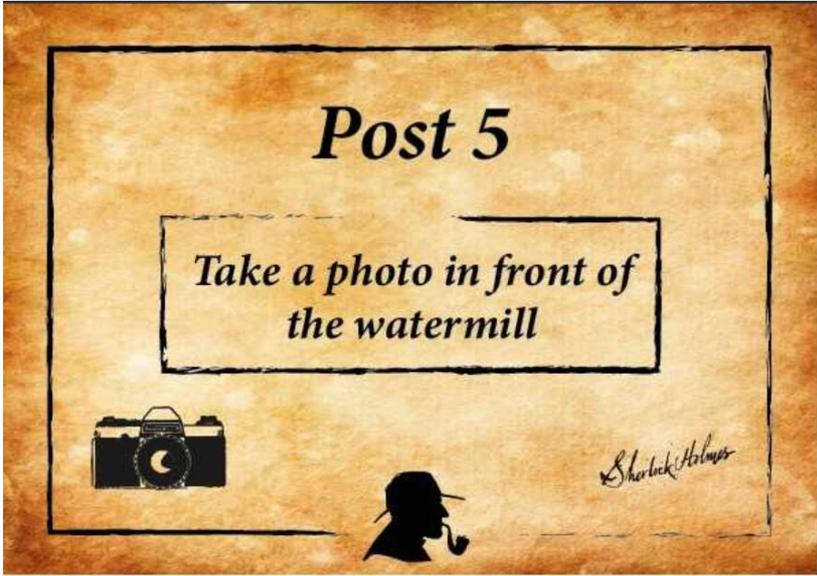
*Sherlock Holmes*

**Post 3**

*Take a photo under  
the basketball hoop*



*Sherlock Holmes*







Annexe 3 : Questionnaire "pré-interventions"

## Questionnaire élève « pré-interventions »

Identification :

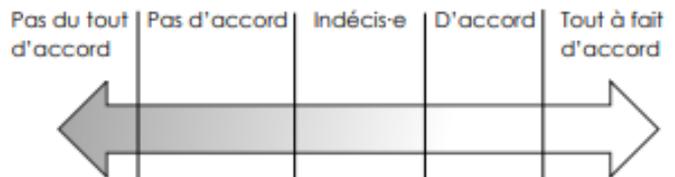
Prénom : \_\_\_\_\_

Sexe :      Garçon                    Fille

Classe :    8FR45                    8FR44

En répondant aux questions suivantes, pense à ton ressenti pendant les leçons d'anglais de manière générale.

Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?



Coche la case qui te convient:

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Indécis-e	D'accord	Tout à fait d'accord
<b>J'ai du plaisir pendant les leçons d'anglais</b>					
<b>Je m'ennuie pendant les leçons d'anglais</b>					
<b>Je ressens du plaisir à participer</b>					
<b>Je ressens du plaisir à apprendre l'anglais</b>					
<b>Je suis fier-ère de mes résultats</b>					
<b>Je me sens à l'aise en classe pour apprendre</b>					
<b>Je respecte mes camarades et je me sens respecté-e quand je m'exprime en anglais</b>					
<b>J'apprécie les cours données par mon enseignante</b>					

Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Indécis-e | D'accord | Tout à fait d'accord



	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Indécis-e	D'accord	Tout à fait d'accord
<b>J'ai du plaisir à écouter la langue anglaise</b>					
<b>J'ai du plaisir à lire en anglais</b>					
<b>J'ai du plaisir à parler en anglais</b>					
<b>J'ai du plaisir à écrire en anglais</b>					

Annexe 4 : Questionnaire "post-interventions"

## Questionnaire élève « post-interventions »

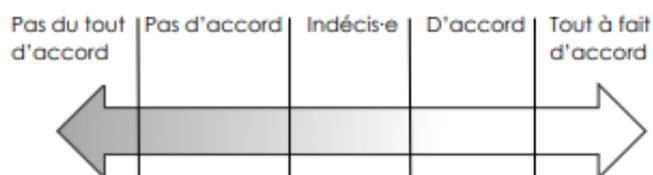
Prénom : \_\_\_\_\_

Sexe :      Garçon                    Fille

Classe :    8FR45                    8FR44

En répondant aux questions suivantes, pense à ton ressenti pendant les deux leçons d'anglais que tu as vécu.

