

Université de Montréal

Titre du mémoire

**Apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis auprès des élèves
allophones du 2^e cycle du primaire**

Par
Mariem Ammar

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire en vue de l'obtention du grade de maîtrise en
didactique

Octobre, 2022

©Mariem Ammar

Université de Montréal
Département de didactique

Titre du mémoire

**Apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis auprès des élèves
allophones du 2^e cycle du primaire**

Présenté par
Mariem Ammar

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Rachel Berthiaume
Président rapporteur

Gabriel Michaud
Directeur de recherche

Dominic Anctil
Membre du jury

Résumé

Ce n'est que récemment que la didactique des langues commence à considérer explicitement le volet affectif dans l'apprentissage d'une langue seconde. Or, l'intégration des élèves allophones au sein de la société québécoise nécessite la prise en conscience de l'enjeu identitaire que pourrait provoquer l'apprentissage d'une langue autre que sa langue maternelle. En effet, les élèves allophones ont besoin d'exprimer leurs émotions qui touchent à des événements de la vie quotidienne. Dans ce contexte, le recours aux émojis semble constituer un moyen propice à l'acquisition du vocabulaire des émotions. Ce mémoire avait donc pour objectif d'explorer d'une part, les perceptions des élèves allophones du 2^e cycle du primaire quant à l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis et d'autre part, la possibilité selon laquelle l'utilisation des émojis permet l'émergence d'épisodes de négociation de sens, l'une des conditions majeures à la création d'une interaction significative auprès des élèves. Ainsi, dans un premier temps, des enregistrements vocaux réalisés auprès de trois groupes d'élèves (n = 7) ont été transcrits pour rejoindre les notes prises lors de l'observation des trois tâches. Dans un deuxième temps, des entrevues effectuées auprès de l'enseignante et de ses élèves (n=9) ont permis de révéler ce que pensent les participants du recours aux trois dispositifs de recherche assignés à cette étude, à savoir les émojis et l'album jeunesse *Migrants*. Les résultats de cette étude montrent que le recours aux émojis incite les élèves à s'impliquer dans des épisodes de négociation de sens pour vérifier les propos de l'interlocuteur, lui demander des informations supplémentaires et s'assurer d'une compréhension adéquate du message voulant être transmis. De plus, ce mode d'enseignement rarement évoqué dans les recherches empiriques les plus récentes favorise l'enrichissement du vocabulaire des émotions grâce aux diverses opportunités d'apprentissage de nouveaux mots à l'oral et à l'écrit.

Mots clés : Allophone, français langue seconde, vocabulaire, émojis, négociation de sens

Abstract

It is only recently that language didactics has begun to explicitly consider the affective component in second language learning. However, the integration of allophone students into the Quebec society requires an awareness of the identity issue the second language learning may cause. Allophone students need to express their emotions about everyday events. In this context, the use of emojis seems to be an appropriate way to acquire the vocabulary of emotions. The objective of this dissertation was therefore to explore on the one hand, the perceptions of allophone students in the 2nd cycle of primary school regarding the learning of emotional vocabulary through the use of emojis and, on the other hand, the possibility that the use of emojis allows the participation of students in episodes of negotiation of meaning which is considered as one of the major conditions for the creation of a meaningful interaction. Thus, in the first instance, voice recordings made with three groups of students (n = 7) were transcribed to join the notes taken during the observation of the three tasks. Second, interviews with the teacher and her students (n=9) revealed what the participants thought about the use of the two research devices assigned to this study, namely the emojis and the children's album named *Migrants*. The results of this study show that the use of emojis encourages students to participate in episodes of negotiation of meaning in order to verify what the speaker is saying, to ask for additional informations, and to ensure adequate understanding of the message intended to be conveyed. In addition, this mode of teaching, rarely mentioned in the most recent empirical research, promotes the enrichment of the vocabulary of emotions through the various opportunities to learn new words in oral and written form.

Keywords : Allophone, French as a second language, vocabulary, emojis, meaning negotiation

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract	iii
Table des matières	iv
Liste des Tableaux	vi
Liste des figures	vii
Liste des abréviations et des sigles	viii
Remerciements.....	ix
1 Problématique.....	1
1.1 Description du contexte de l'étude	3
1.2 Deux enjeux sociaux de l'apprentissage d'une langue seconde	4
1.2.1 Langue maternelle comme langue d'identité culturelle	4
1.2.2 Langue maternelle comme langue des émotions	5
1.3 Expression des émotions par l'entremise des émojis	7
1.4 Importance de l'apprentissage du vocabulaire	8
1.4.1 Distinction entre <i>lexique</i> et <i>vocabulaire</i>	8
1.4.2 Catégorisations du vocabulaire	9
1.5 Apprentissage du vocabulaire	9
1.5.1 Développement quantitatif du vocabulaire	10
1.5.2 Développement qualitatif du vocabulaire.....	10
1.6 Synthèse et question générale	12
2 Cadre conceptuel	15
2.1 Apprentissage du vocabulaire en L2.....	15
2.1.1 Approches de l'apprentissage du vocabulaire en L2	15
2.1.1.1 Distinction entre approche communicative et approche actionnelle.....	16
2.1.1.2 Apprentissage des langues basé sur les tâches	17
2.1.1.2.1 Définition d'une tâche	17
2.1.1.2.2 Principaux fondements d'un apprentissage du vocabulaire basé sur les tâches.....	19
2.1.2 Modèles théoriques en lien avec l'apprentissage du vocabulaire basé sur les tâches.....	20
2.1.2.1 Concept de la charge d'implication d'une tâche.....	20
2.1.2.1.1 Définition du concept de la charge d'implication d'une tâche.....	20
2.1.2.1.2 Recherches empiriques en lien avec l'hypothèse de la charge d'implication	23
2.1.2.2 Technique de l'analyse des caractéristiques.....	25

2.1.3	Démarches d'apprentissage du vocabulaire des émotions en langue seconde.....	28
2.1.3.1	Apprentissage explicite et apprentissage implicite du vocabulaire en langue seconde	28
2.1.3.2	Littérature jeunesse et apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis.....	37
2.2	Apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise de la négociation de sens Erreur ! Signet non défini.	
2.2.1	Définition des émojis	Erreur ! Signet non défini.
2.2.2	Émoji et linguistique	40
2.2.2.1	Les émojis en tant qu'éléments linguistiques et paralinguistiques.....	40
2.2.2.2	Émojis et négociation du sens	42
2.2.2.2.1	Définition du concept de la négociation de sens	42
2.2.2.3	Identification d'un épisode de négociation de sens	43
2.3	Synthèse du cadre conceptuel et objectifs spécifiques	49
3	Méthodologie	51
3.1	Nature et approche méthodologique de la recherche	52
3.2	Échantillonnage	52
3.3	Déroulement de la recherche	53
3.4	Données de recherche	63
3.5	Analyse des données	64
4	Présentation des résultats.....	66
4.1	Premier objectif spécifique de recherche.....	66
4.2	Deuxième objectif spécifique de recherche.....	68
4.3	Troisième objectif spécifique de recherche	70
4.3.1	Émojis.....	70
4.3.2	Album jeunesse	74
5	Analyse des résultats.....	80
5.1	Émojis et négociation de sens.....	80
5.2	Émojis et apprentissage explicite du vocabulaire des émotions	81
5.3	Émojis et motivation.....	82
6	Conclusion	84
	Bibliographie.....	86
	Annexe 1	98
	Annexe 2	104
	Annexe 3	112

Liste des Tableaux

Tableau 1.1 : Nombre des élèves allophones et francophones au CSSMB et au CSSPI

Tableau 1.2 : Composantes du concept de la charge d'implication

Tableau 2.1 : Critères de la tâche selon Skehan (1998) et Ellis (2003)

Tableau 2.2 : Concept de la charge d'implication d'une tâche

Tableau 2.3 : Modèle de Nation et Webb (2011)

Tableau 2.4 : Utilisation des émojis dans les domaines de la psychologie, de l'éducation et de la linguistique.

Tableau 2.5 : Différence entre smiley, émoticône et émoji

Tableau 3.1 : Description et déroulement de la Pré-Tâche

Tableau 3.2 : Description et déroulement de la Tâche

Tableau 3.3 : Descriptions faciales de l'ensemble des émojis à utiliser lors de la pré-tâche

Tableau 3.4 : Guide d'observation de la première et de la deuxième tâche

Tableau 3.5 : Description et déroulement de la post-tâche

Tableau 3.6 : Descriptions faciales de l'ensemble des émojis à utiliser lors de la post-tâche

Tableau 3.7 : Guide d'observation de la Post-tâche

Liste des figures

Figure 3.1 : Première image de l'album jeunesse *Migrants*

Figure 3.2 : Deuxième image de l'album jeunesse *Migrants*

Figure 3.3 : Troisième image de l'album jeunesse *Migrants*

Figure 3.4 : Quatrième image de l'album jeunesse *Migrants*

Figure 3.5 : Cinquième image de l'album jeunesse *Migrants*

Liste des abréviations et des sigles

AA : Approche actionnelle

AC : Approche communicative

CCIT : Concept de la charge d'implication d'une tâche

CECRL : Cadre européen de référence pour les langues

CSSMB : Centre de service scolaire de Marguerite-Bourgeoys

CSSPI : Centre de service scolaire de la pointe-de- l'île

CGTSIM : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal

ELBT : Enseignement des langues basé sur les tâches

AVBT : Apprentissage du vocabulaire basé sur les tâches

L2 : Langue seconde

PPP : Présentation, pratique et production

Remerciements

À l'occasion de ce travail de recherche, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont participé à la rédaction de ce mémoire :

Je voudrais dans un premier temps remercier mes parents, Ridha Ammar et Mounira Jrad pour leur soutien constant et leurs précieux encouragements.

Je remercie également mon directeur de recherche Gabriel Michaud, professeur adjoint à l'université de Montréal, pour sa patience et ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens à exprimer ma gratitude envers Rachel Berthiaume, professeur titulaire à l'université de Montréal, grâce à qui j'ai pu bénéficier d'une formation rigoureuse concernant la rédaction scientifique d'un mémoire.

J'adresse mes sincères remerciements à Dominic Anctil, professeur agrégé à l'Université de Montréal pour son assiduité et son esprit critique qui a beaucoup contribué à la poursuite de cette recherche.

Introduction

Depuis 2004, l'immigration est de plus en plus présente dans le contexte québécois, notamment dans la région de Montréal. Selon les dernières statistiques rapportées par le Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de la pointe de l'Île de Montréal, le nombre des élèves allophones, c'est-à-dire les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, dépasse celui des élèves francophones, ceci au sein des centres de service scolaire Marguerite Bourgeoys (35,71% des élèves francophones contre 52,22% des élèves allophones) et Pointe-de-L'Ile (46,85% des élèves francophones contre 50,94% des élèves allophones). Afin de permettre à ces élèves de participer activement dans les divers domaines de la société québécoise, l'apprentissage du français langue seconde, l'une des langues officielles du Canada, demeure une condition nécessaire, voire indispensable.

C'est dans ce cadre que s'inscrit cette recherche. Son objectif principal consiste à faciliter l'intégration de l'élève allophone au sein de son pays d'accueil. En prenant compte de la dimension psychosociologique de la didactique des langues, nous accordons une importance particulière aux études qui touchent au caractère affectif de l'apprentissage du français langue seconde (Armand, Lory et Rousseau, 2013 ; Chatar-Moumni, 2013 ; Dewaele, 2010 ; Govaerts et Grégoire, 2006 et Piccardo, 2013). Ainsi, dans un premier chapitre, nous précisons les caractéristiques du contexte auquel s'intéresse cette étude. Le deuxième chapitre, quant à lui, sert à présenter les différentes démarches d'enseignement/apprentissage qui se distinguent par leur capacité à prendre en considération la complémentarité de la dimension cognitive et affective dans l'apprentissage d'une langue seconde (Nation, 2013 ; Nation et Webb, 2013 ; Laufer et Hulstijn, 2001). Cela nous amène à effectuer des choix méthodologiques et à identifier, par conséquent, les dispositifs que nous estimons les plus pertinents au déroulement de notre recherche. Dans un troisième chapitre, il est question de préciser la nature et la démarche à suivre pour mener à bien cette étude. Le quatrième chapitre a pour objectif de présenter les résultats de notre collecte de données sur terrain pour nous focaliser plus tard sur l'analyse de ces données émergentes, ce qui constitue l'objet du cinquième chapitre. Au terme de ce mémoire, notamment au dernier chapitre, nous mettons l'accent sur les ressorts de cette étude et les limites à considérer comme de nouvelles pistes de recherche.

1 Problématique

Introduction

Les recherches qui s'intéressent à l'étude des phénomènes affectifs en didactique des langues secondes s'avèrent jusqu'ici très rares (Govaerts et Grégoire, 2006, Dewaele, 2010). En effet, la place des émotions dans les apprentissages semble, jusqu'à présent, peu étudiée (Govaerts et Grégoire, 2006 ; Moro et Mirza, 2014) et ce n'est que depuis une vingtaine d'années que les linguistes commencent à considérer explicitement l'émotion comme un objet de recherche en didactique des langues (Chatar-Moumni, 2013 ; Piccardo, 2013). Pourtant, l'apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle crée chez l'élève un sentiment de nouveauté (Levaque, 2009) et compte parmi les enjeux inhérents à l'intégration scolaire, voire sociale de l'élève allophone. En effet, compte tenu de certaines émotions de peur et de confusion ressenties face à l'incompréhension de la langue du milieu d'accueil (Duong et Kanouté, 2007), son intégration scolaire se situe au cœur de nombreuses problématiques (Cadet et al., 2009). Mis à part le développement des compétences cognitives et langagières, l'apprentissage d'une langue nécessite la prise en compte de différentes facettes sociale, relationnelle, identitaire et émotionnelle. Ainsi, l'apprentissage du français langue seconde (L2) constitue un défi de taille que l'élève allophone doit surmonter afin de s'adapter à son nouvel environnement socioscolaire (Kanouté et Lafortune, 2014). Dans l'espoir de l'aider à relever ce défi, des chercheurs et des chercheuses comme Armand, Lory et Rousseau (2013) se sont penchés sur les conditions d'apprentissage et l'utilisation authentique d'une langue. L'engagement émotif de l'élève allophone demeure ainsi une condition majeure à l'apprentissage d'une langue seconde. D'un point de vue linguistique et en tirant profit de ce contexte moins formel, l'acquisition du vocabulaire des émotions vise à permettre l'élève allophone d'une part, de reconnaître une dimension affective à l'apprentissage d'une L2 et d'autre part, de s'exprimer par rapport à des événements riches en émotions.

C'est dans ce cadre général que s'inscrit notre étude. Son objectif consiste à permettre à l'élève allophone d'acquérir un vocabulaire lui permettant d'exprimer et de partager des émotions diverses avec ses pairs, ce qui représente une pratique favorisant l'enrichissement personnel et interpersonnel.

Ainsi, pour mieux appréhender la pertinence sociale de cette étude, nous commençons par la description du contexte montréalais, l'objectif étant de justifier la raison pour laquelle nous choisissons l'élève allophone comme cible de recherche. Ensuite, la discussion de deux enjeux sociaux en lien avec l'apprentissage d'une L2 permet une meilleure compréhension des besoins que cet élève peut avoir lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue autre que sa langue maternelle. Cette discussion s'avère déterminante quant au choix du vocabulaire à enseigner. En raison de leur présence massive sur les réseaux sociaux, nous étudions également le potentiel de l'emoji pour favoriser l'expression des émotions qui traversent le quotidien de l'élève allophone.

Pour mettre en exergue la pertinence scientifique de cette recherche, nous nous attardons, dans un premier lieu, à la distinction entre *lexique* et *vocabulaire* dans l'intention de mieux appréhender l'importance de l'apprentissage du vocabulaire en L2. Dans un deuxième lieu, nous focalisons notre attention sur les différentes dimensions qui participent au développement quantitatif et qualitatif du vocabulaire. Enfin, nous synthétisons ce premier chapitre pour formuler notre question générale de recherche.

1.1 Description du contexte de l'étude

Cette section vise à décrire les caractéristiques relatives au contexte montréalais. D'abord, il est question d'identifier les raisons pour lesquelles nous nous intéressons à l'élève allophone comme cible de recherche. Ensuite, nous soulignons l'ampleur du défi de son intégration scolaire. Enfin, nous précisons les sous-disciplines du français langue d'enseignement qui seront visées par cette étude.

Selon MELS (2011), la région de Montréal reçoit la très grande majorité des élèves allophones. « Sont considérés comme allophones tous les élèves qui déclarent une langue maternelle autre que le français, l'anglais, ou une langue autochtone. » (MELS, 2011, p. 2). Les résultats d'une étude statistique menée au sein des centres de service scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB) et la Pointe de l'Île (CSSPI) montrent que le nombre des élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais dépasse celui des élèves francophones (voir Tableau 1.1).

Tableau 1.1: Nombre des élèves allophones et francophones au CSSMB et au CSSPI (CGTSIM, 2019-2020)

Centre de services scolaires	Nombre des élèves allophones et francophones
<u>CSSMB</u>	35,71 % des élèves francophones contre 52,22 % des élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.
<u>CSSPI</u>	46,85 % des élèves francophones contre 50,94 % des élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

Ainsi, la présence remarquable des élèves allophones au sein des écoles montréalaises justifie amplement le choix de la population et le contexte pratique de notre étude.

L'intégration scolaire compte parmi les enjeux les plus complexes à tenir en compte de la part du personnel enseignant surtout dans le cas de l'élève allophone. Afin de lui fournir la possibilité de construire une vie sociale saine et active, l'interaction avec ses pairs, notamment avec ses camarades de classe, demeure « au cœur du processus d'intégration linguistique, scolaire, et sociale » (Armand, 2005, p.143). Pour ce faire, il importe de réfléchir à une démarche favorisant l'expression de ses besoins par l'intermédiaire d'une langue qui se doit d'être comprise par l'intégralité de la classe d'où l'importance de l'enseignement du français comme langue seconde.

Or, « le vocabulaire constitue la porte d'entrée pour comprendre, lire, produire et communiquer efficacement en français. » (MELS, p. 7). De plus, l'un des objectifs primordiaux de l'acquisition du vocabulaire consiste à permettre aux élèves de répondre à leurs divers besoins. D'ailleurs, à la fin du 2^e cycle du primaire, il importe non seulement de reconnaître le vocabulaire lié à l'expression des besoins personnels, scolaires ou sociaux, mais aussi de l'utiliser et le réutiliser à maintes reprises dépendamment du contexte.

Dans la perspective d'identifier l'objet d'apprentissage qui pourrait aider l'élève allophone à formuler ses besoins de la vie de tous les jours et à échanger avec ses pairs tout comme avec le personnel enseignant, il nous semble pertinent de discuter des représentations que cet élève a à l'égard de l'apprentissage d'une L2. Cela nous amène à discuter de deux enjeux sociaux connexes, à savoir la séparation identitaire et la séparation émotionnelle de la langue maternelle (Levaque, 2009).

1.2 Deux enjeux sociaux de l'apprentissage d'une langue seconde

Dans l'objectif de rendre significatif l'apprentissage d'une L2, nous nous intéressons aux représentations psychosociologiques que l'élève allophone peut développer lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue autre que sa langue maternelle. Pour ce faire, il est pertinent de jeter un œil réflexif envers la dimension identitaire et émotionnelle qui caractérise cette langue.