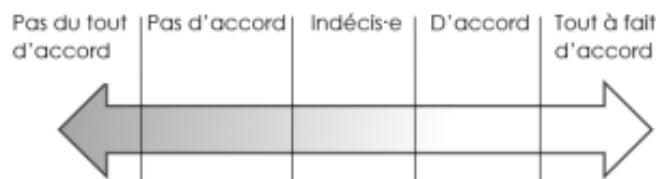
Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?



Compare les deux leçons

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Indécis-e	D'accord	Tout à fait d'accord
<b>J'ai éprouvé plus de plaisir à apprendre lorsque j'étais en mouvement</b>					
<b>J'ai éprouvé plus de plaisir à apprendre lorsque j'étais assis-e</b>					
<b>J'ai éprouvé plus de plaisir à apprendre lorsque j'étais en plein air</b>					
<b>J'ai éprouvé plus de plaisir à apprendre lorsque j'étais en classe</b>					
<b>J'ai éprouvé plus de plaisir à travailler en groupe lorsque j'étais en plein air</b>					
<b>J'ai éprouvé plus de plaisir à travailler seul en classe</b>					
<b>J'ai éprouvé plus de plaisir à résoudre une énigme pour apprendre les prépositions de lieu</b>					

J'ai éprouvé plus de plaisir à faire les exercices du livre d'anglais pour apprendre les prépositions de lieu					
J'ai éprouvé plus de plaisir à utiliser le matériel en classe (feuille avec l'exercice d'écoute, livre d'anglais)					
J'ai éprouvé plus de plaisir à utiliser le matériel en plein air (IPad, téléphone)					
J'ai éprouvé plus d'intérêt pour la leçon lorsque j'étais en mouvement					
J'ai éprouvé plus d'intérêt pour la leçon lorsque j'étais assis·e					
J'ai éprouvé plus d'intérêt pour la leçon lorsque j'étais en plein air					
J'ai éprouvé plus d'intérêt pour la leçon lorsque j'étais en classe					
La manière dont l'enseignante a enseigné la leçon en plein air m'a permis de ressentir du plaisir à apprendre					
La manière dont l'enseignante a enseigné la leçon en classe m'a permis de ressentir du plaisir à apprendre					



1. Pour vous, qu'est-ce qu'une leçon parfaite ? Donnez des exemples.

2. Selon vous, qu'est-ce qui peut influencer le plaisir d'apprendre une langue ? Donnez des exemples.

3. Donnez des exemples de moments où vous avez ressenti du plaisir lors des leçons d'anglais ?

4. À votre avis, pourquoi les enseignants aiment-ils vous emmener dehors pour enseigner ?

5. « L'élève apprend mieux lorsqu'il est calme, silencieux et ne bouge pas dans la classe ». Êtes-vous d'accord ?

6. Qu'avez-vous à dire de cette image ?



## Annexe 6 : Transcription "focus groups" Classe 1

1. C : C'est parti
2. E1 : **Pour vous, qu'est-ce qu'une leçon parfaite ? Donnez des exemples**
3. E2 : Une leçon... où l'enseignant il est passionné par la matière qu'il enseigne
4. E3 : Où est-ce qu'on peut faire une pause quand on veut
5. E1 : Bah la motivation de la prof
6. E4 : Quand il n'y a pas de méchanceté entre élèves et tout est silencieux, calme
7. E1 : Une leçon où on joue et on apprend en faisant des jeux
8. E5 : Où on apprend en ayant du plaisir en fait
9. E4 : **Selon vous, qu'est-ce qui peut influencer le plaisir d'apprendre une langue ? Donnez des exemples ?**
10. E2 : L'utiliser couramment
11. E2 : Avoir une correspondance
12. E1 : Quand on peut faire un jeu en rapport avec la langue, qui peut nous aider à... apprendre certaines choses
13. E4 : Bah être dans le calme ça donne plus de plaisir quand y a pas de méchanceté entre élèves ça donne plus envie d'être à l'école et voilà
14. E3 : Que la prof ait aussi du plaisir à nous enseigner. Que tout le monde soit dans la bonne humeur
15. E5 : Bah de faire des exercices cool genre pas ennuyeux
16. E2 : Quand on est pas obligé de ne pas bouger de pouvoir bouger son corps
17. E1 : Et pas forcément travailler sur un cahier ou une fiche ou comme ça
18. C : **Toi, t'aimes travailler comment ?**
19. E1 : Plus dans les jeux où il faut par exemple bouger dans une classe ou comme ça
20. E3 : **Donnez des exemples de moments où vous avez ressenti du plaisir lors des leçons d'anglais**
21. E3 : Bah quand on pouvait un petit peu bouger dans la classe. Un petit peu faire des pauses et que la prof ait aussi du plaisir comme tous les élèves
22. E2 : Votre jeu de postes il était hyper bien parce qu'on devait on était dans, on faisait de l'anglais, mais dans un autre concept. Du coup c'était pas forcément que de l'anglais
23. E1 : Moi, c'est plutôt faire des ateliers. Au lieu de vraiment... comme je l'ai dit, avant travailler sur une fiche
24. E4 : Moi, pour moi où j'ai eu le plus de plaisir c'était... pendant des petits exercices au corridor ou en classe, où on peut un peu bouger, mais restez toujours à l'école. Moi, je préfère plus ça.
25. E3 : Quand les gens ils gueulent pas il parle pas trop fort qu'on puisse quand même chuchoter mais... pas exagérer
26. E5 : **À votre avis, pourquoi les enseignants aiment-ils vous amener dehors pour enseigner ?**
27. E1 : Bah, pour que ça aille un côté ludique
28. E1 : Pour que ça change et qu'on... on n'aime plus la langue, pour quelques personnes
29. E2 : Qu'on soit pas trop dans le cadre de l'école, qu'on soit plus un peu... évadé... ailleurs
30. E1 : Qu'on soit pas enfermé dans la classe, mais plus... en train de prendre l'air
31. E3 : Pour qu'on puisse se défouler
32. E5 : Bah pour aussi communiquer avec les autres
33. E2 : Pour pouvoir voir des personnes extérieures, autres que dans le cadre de l'école. Par exemple, des marchands... peut-être
34. C : **Et vous pensez qu'on apprend bien quand on est dehors ?**
35. E3 : Bah ça dépend qu'est-ce qu'on fait dehors

36. **E4 :** Oui et non parce que des fois on peut être excité et ça fait qu'on n'est pas calme pour apprendre
37. **C :** **Par exemple, avec l'anglais. La leçon qu'on a faite dehors, vous avez l'impression d'avoir appris quelque chose ?**
38. **E1 :** Oui, **les mots, les emplacements** et [...]
39. **E2 :** Bah... on a appris des **nouveaux mots**, et puis on a aussi appris un peu de temps, la **géographie et à lire une carte**
40. **E2 :** **L'élève apprend mieux lorsqu'il est calme, silencieux et ne bouge pas dans la classe. Êtes-vous d'accord ?**
41. **E3 :** Non, car à un moment on n'arrive plus à se concentrer
42. **E2 :** Bah... quand on est calme on arrive à se concentrer mais... souvent c'est un peu pesant le silence
43. **E1 :** C'est aussi un peu la même chose, j'aime pas trop rester dans le silence parce que ça m'énerve un peu
44. **E4 :** Je suis un peu d'accord et oui, mais non, parce que si on fait 2h de leçon à la fin, ça devient quand même un peu ennuyant et là bah... on sera pas vraiment calme. Lorsque, si on fait seulement une période calme tout ça là, ça me va
45. **C :** **Toi, t'aimes être calme pour travailler ?**
46. **E4 :** Bah oui et non, quand c'est trop long, non
47. **C :** **Qu'avez-vous à dire sur cette image ?**
48. **E3 :** Qu'ils sont en train de travailler les maths dehors
49. **E1 :** En soi, ça peut être une bonne idée... **pour faire quelque chose... en grandeur réelle**, au lieu de faire sur une fiche avec.... bah une équerre, une règle où comme ça
50. **C :** **Pourquoi c'est important d'avoir des choses un peu en... en réel ?**
51. **E1 :** Bah, pour qu'on... **s' imagine mieux l'exercice**
52. **E4 :** Ça serait **plus réaliste**, pas comme des feuilles avec des règles et tout ça lorsque là **c'est manuel**
53. **E2 :** Bah là, ils peuvent faire ça **grandeur nature**, et puis ils peuvent aussi **bouger... en faisant le chemin, ce qu'ils peuvent pas faire sur une feuille**
54. **C :** **Et pour vous, c'est plus plaisant du coup de pouvoir tester les choses dans le réel que sur des feuilles de papier ?**
55. **E3 :** Ça dépend quoi comme matière
56. **C :** **Par exemple ?**
57. **E3 :** Je sais pas comme la **géographie, c'est bien, ça serait plutôt bien de pouvoir bouger pour un petit peu...**
58. **E2 :** Visiter ?
59. **E3 :** Ouais visiter un peu. Où aussi pour **l'histoire, voir des... des monuments**
60. **E5 :** Les maths
61. **E4 :** Les sciences mêmes où on fait des... des expériences, par exemple, on peut les faire dehors plutôt que en classe ou... dans le genre
62. **C :** **Donnez-moi votre ressenti par rapport à ce que vous avez vécu en classe. Et puis dehors**
63. **E1 :** J'ai aimé les 2 parce que dehors bah on peut bouger et on apprend... aussi en jouant. Et dedans j'ai bien aimé aussi parce que bah... on faisait un truc avec **plein d'images au tableau** et comme ça
64. **C :** **Et ça tu aimes bien utiliser des images au tableau ?**
65. **E1 :** Ouais au lieu de faire... vraiment avoir les petites images sur le cahier comme ça
66. **E4 :** Moi... **j'ai préféré à l'intérieur parce que j'avais mal au ventre et du coup**, l'expérience qui était dehors, bah je pouvais pas trop courir. Et en classe, j'étais assis et il y avait des images j'aime bien. On... a... fait des exercices