1.2.1 Langue maternelle comme langue d'identité culturelle

Pour commencer, la langue maternelle constitue la langue grâce à laquelle un enfant peut jouir de la reconnaissance de l'autre avec qui l'on partage ses toutes premières interactions (Harf et al., 2012). Cet autre représente dans la plupart des cas la mère. « Dès la naissance, l'enfant est programmé à apprendre » (Van Zanten et Rayou, 2017, p. 23) en reproduisant, par exemple, les mouvements de l'adulte comme ceux des lèvres et de la langue. De plus, le cerveau, programmé jusque-là à un mode réceptif, intériorise les premiers mots dits par la mère. Il s'agit de mots qui reflètent des choix linguistiques spécifiques.

Ce premier échange linguistique crée, par conséquent, les premières allures d'une identité linguistique qui sert d'un moyen propice à l'échange de ses premiers mots. Pour le dire autrement, celle-ci, définissant la construction identitaire du sujet individuel, constitue la base d'une première communication avec un groupe social (dans un premier temps, ce groupe social

correspond à la famille) qui est à l'origine de la création d'un sentiment d'appartenance (Blanchet, 2007). À la suite de cette première communication, porteuse de nombreuses significations délivrant toutes sortes de valeurs, de principes, de rituels et d'habitudes, l'élève allophone dessine ses premiers codes culturels lui permettant de prendre une place sociale et s'y identifier en tant que personne.

Charadeau (2009) soutient cette idée en évoquant *les imaginaires sur la langue* pour signaler une représentation assez répandue dans plusieurs cultures. Celle-ci porte sur l'idée selon laquelle l'identité culturelle représente le miroir d'une identité linguistique définie par les membres d'un groupe social. Ce lien entre langue maternelle, identité linguistique et identité culturelle ainsi établi, nous pouvons mettre l'accent, dans le prochain paragraphe, sur les représentations que l'élève allophone a vis-à-vis de l'apprentissage d'une L2.

Pour ce faire, il est pertinent de décrire l'expérience d'une francophone qui a été inscrite dans une école anglophone pour répondre à la volonté de ses parents. Levaque (2009) considère l'apprentissage d'une nouvelle langue (l'anglais) comme « un moment de profonds changements », voire comme « une séparation pénible » (p. 52). Apprendre une langue autre que sa langue maternelle constitue selon elle « une autre façon de se définir » (p. 52). Aguilar-Rio (2013) rejoint cette idée pour confirmer la préoccupation d'un jeune immigrant quant à cette possibilité de demeurer victime d'une nouvelle identité autre que celle de sa propre mère.

Compte tenu de ces constats, l'élève allophone peut appréhender l'apprentissage d'une langue seconde comme « une remise en question de ses valeurs et de ses références culturelles » (Amireault et Lussier, 2008, p. 12). D'ailleurs, c'est le cas de Levaque (2009) qui le compare à un *phénomène de greffe* pouvant engendrer « des risques de dysfonctionnements, d'infection, de rejet, de perte et même de mort » (p. 53), ce qui peut considérablement affecter l'état psychologique des allophones immigrants.

1.2.2 Langue maternelle comme langue des émotions

Considérer l'apprentissage d'une L2 comme *une injection* de nouveaux codes culturels mène à la création d'un ensemble d'émotions négatives qui risquent d'affecter fortement le parcours scolaire de l'élève allophone. En effet, cette peur de perdre son identité, de se mettre dans la peau d'un autre inconnu et de se sentir, par conséquent, coupable d'abandonner sa langue maternelle peut amener l'élève allophone à développer un sentiment d'insécurité quant à

l'apprentissage d'une nouvelle langue et aboutir, selon Rimé (2009), à la création d'un soi misérable. Dans le cas où le personnel enseignant ne prend pas en considération ces changements émotionnels causés principalement par le parcours migratoire, cet élève risque de souffrir d'un déni identitaire ou d'un autre d'appartenance sociale. C'est pour cette raison que Pavlenko (2005) compare l'apprentissage d'une langue à un parcours très délicat nécessitant la prise en compte des émotions sous-jacentes à cet apprentissage.

Ainsi, l'élève allophone peut avoir ce besoin indispensable d'exprimer des émotions qui touchent à son vécu migratoire ou simplement à sa vie quotidienne en classe de français langue seconde. L'apprentissage du vocabulaire des émotions peut répondre à ce genre de besoin. Avant d'en discuter, nous estimons judicieux d'aborder, dans le prochain paragraphe, la place accordée aux émotions dans l'apprentissage d'une L2.

L'objectif de ce paragraphe consiste à prendre conscience des principales difficultés lorsqu'il s'agit d'exprimer ses émotions en L2 : l'une concerne la place appauvrie des émotions dans le contexte de l'éducation, tandis que l'autre se rapporte au cadre fonctionnel propre à l'apprentissage d'une L2. En effet, en sciences de l'éducation, rares sont les chercheurs et les chercheuses qui donnent de la place aux émotions dans les apprentissages (Govaerts et Grégoire, 2006 ; Moro et Mirza, 2014), surtout que les dimensions intellectuelles priment sur le domaine de l'éducation depuis bien longtemps (Lafortune et Doudin, 2004). Toutefois, notons que les linguistes commencent à considérer explicitement l'émotion comme un objet de recherche en didactique des langues (Chatar-Moumni, 2013 ; Piccardo, 2013), mais lorsqu'il s'agit du cas de l'élève allophone, l'expression des émotions en L2 ne constitue guère une affaire simple. Nous approfondissons cette idée dans le prochain paragraphe.

Clerc (2008) mène deux enquêtes auprès des élèves nouvellement arrivés en France et confirme, selon leurs témoignages, que la langue enseignée à l'école représente une langue fonctionnelle rarement attachée à une dimension affective. De son côté, Pavlenko (2005) constate que la langue maternelle constitue un outil typique à l'expression des émotions et que le cadre d'apprentissage des langues secondes, souvent formel et dépourvu de toute dimension affective, fait en sorte que celles-ci soient perçues comme des langues « mécaniques ».

Ainsi, l'expression des besoins émotionnels représente un défi de taille autant pour l'élève allophone que pour le personnel enseignant du français L2. Dans le prochain paragraphe, il est question de proposer quelques pistes de solution pour faire face à ce défi.

Van Zanten et Rayou (2017) nous incite à considérer fortement l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage d'une L2. En effet, ces auteurs estiment que « les conditions dans lesquelles les connaissances sont acquises représentent une part de la connaissance elle-même » (p. 90). Pavlenko (2005) rejoint cette idée et propose de rendre significatif l'apprentissage d'une L2. De plus, diverses prescriptions scolaires semblent inciter le personnel enseignant dans l'élaboration d'activités faisant appel à des contextes authentiques et significatifs dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire en français L2 (Complément au PFEQ, 2017).

C'est ainsi que surgit notre intérêt quant à l'utilisation des émojis dans une classe de français L2. En effet, les émojis représentent un langage symbolique (Bai et al., 2019) qui domine de plus en plus la majorité des réseaux sociaux de nos jours (Dimson, 2015) et comptent parmi les moyens les plus propices à l'expression des émotions étant donné leur capacité à clarifier des concepts abstraits et à rendre explicites de nombreuses caractéristiques non-verbales (Bai et al., 2019).

1.3 Expression des émotions par l'entremise des émojis

Dans la perspective de faciliter l'apprentissage du vocabulaire des émotions en français L2, nous estimons judicieux de prendre en considération le recours quotidien de l'élève aux diverses plateformes virtuelles telles que *Facebook* et *Instagram*. En effet, selon une étude menée par Dimson (2015), il s'avère qu'un nombre considérable d'émojis (cinq milliards) sont utilisés quotidiennement sur *Facebook* et près de la moitié des messages sur *Instagram* contiennent des émojis.

Cet emoji qui ne représente qu'un simple reflet d'une image dont la dimension ne dépasse pas celle d'un petit cercle demeure un moyen indispensable dans la communication d'une variété de messages dans la vie de tous les jours. En étant facile à utiliser et extrêmement représentatif lorsqu'il s'agit d'exprimer une émotion en particulier (Bai et al., 2019), l'emoji occupe une place prépondérante dans de nombreux messages qui visent à raconter toute sorte d'histoires et d'événements qui se passent à la longueur de la journée. D'ailleurs, Fane et al. (2018) mènent une étude exploratoire auprès de 78 élèves du préscolaire pour attirer l'attention des chercheurs et des chercheuses sur la capacité de l'emoji à déclencher des situations et des expériences riches en émotions.

En prenant conscience de la rareté des études empiriques s'intéressant à l'utilisation de ces caractères pictographiques dans une classe de français L2, nous aimerions approfondir la possibilité selon laquelle le recours à l'émoji favorise l'apprentissage du vocabulaire des émotions auprès de l'élève allophone.

Le volet scientifique de cette problématique traite principalement des dimensions prises en compte par les scientifiques dans le développement du vocabulaire. Celui-ci peut prendre deux formes respectives, l'une réceptive et l'autre productive.

1.4 Importance de l'apprentissage du vocabulaire

Dans l'intention de comprendre l'importance du vocabulaire dans l'apprentissage d'une L2, nous précisons, dans une première sous-section, la différence entre *lexique* et *vocabulaire*. La deuxième sous-section, quant à elle, sert à identifier les différentes catégorisations du vocabulaire.

1.4.1 Distinction entre *lexique* et *vocabulaire*

Selon Anctil (2011), le lexique, une entité théorique instable et modifiable, représente l'ensemble des mots d'une langue. Le vocabulaire, quant à lui, constitue un sous-ensemble du lexique. Alain (2017) ajoute à cette distinction l'idée selon laquelle le lexique se trouve intimement lié à la langue en tant que système ou réseau lexical. Le vocabulaire, quant à lui, renvoie à l'usage de la langue qui peut différer d'une personne à une autre (Clouston, 2013).

Pour mieux appréhender cette distinction, Alain (2017) considère le vocabulaire comme une *langue vivante* dont l'objectif consiste à utiliser des mots pour représenter les différentes réalités qui nous entourent. Yaguello (2003) illustre bien ce propos lorsqu'elle établit un lien explicite entre l'utilisation des mots et la représentation du monde réel. « Rien ne nous rend le monde proche comme les mots [...] » (Yaguello, 2003, p. 535).

Ainsi, nous pouvons conclure que le lexique concerne la langue en général. Les caractéristiques de cette langue se trouvent incarnées dans de nombreux dictionnaires dépendamment du champ d'étude (éducation, médecine, agriculture etc.). Afin de permettre l'accès à cette langue, c'est-à-dire, de l'utiliser concrètement selon des visées et des objectifs que définit la personne elle-même, la connaissance du vocabulaire demeure une condition incontournable (Niclas-Salmini,

2015). Dans la prochaine sous-section, il est question d'étudier les différentes catégorisations du vocabulaire.

1.4.2 Catégorisations du vocabulaire

Schmitt et Schmitt (2020) nous éclaire quant à l'existence de deux catégories de vocabulaire, à savoir le vocabulaire général et le vocabulaire spécialisé. À l'école primaire, l'enseignement du vocabulaire général s'avère beaucoup plus fréquent que celui du vocabulaire spécialisé. Celui-ci se rapporte bien souvent à un domaine précis comme celui de la linguistique, des sciences naturelles, des mathématiques et bien d'autres.

En invitant le personnel enseignant à prioriser l'acquisition du vocabulaire général, Schmitt et Schmitt (2020) estiment que le choix de mots à enseigner dépend du paramètre degré de fréquence. En effet, les mots dits à grande fréquence représentent ceux qui sont utiles pour exprimer les besoins les plus fréquents de la vie quotidienne. Ce sont ces mots-là qui nécessitent d'être enseignés en premier. Du moment où l'expression des émotions représente l'un de nos besoins quotidiens, nous pouvons considérer le vocabulaire des émotions comme une sous-catégorie du vocabulaire général. Par ailleurs, lorsque le vocabulaire général demeure maîtrisé, intériorisé par une personne quelconque, il se transforme en un vocabulaire dit individuel, soit l'une des catégories évoquées par Polguère (2016).

Pour synthétiser cette section, la distinction entre *lexique* et *vocabulaire* permet de saisir et de comprendre l'une des finalités de l'apprentissage du vocabulaire en français L2, celle de permettre à l'élève allophone d'utiliser concrètement la langue française dépendamment du contexte et de la réalité dans laquelle il ou elle se trouve. L'objectif de cet usage consiste à permettre à cet élève de mettre des mots sur ses besoins les plus fréquents de la vie de tous les jours. Le contenu de la prochaine section vise à mettre de l'avance deux caractéristiques du développement du vocabulaire chez un élève allophone, l'une quantitative et l'autre qualitative.

1.5 Apprentissage du vocabulaire

Cette section permet de comprendre les difficultés d'apprentissage du vocabulaire en L2 chez l'élève allophone. Celles-ci concernent d'une part, le développement quantitatif du vocabulaire, c'est-à-dire le nombre de mots à acquérir dépendamment du niveau scolaire, et d'autre part, le développement qualitatif qui se rapporte principalement à la production des mots nouvellement appris à l'oral et à l'écrit.

1.5.1 Développement quantitatif du vocabulaire

Parmi les contraintes majeures en lien avec l'apprentissage du vocabulaire en L2, nous pouvons souligner une importante différence linguistique entre le locuteur natif et l'élève allophone. En effet, à l'entrée de l'école, un locuteur natif bénéficie de trois à quatre mille familles de mots (Nation, 2013). Étant donné qu'il ne s'agit souvent pas de la langue pratiquée dans son environnement familial, l'élève allophone commence avec peu ou pas de mots français.

Ce manque de bagage linguistique dans la langue d'enseignement rend le défi de l'intégration scolaire beaucoup plus complexe. Le personnel enseignant se trouve dans l'obligation de non seulement rattraper ce retard linguistique, mais aussi de procéder, en peu de temps, à l'enseignement d'un nombre suffisant de mots permettant à l'élève allophone d'accéder le plus efficacement possible à une scolarisation française comme les élèves de son âge. Mais cela légitime-t-il le recours à un enseignement d'un nombre excessif de mots ?

Plusieurs chercheurs et chercheuses (Graves, 2009 ; McCarten, 2007 ; Nation, 2013 ; Oxford, 1990 ; Oxford et Scarcella, 1994 ; Schmitt, 2008 et Schmitt et Schmitt, 2020) invitent à prioriser l'enseignement des mots à haute fréquence. Selon Graves (2009), les 100 mots les plus fréquents couvrent 50% des mots dans un texte qu'il qualifie de typique alors que les 1000 mots les plus fréquents couvrent 70 % de l'ensemble de ces mots. Selon McCarten (2007) et Schmitt et Schmitt (2020), les 2000 mots les plus fréquents permettent la compréhension de 80% d'un texte typique. Voici pourquoi un nombre restreint de mots, mais bien choisi, peut permettre à l'élève allophone d'exécuter plusieurs tâches lexicales (Nation, 2013).

Toutefois, la connaissance d'un mot, qu'il soit à haute fréquence ou pas, dépend de plusieurs facteurs affectifs et cognitifs. Ici, il est question de réfléchir à ce qui pourrait inciter l'élève allophone à porter de l'attention à l'égard de la forme écrite et orale du mot cible afin de l'utiliser rigoureusement et correctement dans des contextes variés. Ces facteurs affectifs et cognitifs déterminent alors la qualité du développement du vocabulaire, ce qui représente l'objet de la section suivante.

1.5.2 Développement qualitatif du vocabulaire

Notons que la connaissance d'un mot ne dépend pas uniquement de sa reconnaissance à l'échelle visuelle et/ou auditive. Plusieurs autres facteurs cognitifs et affectifs interviennent

dans le développement d'une connaissance exhaustive d'un mot. Oxford et Scarcella (1994) soulignent la complexité de la connaissance d'un mot en L2 lorsqu'elles considèrent que :

Knowing an L2 word involves not just the ability to recognize it when it's heard (what doesn't sound like) and seen (what does it look like), or to match it with its native language counterpart (what is its translation). Knowing an L2 word also involves being able to use the word communicatively in the context of purposeful communication (p. 232).

Ainsi, la connaissance d'un mot n'est pas seulement réceptive, mais également productive (Nation, 2013). Cependant, il est à noter que le vocabulaire réceptif d'un élève est bien souvent plus large que son vocabulaire productif (Schmitt, 2008). C'est parce que la production de mots à l'oral et à l'écrit s'avère plus complexe que leur réception à l'auditif ou au visuel. Elle nécessite la prise en compte de plusieurs facteurs affectifs et cognitifs. Selon Alain (2017), « la capacité de l'élève à utiliser un nouveau mot dans une production originale dépend de la tâche et de son niveau de complexité cognitive » (p. 25). Plusieurs chercheurs et chercheuses comme Laufer et Hulstijn (2001), Keating (2008) et Kim (2011) s'intéressent à l'investissement qu'un élève peut consacrer à l'apprentissage d'un mot en fonction de trois éléments : le besoin, la recherche et l'évaluation. Ce concept renvoie à la charge d'implication (*Involvement Load*) relative à l'apprentissage (voir Tableau 1.2).

Tableau 1.2 : Composantes du concept de la charge d'implication

Composante	Description
<u>Le besoin</u>	Une composante motivationnelle qui amène l'élève à s'engager cognitivement dans la réalisation de la tâche cible dont l'objectif principal consiste à apprendre un nouveau vocabulaire.
<u>La recherche</u>	Une composante cognitive qui sert à inciter l'élève à trouver les mots indispensables à l'achèvement de la tâche cible
<u>L'évaluation</u>	Une composante qui se déploie par une utilisation rigoureuse du vocabulaire nouvellement appris dans plusieurs contextes diversifiés.

Après avoir mené des enquêtes empiriques sur terrain, ces chercheurs et chercheuses finissent par confirmer l'hypothèse de la charge d'implication. En effet, plus la tâche prend en considération ces trois éléments, plus sa charge d'implication demeure grande et la rétention des nouveaux mots assurée, mais ce modèle n'est pas sans faille.

Schmitt (2008) souligne le manque d'attention vis-à-vis de la place qu'occupe l'élève dans son propre apprentissage. En effet, la prise en compte du concept de la charge d'implication implique la création d'un ensemble de matériaux didactiques pour susciter de la motivation chez l'élève à effectuer la tâche demandée. Cependant, il se peut que cet élève n'éprouve pas la volonté de s'engager dans l'utilisation de ces matériaux.

Pour faire face à cette critique, Nation et Webb (2011) proposent un autre modèle sous le nom de l'analyse de caractéristiques techniques (*Technique Feature Analysis*). Selon ce modèle, le choix du contenu à enseigner et du matériel didactique à utiliser peut représenter un facteur majeur pour stimuler l'intérêt de l'élève. Par exemple, le recours à l'emoji qui s'avère de plus en plus reconnu par la majorité des internautes peut fréquemment attirer l'attention de l'élève allophone sur la description écrite et orale de l'émotion ainsi représentée.

Le recours au modèle de Nation et Webb (2011) permet de mieux prédire l'efficacité de l'enseignement du vocabulaire que celui de Laufer et Hulstijn (2001), comme semble le montrer une recherche menée par Hu et Nassaji (2016). Cependant, ces auteurs mentionnent l'absence de recherches empiriques concernant les effets de ce modèle sur l'apprentissage du vocabulaire.