67. **E3:** Bah, j'ai préféré dehors parce que... on voyait pas le temps passé c'était plus... cool. Plutôt qu'en classe... le temps il passe plus lentement
68. **E2:** J'ai aimé dehors parce qu'on... bougeait du coup. Et puis... on était pas dans ce concept on étudie dans le calme et dans le silence, mais après dedans c'était aussi bien parce que... bah voilà c'est important aussi la théorie...et ça on peut pas forcément toujours le faire dehors

- Enseignant
- Forme de travail
- Emotions
- Interdisciplinarité
- Climat de classe
- Activité
- Autres

## Annexe 7 : Transcription "focus groups" Classe 2

1. C : Ok, c'est parti
2. E1 : Pour vous, qu'est-ce qu'une leçon parfaite ? Donnez des exemples
3. E1 : Bah... c'est quand c'est pas ennuyeux
4. E2 : Ouais ça c'est vrai
5. E3 : Parce que... quand le prof il fait pas de que parler et qu'on peut aussi faire quelque chose
6. E3 : Parce que, que parler c'est hyper ennuyant
7. E2 : Pour moi une leçon parfaite c'est quand on peut apprendre en faisant des activités qui nous plaisent. Par exemple là ce qu'on a fait dehors bah... on a un peu mélangé deux choses ensemble. Des choses qui nous plaît et des choses qui ne plaisent pas à certains. Au final ça a un peu plu presque à tout le monde
8. E1 : Oui parce que les groupes ne plaisent pas à certaines personnes donc des activités de groupe c'est un peu moins bien parce que quand tu as des gens qui se retrouvent avec des personnes qu'ils détestent
9. E4 : Faire une leçon avec les gens qu'on aime
10. E2 : Oui c'est vrai. Toi ?
11. E5 : Bah.. en vrai pour moi une leçon parfaite, c'est quand j'ai un bon prof, qu'il est pas énervé
12. E4 : Qui nous laisse parler
13. E5 : Et euh... qui nous aime bien, quand il y a pas la classe qui crie, quand c'est calme et tout
14. E1 : Et pis quand on a des questions, on pose la question, il dit pas que c'est bête
15. E4 : Il nous laisse la poser
16. E4 : Selon vous, qu'est-ce qui peut influencer le plaisir d'apprendre une langue ? Donnez des exemples
17. E2 : Bah... moi tout ça honnêtement ça m'a appris en regardant parfois des vidéos
18. E3 : Des films
19. E2 : En jouant... ouais en regardant des films. Parfois aussi je parle et c'est ça qui m'a rendu on peut dire amélioré si on veut bien l'anglais
20. E1 : Bah... moi en gros mon père il a beaucoup de réunions de travail en anglais, sauf qu'il est souvent en télétravail à la maison. Du coup, j'entends souvent parler. Et pis bah j'ai des jeux en anglais je regarde des fois des trucs en anglais
21. E5 : Moi, j'écoute beaucoup de la musique en anglais du coup
22. E1 : Ouais pareil.
23. E4 : Ouai la musique !!!!
24. E1 : Ouai la musique c'est ce qui nous influence le plus hein
25. E4 : Il y a aussi les jeux en ligne, parce que souvent, dans les serveurs en ligne bah, les gens, ils parlent anglais bah pour comprendre pour se comprendre entre eux du coup bah... au fil du temps on regarde, on se dit ah bah vu qu'ils font ça quand ils se voient bah c'est peut être salut ou bonjour... pis on apprend comme ça ou avec les musiques aussi