En dépit de son importance dans la construction d'un répertoire linguistique riche et varié, le développement quantitatif du vocabulaire s'avère insuffisant en absence d'un traitement profond des nouveaux mots à apprendre. Celui-ci concerne, d'une part, le choix de la tâche à réaliser et d'autre part, la qualité de son contenu et de sa finalité pédagogique.

1.6 Synthèse et question générale

Pour conclure, la réalité migratoire qui semble de plus en plus s'incarner dans le contexte montréalais (MELS, 2011) justifie cette préoccupation à l'égard de l'intégration socioscolaire de l'élève allophone. Pour réussir cette intégration, l'apprentissage du français L2 demeure une condition indispensable.

La séparation émotionnelle et identitaire de la langue maternelle peut amener les élèves allophones à concevoir l'apprentissage d'une L2 comme « une remise en question de leurs valeurs et de leurs références culturelles » (Amireault et Lussier, 2008, p.12). Ces représentations, entraînant des répercussions néfastes à l'échelle psychologique, font naître des émotions négatives telle que la peur, la culpabilité et l'anxiété d'apprendre une nouvelle langue

autre que la langue maternelle. L'apprentissage du vocabulaire des émotions permet ainsi le partage et l'expression de ces émotions pour favoriser la cohésion sociale et l'intégration scolaire de l'élève allophone. Par ailleurs, à la fin du 2^e cycle du primaire, cet élève doit reconnaître, utiliser et réutiliser un vocabulaire lui permettant d'exprimer ses besoins personnels, scolaires et sociaux (PFEQ (MELS, 2009)).

Néanmoins, dans le contexte de l'éducation, la place des émotions dans les apprentissages constitue rarement l'objet des études des chercheurs et des chercheuses (Govaerts et Grégoire, 2006 ; Moro et Mirza, 2014). De plus, le caractère fonctionnel et typiquement rationnel de l'apprentissage d'une L2 semble complexifier davantage l'expression des émotions (Clerc, 2008). Ainsi, il serait pertinent de faire appel à des tâches authentiques et signifiantes qui prennent en compte les nouvelles technologies qui ne cessent de dominer notre univers social pour le transformer en un univers proprement virtuel dirigé par les réseaux sociaux. L'utilisation de l'emoji semble occuper une place prépondérante dans l'échange de messages pour exprimer toutes sortes d'émotions. L'idée de le concevoir comme un outil didactique permettant l'exploitatif des emojis pour l'apprentissage lexical semble une avenue intéressante.

D'un point de vue scientifique, plusieurs dimensions telles que la fréquence des mots, le besoin et le choix de la tâche enseignante s'avèrent déterminantes quant à l'apprentissage du vocabulaire en L2. En effet, le développement quantitatif du vocabulaire repose sur l'enseignement des mots dits à haute fréquence (Nation, 2013 ; Schmitt, 2008). Cependant, l'aspect complexe propre à la connaissance d'un mot nécessite un développement qualitatif du vocabulaire. Deux modèles théoriques, soit le concept de la charge d'implication d'une tâche (Laufer et Hulstijn, 2001) et l'analyse des caractéristiques techniques (Nation et Webb, 2011), mettent en valeur différentes variables affectives et cognitives permettant un traitement profond des mots à apprendre. Toutefois, le deuxième modèle semble plus pertinent en raison de sa prise en compte des intérêts et des expériences extralinguistiques de l'élève allophone, notamment la messagerie téléphonique et les réseaux sociaux. Les publications et les messages échangés sur ces plateformes regorgent d'une multitude d'emojis (Dimson, 2015). C'est ainsi que nous formulons la question générale suivante :

Comment les emojis peuvent-ils favoriser l'apprentissage du vocabulaire des émotions auprès des élèves allophones du 2^e cycle du primaire ?

2 Cadre conceptuel

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux démarches d'apprentissage du vocabulaire des émotions en L2 auprès de l'élève allophone du 2^e cycle du primaire. Ainsi, nous présentons, dans un premier temps, les approches permettant de considérer explicitement les fondements théoriques de l'apprentissage d'une L2. Il est question, dans ce cas, d'effectuer une analyse comparative pour dégager la pertinence de l'approche communicative, actionnelle et celle de l'enseignement basé sur les tâches qui s'avère la plus appropriée au contexte de notre étude.

Dans un deuxième temps, nous focalisons notre attention sur les études empiriques qui portent sur l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis. Ces études permettent de relever le potentiel de l'emoji à déclencher d'une part, des expériences riches en émotions et d'autre part, des épisodes de négociation de sens. Au terme de ce chapitre, nous formulons les questions spécifiques de recherche qui concernent l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis dans le cadre d'un enseignement basé sur les tâches.

2.1 Apprentissage du vocabulaire en L2

L'objet de cette section vise à justifier les choix théoriques qui sont à retenir plus tard dans le cadre de notre méthodologie. Ainsi, nous mettons la lumière sur les approches contemporaines qui s'intéressent à l'apprentissage du vocabulaire en L2. Une étude comparative de ces différentes approches permet de révéler le potentiel de l'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT) à répondre aux besoins de l'élève allophone du 2^e cycle du primaire. Pour comprendre le fonctionnement méthodologique de l'ELBT, nous nous appuyons sur deux modèles théoriques pour étayer les diverses composantes à prendre en considération lors de la réalisation d'une séquence d'enseignement/apprentissage. Ces composantes constituent des critères permettant d'effectuer une comparaison rigoureuse entre les différentes démarches empiriques ayant pour objet l'apprentissage du vocabulaire en L2.

2.1.1 Approches de l'apprentissage du vocabulaire en L2

Historiquement, la place du vocabulaire dans l'apprentissage des langues a été délaissée en comparaison avec celle de la grammaire (Schmitt et Schmitt, 2020). Des répercussions importantes sur la nature de son enseignement/apprentissage permet de distinguer entre deux

approches : l'une traditionnelle qui repose principalement sur la mémorisation d'un nombre excessif de mots et l'autre contemporaine (à partir de la fin du 20^e siècle) qui prend en considération de nombreuses dimensions d'ordre affectif et cognitif.

Dans cette section, trois approches contemporaines sont présentées : l'approche communicative (AC), l'approche actionnelle (AA) et l'enseignement des langues basé sur la tâche. Une distinction entre les deux premières approches permet de prendre conscience des limites de l'approche actionnelle pour expliquer notre intérêt à l'égard de l'ELBT.

2.1.1.1 Distinction entre approche communicative et approche actionnelle

L'approche communicative tout comme l'approche actionnelle place la communication au cœur de l'apprentissage des langues. Il semble pertinent d'aborder la distinction entre AC et AA sous trois angles distincts, celui de l'élève, celui du personnel enseignant et celui de la langue. Pour commencer, il importe de préciser que l'AC repose sur un apprentissage individuel tandis que l'AA repose sur un apprentissage collaboratif (Rosen, 2010). De plus, les fondements théoriques d'une AC empêchent l'élève de se limiter au simple rôle de locuteur. « En revanche, l'approche actionnelle adopte une technique qui oriente l'élève à être plutôt acteur social [...] » (Saydi, 2015, p. 14). Dans ce cas, l'élève demeure un usager qui utilise la langue pour arriver, en collaboration avec d'autres élèves et au moyen d'une série de tâches, à une fin sociale. Ainsi, la langue demeure un moyen – ou « un dispositif intermédiaire » selon l'expression de Saydi (2015) – et non pas un but en soi. Par conséquent, l'apprentissage d'une L2 fondé sur une AA peut contribuer à ce que l'élève allophone comprenne l'utilité du français L2 en dehors du cadre scolaire. Cependant, certaines limites de l'AA nécessitent d'être relevées.

Certes, les principes d'une AA s'avèrent propices à l'intégration de l'élève allophone au sein de la classe, voire au sein de la société, ce qui constitue un objectif commun de plusieurs recherches s'intéressant à l'apprentissage du français L2 au Canada. Cependant, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), dans le contexte duquel a été élaborée l'AA, n'a pas précisé les caractéristiques des tâches qui font en sorte que l'élève demeure un acteur social, ce qui ne facilite pas la tâche enseignante. Nous nous interrogeons sur le type de démarche méthodologique que le personnel enseignant peut suivre pour donner un aspect pratique à ces principes, ce qui constitue la raison pour laquelle nous nous intéressons à l'ELBT.

2.1.1.2 Enseignement des langues basé sur les tâches

Dans la perspective de comprendre ce que signifie l'enseignement des langues basé sur les tâches, il convient d'identifier, dans un premier temps, les caractéristiques permettant d'appréhender ce que des chercheurs et des chercheuses (Ellis, 2003 ; Samuda et Bygate, 2008 ; Skehan, 1998) entendent par *Tâche*, ce qui nous amène, dans un deuxième temps, à préciser les fondements théoriques de l'ELBT.

2.1.1.2.1 Définition d'une tâche

Nombreuses sont les définitions attribuées au concept de la *Tâche* (Samuda et Bygate, 2008). En effet, De la Fuente (2006) considère la tâche en tant qu'une activité spécifique permettant de faciliter l'apprentissage d'une L2. Samuda et Bygate (2008) ajoutent la précision selon laquelle une tâche constitue un genre d'activité holistique. Celle-ci permet l'utilisation de la langue non seulement pour des fins linguistiques, mais aussi personnelles, professionnelles, sociales, politiques et artistiques. Willis et Willis (2013) rejoignent cette idée pour confirmer que l'ELBT permet la création d'un nombre d'opportunités qui incitent l'élève à utiliser concrètement la langue dépendamment de ses besoins.

Certes, ces auteurs aident à comprendre l'un des principaux aspects de l'ELBT qui ressemble fortement à celui de l'AA. Il s'agit de créer des conditions favorables à l'utilisation de la langue qui demeure un moyen au lieu d'être un but en soi. Cependant, ces définitions ne permettent pas de saisir les composantes à prendre en considération lors de la création d'une tâche, ce qui nous incite à faire appel à d'autres chercheurs et chercheuses comme Skehan (1998) et Ellis (2003).

Skehan (1998) fait appel à quatre critères pour identifier clairement ce que signifie qu'une tâche (Voir Tableau 2.1). Ellis (2009) détaille plus ces caractéristiques en gardant la même idée de base que celle de Skehan (1998).

Tableau 2.1 : Critères de la tâche selon Skehan (1998) et Ellis (2003)

Auteur	Critères de la tâche
Skehan (1998)	1) le sens est primordial 2) il y a un but à atteindre 3) la tâche est évaluée selon le résultat et 4) il existe une relation avec le monde réel.

Ellis (2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1) L'accent est mis sur le « sens » : l'élève doit se focaliser sur le traitement sémantique et pragmatique des énoncés. 2) Il doit y avoir une sorte de « lacune » : c'est-à-dire un besoin de transmettre des informations, d'exprimer une opinion ou d'en déduire un sens. 3) L'élève doit compter sur ses propres ressources linguistiques et non linguistiques pour accomplir la tâche. 4) Il existe un résultat clairement défini autre que l'utilisation de la langue (la langue sert d'un moyen pour arriver à des fins sociales).
--------------	---

Ainsi, une tâche représente « un plan de travail » (Ellis, 2003) qui priorise les aspects pragmatique et sémantique de la langue sans négliger la forme. Notons que l'aspect pragmatique concerne le contexte dans lequel l'élève utilise la langue alors que l'aspect sémantique renvoie aux différentes « significations notionnelles ». Afin de s'engager dans le traitement des deux sens, le personnel enseignant doit prendre en considération les connaissances extralinguistiques qu'Ellis et al. (2019) considèrent comme source de motivation. Ces connaissances se trouvent incarnées dans les expériences et les situations réelles vécues par l'élève en dehors de la classe et servent d'un atout pour créer un contexte naturel qui rend signifiant son apprentissage. Dans le prochain paragraphe, nous nous attardons au processus méthodologique propre à l'ELBT.

Dans le cadre de l'ELBT, le personnel enseignant commence par **une analyse des besoins** psycholinguistiques et communicatifs de la population cible (Long, 2014). Cette analyse permet de définir le contenu linguistique permettant de répondre à ces besoins et par conséquent, d'identifier **les tâches cibles**. Afin de rendre possible leur réalisation, le personnel enseignant s'engage dans la conception d'un nombre de **tâches pédagogiques**. Nunan (2004) développe une définition pertinente de ce que signifie qu'une tâche pédagogique:

A pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the attention is to convey meaning rather than to manipulate form (p. 4).

Ellis (2009) met l'accent sur un ensemble de 3 phases pour mener à bien le déroulement d'une tâche pédagogique : 1) la phase de pré-tâche, 2) la phase de tâche principale et 3) la phase de post-tâche. La prochaine section traite des principaux fondements d'un apprentissage du vocabulaire basé sur les tâches (AVBT).

2.1.1.2.2 Principaux fondements d'un apprentissage du vocabulaire basé sur les tâches

S'inspirant d'une approche socioconstructiviste, l'AVBT repose sur le développement des connaissances par l'intermédiaire d'une interaction sociale qui met en jeu des dimensions cognitive et affective (Raymond, 2006). Ainsi, le choix de la tâche cible à exécuter nécessite de prendre en compte les intérêts de l'élève qui se trouvent incarnés dans des expériences quotidiennes et extralinguistiques.

Ainsi, d'un point de vue méthodologique, « c'est le concept qui constitue le point de départ » (Delbecque, 2006, p. 49), soit l'un des principaux fondements épistémologiques de l'approche onomasiologique. Soulignons que le choix de ce concept doit être connu et reconnu par l'élève afin de s'engager dans l'apprentissage du vocabulaire lui permettant d'y mettre des mots.

Ainsi, la mise en place d'une série de tâches pédagogiques vise à atteindre un objectif non linguistique qui reflète un épisode de la vie réelle et qui exige de la part de l'élève une mobilisation de ses connaissances extralinguistiques et linguistiques préalables. Au fur et à mesure, l'exécution de la tâche crée, sous l'effet de la curiosité, cette envie de connaître et de construire de nouvelles connaissances linguistiques qui servent de moyen pour garantir la réalisation du but préalablement défini.

Cependant, le personnel enseignant semble préférer le recours à une approche sémasiologique plutôt qu'onomasiologique. Il s'agit d'une approche dont l'objectif consiste à présenter, dès le départ, la forme écrite et orale de chaque nouveau mot à apprendre tout en précisant les différentes significations qui peuvent lui être attribuées (Delbecque, 2006). En effet, Lightbown et Spada (2013) soulignent que le personnel enseignant préfère fournir d'emblée à l'élève « les bonnes façons de dire » de manière à éviter la possibilité de commettre des erreurs linguistiques, ce qui contredit le principe fondamental d'un AVBT qui repose sur la création d'un besoin extralinguistique.

Une combinaison de ces deux approches peut contribuer à un apprentissage rigoureux et efficace du vocabulaire en français L2. En effet, l'approche onomasiologique met l'accent sur l'aspect pragmatique. Celui-ci permet d'identifier le contexte dans lequel est présenté le nouveau vocabulaire. La reconnaissance de ce contexte permet à l'élève de s'intéresser à l'aspect sémantique de l'ensemble des mots appartenant à ce vocabulaire, ce qui nécessite l'intervention du personnel enseignant. Dans la prochaine section, il est question de discuter de deux modèles théoriques de l'AVBT qui prennent en considération les deux approches onomasiologique et sémasiologique.

2.1.2 Modèles théoriques en lien avec l'apprentissage du vocabulaire basé sur les tâches

Dans cette section, nous décrivons les principaux fondements théoriques de deux modèles permettant un AVBT. Ainsi, nous abordons, dans un premier temps, le concept de la charge d'implication d'une tâche (CCIT) pour nous attarder, dans un deuxième temps, au modèle de Nation et Webb (2011).

2.1.2.1 Concept de la charge d'implication d'une tâche

Afin de mieux appréhender les attentes et les objectifs du concept de la charge d'implication d'une tâche, nous abordons, dans une première sous-section, ce que les chercheurs et chercheuses entendent par CCIT (Laufer et Hulstijn, 2001 ; Keating, 2008 ; Kim, 2011). La deuxième sous-section, quant à elle, traite d'un ensemble de recherches empiriques permettant de saisir le fonctionnement de ce modèle en classe de langue.

2.1.2.1.1 Définition du concept de la charge d'implication d'une tâche

Dans l'intention d'identifier les facteurs pouvant affecter la rétention du vocabulaire en L2, Laufer et Hulstijn (2001) développent une série de tâches pédagogiques dans la perspective d'évaluer l'apprentissage du vocabulaire en L2. Ces facteurs concernent d'une part, la sphère cognitive et d'autre part, la sphère affective de l'apprentissage d'une L2.

En effet, le concept de la charge d'implication constitue le résultat d'une combinaison entre deux concepts, celui de l'*implication* et celui de la *charge d'implication*. Pour que l'élève s'implique dans la réalisation d'une tâche, le personnel enseignant doit porter de l'attention à l'égard de trois éléments présentés ci-dessous :

1) **le besoin**, une composante motivationnelle : Laufer et Hulstijn (2001) invitent le personnel enseignant à créer chez l'élève ce besoin d'avoir recours aux nouveaux mots à apprendre afin

d'accomplir la tâche cible. Pour le dire autrement, il serait fort pertinent de faire en sorte que le nouveau vocabulaire à enseigner demeure un moyen indispensable à l'exécution de la tâche cible.

Tableau 2.2 : Concept de la charge d'implication d'une tâche

Source : Laufer et Hulstijn, 2001, p. 18, traduction libre

Tâche	Statut des mots cibles	Besoin	Recherche	Évaluation
Questions de lecture et de compréhension	Présents dans le texte sous la forme d'un glossaire, mais sans rapport avec l'exécution de la tâche	-	-	-
Questions de lecture et de compréhension	Présents dans le texte sous la forme d'un glossaire en rapport avec l'exécution de la tâche	+	-	-
Questions de lecture et de compréhension	Présents dans le texte (pas sous la forme d'un glossaire) en rapport avec l'exécution de la tâche	+	+	-/+ (dépendamment du mot et du contexte)
Questions de lecture et de compréhension et remplissage de champs	En rapport avec la lecture compréhension Listés en forme de glossaire à la fin du texte	+	-	+
Écrire des phrases originales	Listés en forme de glossaires	+	-	++
Écrire une composition	Concepts choisis avec le personnel enseignant (et fournis en L1)	+	+	++

	L'élève-écrivain de la L2 doit chercher la forme du mot en L2			
Écrire une composition	Concepts sélectionnés (et recherchés) par l'élève-scripteur	++	+	++

2) la **recherche**, une composante cognitive : son objectif consiste à rendre solide le lien à établir entre la forme et le sens d'un mot (Exemple : chercher la forme d'un mot pour exprimer un sens particulier). 3) l'**évaluation**, une composante cognitive : son objectif consiste à évaluer la capacité d'un élève à combiner un nouveau mot avec d'autres mots préalablement connus pour voir s'il correspond au contexte d'une phrase, d'un paragraphe, d'un texte ou autre.

Pour comprendre la pertinence d'avoir recours à ces trois éléments dans une classe de langue, Laufer et Hulstijn (2001) analysent les activités lexicales les plus pratiquées (7 tâches comme l'indique le *Tableau 2.2*) dans les milieux éducatifs selon les trois composantes du concept de l'implication, à savoir le besoin, la recherche et l'évaluation.