26. **E2** : Moi ça me plaît plutôt les **jeux vidéo**. Bah les deux c'est le même type, parce que ceux qui sont hors ligne aussi, quand on explique le jeu c'est la plupart du temps on explique en anglais et du coup à force de jouer à beaucoup de jeux, ça m'a... À force de jouer à beaucoup de jeux, ça m'a amélioré en anglais.
27. **E3** : **Donnez des exemples de moments où vous avez ressenti du plaisir lors des leçons d'anglais**
28. **E3** : Vas-y Ernest
29. **E2** : Donnez des exemples
30. **E4** : Par exemple aujourd'hui quand on a un peu **mélangé l'énigme** et bah l'**anglais** pis bah du coup, c'était amusant la plus tard du temps
31. **E3** : Et pis c'était en **plein air** donc on pouvait un peu aussi... **courir, se défouler** et pis **apprendre en même temps**
32. **E5** : C'était bien c'était juste que le matin il faisait **trop froid**
33. **E1** : Bah en vrai moi c'est parce que l'année passée eux ils commençaient seulement d'apprendre l'anglais. Moi j'avais déjà commencé à apprendre l'anglais en France et du coup bah c'était facile pour moi. Mais maintenant je me rends compte que c'est beaucoup plus difficile mais en vrai **dehors** c'était bien ce matin
34. **E3** : J'aime aussi bien les... les leçons d'anglais en **salle d'informatique**.
35. **E1** : Ouais ça c'est bien ça
36. **E5** : Ouais
37. **E4** : Oh ouais c'est trop bien
38. **E4** : Ça... c'est ça aussi ça peut nous motiver euh...**l'informatique** quand on y va. Bah c'est bien du coup de **travailler sur un ordinateur au lieu d'une vieille feuille de papier et d'un crayon**. Du coup bah... ça nous booste un peu et pis ça nous **donne envie** de... de travailler
39. **E1** : Ouais parce qu'on aime bah regarder les écrans quoi
40. **E4** : C'est ça !
41. **E1** : C'est ça le truc qu'on fait le plus souvent
42. **E2** : **À votre avis, pourquoi les enseignants aiment-ils vous emmener dehors pour enseigner ?**
43. **E2** : Bah moi, je pense, c'est parce que vu qu'on est déjà longtemps en salle de classe, ils veulent nous emmener plutôt dehors pour... bah déjà **prendre de l'air** et... **pas qu'on reste aussi toute l'année en salle de classe**
44. **E3** : Pour qu'on puisse aussi un peu se... **se défouler** en apprenant et pis aussi s'amuser avec... **dehors la nature** et pis tout ça
45. **E4** : **Pour nous motiver** du coup pour travailler
46. **E1** : Et pis ça sert surtout **à nous apprendre** à...bah quand on a des **cartes** à nous... à **arriver à nous positionner** et pis... à chercher, parce qu'il faut chercher l'endroit où il y a les indices
47. **E5** : En vrai... c'est un peu la même chose hein. Un peu du même avis
48. **E5** : **L'élève apprend mieux lorsqu'il est calme, silencieux et ne bouge pas dans la classe. Êtes-vous d'accord ?**
49. **E3** : Pas du tout !