Concernant la première tâche (lecture compréhension), le personnel enseignant met à la disposition de l'élève un glossaire contenant des mots qui ne sont pas source de besoin, c'est-à-dire que l'élève n'a pas besoin d'utiliser ce glossaire afin de répondre aux questions de lecture compréhension. Ainsi, cette tâche ne représente pas un défi cognitif pour les élèves. En ce qui a trait à la 7ème tâche dont l'objectif consiste à écrire une composition de phrases, l'élève ressent le besoin d'utiliser des concepts sans savoir comment y mettre des mots. Ainsi, la recherche de ces mots demeure une condition majeure à l'exécution de la tâche cible. De plus, l'élève se trouve dans l'obligation d'évaluer la compatibilité des mots nouvellement appris au contexte de la forme écrite exigée par la même tâche.

Cette analyse mène les auteurs à introduire le concept de la charge d'implication et à émettre l'hypothèse de la charge d'implication d'une tâche. Plus la tâche prend en considération les trois composantes du concept de l'implication, plus sa charge d'implication demeure grande et plus grande est la rétention du nouveau vocabulaire demeure assurée. Plusieurs chercheurs et chercheuses comme Keating (2008) et Kim (2011) ont testé expérimentalement la pertinence de cette hypothèse, ce qui constitue l'objet de la section suivante.

2.1.2.1.2 Recherches empiriques en lien avec l'hypothèse de la charge d'implication

Keating (2008) a mené une recherche auprès de 64 jeunes adultes avec un âge moyen de 24 ans qui apprennent l'anglais comme langue seconde selon deux niveaux de compétence. Dans le cadre de leurs séances de classe régulières, la répartition de ces élèves a été réalisée au hasard pour former six groupes, chacun représentant une tâche particulière. L'étude vise à déterminer si trois tâches ayant différents niveaux d'implication influent sur l'apprentissage initial du vocabulaire et la rétention des mots cibles et si les tâches « écriture de phrases » et « composition d'un essai » ont une même charge d'implication. Les trois tâches sont les suivantes : une tâche de lecture compréhension avec un index d'implication égal à 1. Il s'agit d'une tâche qui crée chez l'élève un besoin modéré (+), celui d'utiliser les mots *assiduous*, *apprehensive*, *oration*, *vexed*, *spawn*, *envision*, *caveat*, *stymie*, *divulge*, et *abate*. Ces mots sont représentés sous la forme d'un glossaire pour permettre à l'élève de répondre à des questions de compréhension. La deuxième tâche ajoute à la première l'effort de remplir des vides en utilisant les mots cibles à apprendre. Ainsi, son index d'implication est égal à 2 puisqu'elle nécessite de la part de l'élève une évaluation modérée (+) de la compatibilité des nouveaux mots à apprendre avec les autres mots appartenant à un contexte imposé par le personnel enseignant. La troisième, quant à elle, représente une tâche de production écrite avec l'exigence d'y incorporer le nouveau vocabulaire à apprendre. Il s'agit d'une tâche qui demande une forte évaluation (++) de la part de l'élève, puisque c'est à lui de fournir le contexte. Ainsi, son index d'implication est égal à 3.

Pour mesurer l'efficacité de l'apprentissage initial du vocabulaire et de son niveau de rétention, Keating (2008) a eu recours à deux post-tests, l'un immédiat et l'autre prenant lieu deux semaines après le premier traitement du nouveau vocabulaire. Les résultats de cette recherche confirment l'hypothèse de la charge d'implication. Il s'avère que la deuxième et la troisième tâche, ayant un index d'implication (2 et 3) plus grand que celui de la première tâche (1), affectent plus positivement la rétention du vocabulaire.

Les résultats d'une autre recherche empirique menée par Kim en 2011 confirment, eux aussi, l'hypothèse de la charge d'implication. L'objectif de cette étude consiste à examiner l'effet de trois tâches avec des charges d'implication différentes les unes des autres sur la rétention (à court terme et à long terme) du vocabulaire et sur la connaissance active et passive des mots à apprendre auprès de 79 étudiants et étudiantes du 1^e cycle dans six classes de l'espagnol L2.

En ce qui a trait au déroulement de cette étude, Kim (2011) organise les participants selon trois conditions expérimentales dépendamment de la tâche choisie (1^{re} tâche : 23 participants, 2^e tâche : 29 participants, 3^e tâche : 27 participants). La seule composante qui fait que les charges d'implication de ces trois tâches diffèrent l'une de l'autre représente l'évaluation (absente, modérée ou forte).

La première tâche représente une activité de lecture-compréhension accompagnée d'un glossaire de 8 mots cibles mis en gras et présentés en langue maternelle (l'anglais) dans la marge du texte. Le score de l'implication de cette première tâche est égal à 1. En effet, la connaissance de ces mots constitue un besoin modéré (le texte est fourni par le personnel enseignant) à la compréhension du texte et des questions lui est destinées.

La réalisation de la deuxième tâche nécessite un effort de remplir des vides avec les mots cibles ayant été supprimés du texte. Ces 8 mots accompagnés de 4 autres mots, organisés tous par ordre alphabétique, sont regroupés dans une page séparée et suivis chacun par une définition brève et un exemple illustrant son utilisation dans un contexte lui correspondant. Notons que le contenu de la définition tout comme celui de l'exemple sont tous deux en espagnol L2. Mis à part la création d'un besoin modéré (utiliser les mots cibles pour remplir les vides), cette tâche nécessite aussi une évaluation de type modéré. L'élève doit choisir l'un des 12 mots pour répondre aux exigences de la tâche demandée. Ainsi, le score de l'implication de cette tâche est égal à 2.

La troisième tâche représente une tâche de production écrite qui exige, dans un premier lieu, une lecture de la même liste de mots fournie pour effectuer la deuxième tâche. Une fois la lecture terminée, les élèves se focalisent, dans un deuxième lieu, sur la construction de phrases en y incorporant les 8 mots cibles à apprendre. L'index de l'implication de cette tâche est égal à 3.

Dans l'intention de mesurer l'efficacité de la rétention du nouveau vocabulaire, Kim (2011) utilise deux post-tests : un test de connaissance passive et un autre de connaissance active. Le premier test contient une tâche qui consiste à traduire les mots nouvellement appris en langue maternelle (l'anglais dans le cas de cette étude). Le test de connaissance active, quant à lui, vise

à traduire des phrases (écrites en espagnol) en langue maternelle. Une troisième tâche de distraction sépare les deux tests.

Les résultats de cette recherche vont en lien avec ceux qui découlent de la précédente étude, celle de Keating (2008). En effet, les élèves de l'espagnol L2 ayant effectué la deuxième et la troisième tâche ont obtenu de meilleurs résultats que ceux obtenus lors de l'exécution de la première tâche. Ainsi, la charge d'implication d'une tâche affecte la rétention du vocabulaire, ce qui ouvre le champ à plusieurs implications méthodologiques.

Le concept de la charge d'implication met en valeur l'importance du choix de la tâche lexicale qui, dans les meilleurs des cas, prend en considération les trois éléments du concept de l'implication avec un index égal à 3. De plus, l'hypothèse de la charge d'implication permet au personnel enseignant de réfléchir à la création d'un matériel didactique prenant en compte des facteurs cognitifs et motivationnels. Cependant, Laufer et Hulstijn (2001) s'intéressent uniquement à ce que la tâche peut susciter chez l'élève de manière à négliger ses intérêts et ses préférences (Schmitt, 2008) qui occupent une partie prenante de son environnement social. Nous explicitons cette idée dans le prochain paragraphe.

Certes, la tâche choisie par le personnel enseignant nécessite de représenter un défi cognitif fort et pertinent faisant en sorte que l'apprentissage et l'utilisation des mots cibles demeure indispensable à son exécution. Néanmoins, la possibilité selon laquelle l'élève ne s'engage pas dans l'exécution de cette tâche demeure intact d'où l'avantage d'aborder le modèle de Nation et Webb (2011) dans une prochaine section.

2.1.2.2 Analyse des caractéristiques techniques

Dans la perspective de surmonter les limites du CCIT et de veiller à ce que l'apprentissage du vocabulaire en L2 soit le plus efficace possible, nous mettons l'accent, dans cette section, sur le modèle d'analyse des caractéristiques techniques élaboré par Nation et Webb (2011). Celui-ci comporte 5 composantes respectives : motivation, prise en compte, rappel, utilisation créative et rétention (voir Tableau 2.3) que nous explicitons dans les prochains paragraphes.

La motivation, une composante affective, constitue un moyen permettant à l'élève de comprendre la raison pour laquelle il importe de s'engager dans l'exécution de la tâche cible. La motivation extrinsèque demeure ainsi au service de la motivation intrinsèque (Shmoll et Shmoll, 2012).