50. E4 : Non vraiment pas... non
51. E1 : Non !
52. E2 : Pour moi... en tant que... qu'élève qui parle beaucoup qui...
53. E3 : Qui bouge
54. E2 : Qui bouge beaucoup... des choses comme ça je... j'apprends bien, mes parents ils sont fiers de moi et... donc tout va bien. Mais pourtant... j'ai... j'ai tous ces critères-là. Je suis pas calme je suis pas silencieux et je bouge
55. E1 : Ouai c'est vrai
56. E2 : Et pourtant je suis bien
57. E3 : Bref hein c'est... on est aussi un peu plus confortables dehors que sur une chaise où on peut se mettre un peu comme on veut... confortable
58. E4 : Pour moi c'est vraiment... non... pas d'accord du tout. Des fois on me dit... parce que... des fois je suis beaucoup calme chez moi pour rester chez moi. On me dit que... faut bien... des fois faut bouger faut... s'exprimer etc. pour que... bah... on puisse un peu comme avant se motiver aussi
59. E1 : Bah... pas trop d'accord parce que je suis... globalement je suis calme et sage, mais... ici oui, mais pas chez moi, chez moi c'est très différent. Bah je bouge beaucoup parce que j'aime beaucoup me balancer enfin... c'est pas bien, mais... en fait, se balancer, c'est un peu le truc qui m'aide à me concentrer, faire autre chose en même temps. Et pis bah... silencieuse, je suis pas vraiment silencieuse. J'aime beaucoup faire des bruits. Enfin... pas faire des bruits, mais... parler
60. E3 : Parfois ça les informations rentrent mieux quand on est confortable. Par exemple, moi j'arrive mieux à enregistrer une info. quand je suis par exemple la tête à l'envers quoi. Parfois, je répète le voc. sur le lit la tête à l'envers
61. E4 : Quand on fait n'importe quoi, c'est plus facile à retenir
62. E1 : Ouais... parce qu'on fait quelque chose qu'on aime en même temps quoi, qu'on apprécie
63. E5 : Après... être dans le calme, c'est... c'est forcément mieux, mais genre être silencieux... après on est obligé de parler des fois
64. E2 : Ouais c'est... je préfère être calme que être silencieux, parce que... il y a des moments où silencieux c'est un peu énervant, parce qu'on m'oblige et parfois on veut... parler
65. E2 : Et quand c'est calme ça... ça fait du bien aux oreilles, mais... on peut chuchoter
66. E4 : Je pense que dans notre classe, on préfère tous un peu parler qu'être silencieux
67. E1 : **Qu'avez-vous à dire sur cette image ?**
68. E3 : C'est un cours de maths
69. E4 : Il y en a un qui est sur une montgolfière, je crois
70. E2 : En fait, leur prof a décidé de faire des cours dehors comme aujourd'hui... ils font ça en maths et ils utilisent des arbres pour faire la géométrie
71. E3 : Ils sont en train de faire des triangles
72. E4 : Ah j'ai cru que le ballet c'était un arbre
73. E3 : Je pense on est un peu plus confortable que en classe on va dire
74. E1 : Ouais ils sont plus à l'aise. Ils ont l'air de... de bien travailler d'être contents.

75. **E2:** On peut voir que... je suis pas sûr mais... moi je vois ça comme ça que celle qui est par la fenêtre elle est... elle est un peu ou bien... jalouse. Elle aurait préféré être à ce poste-là qu'être en classe

- Enseignant
- Forme de travail
- **Emotions**
- Interdisciplinarité
- Climat de classe
- Activité
- Autres

## Annexe 8 : Autorisation parentale

### Autorisation parentale

Madame, Monsieur, Chers parents,

Dans le cadre de mes études à la Haute École Pédagogique de la Chaux-de-Fonds, j'effectue un travail de recherche traitant du plaisir d'apprendre une langue par le mouvement en plein air.

Pour ce faire, je vais mener deux leçons d'anglais sur la base de méthodes pédagogiques différentes. L'objectif sera d'évaluer le ressenti de plaisir éprouvé par les élèves au cours des apprentissages.

Pour ma récolte de données, je vais organiser un groupe de discussion composé de quatre à cinq élèves afin de faire émerger diverses opinions grâce aux débats. Je souhaite donc utiliser un enregistreur vocal pour me garantir une meilleure analyse des résultats obtenus. Par la présente, je vous demande donc l'autorisation d'enregistrer votre enfant et d'utiliser cet enregistrement pour mon travail de mémoire.

Toutes les données sont traitées de manière confidentielle. Le nom de votre enfant ne sera à aucun moment mentionné. De plus, chaque étudiant-e inscrit dans notre formation est tenu-e au respect de la protection des données. Cette dernière sera menée en accord avec les principes figurant dans le Code d'intégrité scientifique. Ce document peut être trouvé sous le site de la HEP sous l'onglet « Recherches – Présentation – Code d'intégrité scientifique ». Je tiens également à vous préciser que vous êtes libres de changer d'avis à tout moment pendant la recherche.

Je vous serais très reconnaissante si vous pouviez remplir le coupon ci-dessous et me le renvoyer au plus tard le **lundi 20 février 2023**.

En vous remerciant d'avance pour votre collaboration, je vous adresse, Madame, Monsieur, Chers parents, mes salutations les meilleures.

Catarina Santos Reis,  
Étudiante de la HEP-BEJUNE



En signant ce document, je prends connaissance des conditions suivantes :

- Les données seront traitées anonymement et utilisées uniquement dans le cadre de ce travail de recherche.
- Les enregistrements seront supprimés dès que les données auront été analysées.

Nom et prénom de l'élève : \_\_\_\_\_

Date et signature du parent : \_\_\_\_\_