Tableau 2.3 : Modèle de Webb et Nation (2011)

Source : Nation (2013, p. 101, traduction libre)

Critère	Score	
Motivation		
Y a-t-il un objectif clair de l'apprentissage du vocabulaire ?	0	1
L'activité motive-t-elle l'apprentissage ?	0	1
Les élèves sélectionnent-ils les mots ?	0	1
Prise en compte		
La tâche fait elle en sorte que l'accent soit mis sur les mots cibles ?	0	1
La tâche sensibilise-t-elle à l'apprentissage du nouveau vocabulaire ?	0	1
La tâche implique-t-elle des négociations ?	0	1
Rappel		
La tâche implique-t-elle la récupération ?	0	1
S'agit-il d'une récupération productive ?	0	1
S'agit-il d'un rappel ?	0	1
Y a-t-il plusieurs récupérations de chaque mot cible ?	0	1
Y a-t-il un espacement entre les récupérations ?	0	1
Utilisation créative		
La tâche implique-t-elle une utilisation créative ?	0	1
Est-ce qu'elle est productive ?	0	1
Y a-t-il un changement marquant qui implique l'utilisation d'autres mots ?	0	1
Rétention		
La tâche assure-t-elle une liaison réussie entre la forme et le sens ?	0	1
La tâche implique-t-elle une instanciation ?	0	1
La tâche implique-t-elle de l'imagination ?	0	1
La tâche fait elle en sorte que les élèves évitent les interférences ?	0	1
Score maximum	0	18

En effet, ces auteurs soulignent que la motivation extrinsèque peut apparaître lorsque l'élève montre ce désir de vivre une relation avec l'autre qui est « étranger », ce qui rend plus faisable son intégration dans le pays d'accueil. Les différentes sections de notre problématique mènent à prendre conscience du besoin de l'élève allophone à exprimer ses émotions en L2, une condition majeure pour développer une relation proprement humaine avec les autres locuteurs

natifs dont les langues maternelles diffèrent les unes des autres. La motivation intrinsèque, quant à elle, concerne l'apprentissage de nouvelles notions indispensables à la réussite d'un parcours scolaire. C'est ainsi que l'apprentissage du vocabulaire des émotions prend une allure pragmatique, mais aussi sémantique, pour demeurer essentiel à l'acquisition d'une L2.

Voici pourquoi les principes d'un ELBT incitent le personnel enseignant à étudier méticuleusement les besoins de l'élève dans la vie réelle avant de procéder à la conceptualisation d'un ensemble de tâches pédagogiques. Toutefois, Nation (2013) nous fait comprendre que la motivation ne concerne pas forcément la première phase précédant l'exécution de la tâche cible, mais peut être intégrée tout au long de la séance.

Les quatre processus sont de nature cognitive : prise en compte, rappel, utilisation créative et rétention). Ils découlent de l'aspect motivationnel de la tâche. En effet, en étant motivé à réaliser une tâche en particulier, l'élève commence à porter de l'attention à l'égard des nouveaux mots à apprendre. Il s'agit de ce que Nation et Webb (2011) considèrent comme prise en compte (*noticing*). Ce processus nécessite de la part de l'élève un effort de décontextualisation qui se déploie par un effort de concentration porté sur les nouveaux éléments linguistiques à apprendre. Nation (2013) note quatre types de décontextualisation : négociation, définition, encadrement et prise de conscience.

Négocier le sens d'un nouveau mot à apprendre peut remarquablement faciliter sa rétention (Nation, 2013). Sa définition, quant à elle, incite les élèves à confronter leurs idées et leurs représentations concernant le sens que l'on peut accorder à ce mot. L'encadrement concerne les modifications à apporter pour rendre signifiante la police que peut prendre ce mot (mettre en gras, en italique, en une couleur différente etc.). La prise de conscience de son utilisation nécessite de connaître ses différentes parties, le contexte dans lequel il peut être utilisé et le sens qu'il peut avoir dans un contexte donné.

Le rappel des mots nouvellement appris peut prendre deux formes distinctes : l'une réceptive et l'autre productive. Le rappel réceptif nécessite, dans un premier temps, de percevoir et d'intérioriser mentalement la forme du mot cible pour deviner, dans un deuxième temps, le sens y est accordé. Le rappel productif, quant à lui, concerne l'idée de choisir une forme écrite ou orale dans le but d'exprimer un sens quelconque. Par conséquent, le rappel linguistique permet de solidifier le lien entre la forme et le sens d'un mot.

L'emploi créatif d'un mot renvoie à son utilisation dans un nouveau contexte qui diffère de celui dans lequel il a été utilisé pour la première fois. Cet emploi peut être réceptif dans le cas où l'élève reconnaît le mot cible dans un nouveau contexte et productif si l'élève s'engage dans la production du mot cible à apprendre d'une nouvelle manière (Exemple : le personnel enseignant présente le mot à sa forme adjectivale et l'élève l'utilise à sa forme nominale).

Le dernier processus cognitif a trait à la rétention. Celle-ci englobe l'instanciation (référer à un objet réel pour expliquer un mot en particulier), l'imagination (créer une image visuelle pour expliquer un mot en particulier) qui tous deux aident l'élève à éviter les interférences et à créer un lien solide et clair entre la forme et le sens d'un mot.

La mesure de ces cinq différentes composantes (motivation, prise en compte, rappel, utilisation créative et rétention) est binaire comme le montre le *Tableau 2.3*, c'est-à-dire qu'elle est soit présente, soit absente. Dans la prochaine section, nous portons un regard critique quant à certaines démarches d'apprentissage du vocabulaire en L2 en tenant compte des différentes composantes du modèle de Nation et Webb (2011).

2.1.3 Démarches d'apprentissage du vocabulaire des émotions en langue seconde

Dans cette section, nous abordons les démarches permettant l'apprentissage du vocabulaire des émotions. Ainsi, nous commençons tout d'abord par étudier les deux modes d'apprentissage les plus connus dans le domaine de la linguistique, à savoir l'apprentissage explicite et implicite du vocabulaire. Ensuite, nous focalisons notre attention sur l'apport de la littérature jeunesse et de l'utilisation des émojis dans l'apprentissage du vocabulaire des émotions. Enfin, nous consacrons une section pour traiter du rapport qui pourrait exister entre le recours aux émojis et le concept de la négociation de sens.

2.1.3.1 Apprentissage explicite et apprentissage implicite du vocabulaire en langue seconde

Cette section traite des différentes démarches permettant l'apprentissage du vocabulaire en L2. Il s'agit d'un ensemble de recherches empiriques dont les auteurs (De La Fuente, 2006 ; Erlam et Ellis, 2018 ; Fane et al., 2018 ; Mohammadi, 2017 ; Vincy, 2018) qui se sont intéressés à différents aspects de l'apprentissage d'une L2. Il est donc question de faire le constat des points divergents et convergents qui découlent de ces recherches.

Vincy (2018) se penche sur l'enseignement explicite du vocabulaire en insistant sur l'importance d'identifier une démarche opérationnalisée permettant l'acquisition d'un ensemble de mots préalablement sélectionnés. Ainsi, l'auteur mène une recherche expérimentale auprès de trente étudiants de l'anglais L2 en 5^e année secondaire dans une école en Inde. L'objectif de cette étude consiste à explorer l'impact de l'enseignement explicite sur la connaissance réceptive du vocabulaire.

Avant d'entamer son expérience, le chercheur se permet, dans une première séance, de jouer le rôle de l'observateur pour examiner la manière dont les élèves acquièrent le vocabulaire qu'il identifie au préalable. À la fin de cette première séance, le chercheur convoque ses participants pour effectuer un pré-test au cours duquel le chercheur lit les mots cibles à enseigner pour vérifier si les élèves les connaissent de manière réceptive. Lors de la deuxième séance, l'auteur choisit la technique de l'échantillonnage aléatoire pour créer deux groupes de 15 élèves chacun. Le premier groupe, dont les membres ont suivi une séance de vocabulaire ordinaire de la part de leur professeur d'anglais L2, sert de groupe témoin. Le deuxième groupe, quant à lui, comporte le restant des élèves.

Concernant le déroulement de son étude, le chercheur adopte une démarche traditionnelle. En effet, dans le but d'attirer l'attention de ses participants sur le nouveau vocabulaire à apprendre, Vincy (2018) met les mots cibles en gras et demande aux élèves de les lire à haute voix, de les répéter et de deviner le sens de chacun d'eux. À la fin de la séance, le chercheur projette, sur une première diapositive PowerPoint, chaque nouveau mot à apprendre en utilisant des formes de police diversifiées. La deuxième diapositive, quant à elle, contient une explication du sens de chacun des mot constituant le vocabulaire cible à enseigner. Notons que Vincy (2018) a aussi recours à la traduction des mots à l'aide de la première langue de ses participants (tamoul) et à un ensemble de représentations imagées afin de faciliter leur apprentissage.

À la fin de son expérimentation, le chercheur fait appel aux membres des deux groupes pour effectuer un post-test basé sur l'échelle de Wesche et Paribakht (1996) (les élèves devraient choisir une des quatre propositions suivantes : 1) *I don't remember having seen this word before* 2) *I have seen this word before, but I don't remember its meaning* 3) *I have seen this word before, and I think it means...* 4) *I know this word. It means...*) et déduire les résultats de sa recherche.

Ceux-ci montrent que l'enseignement explicite du vocabulaire permet une amélioration de la connaissance réceptive des mots cibles à apprendre. En effet, les résultats des élèves ayant participé à l'expérience sont meilleurs que ceux des élèves du groupe témoin. Cela ne nous empêche pas de signaler plusieurs limites concernant cette recherche. La première remarque à soulever concerne le fait que l'auteur n'a pas tenu compte des dimensions affectives en lien avec l'enseignement d'une L2. En effet, au cours de son expérimentation, Vincy (2018) ne prête aucune importance à ce qu'éprouvent les élèves vis-à-vis du choix du vocabulaire à enseigner, qu'il ne précise même pas. Soulignons que dans le cas où les élèves ne ressentent aucun besoin d'apprendre le nouveau vocabulaire, sa rétention demeure plus difficile (Hulstijn et Laufer, 2001). Le développement d'une connaissance réceptive, tout comme celui d'une connaissance productive, nécessite un engagement cognitif de la part de l'élève. Cet engagement dépend de la composante affective que Nation et Webb (2011) mettent en première position dans leur modèle, à savoir la motivation.

De plus, Vincy (2018) se focalise presque entièrement sur ce qui pourrait attirer l'attention des élèves vis-à-vis de la forme de chacun des éléments linguistiques à apprendre afin de faciliter leur rappel dans le futur. Ainsi, l'enseignement explicite du vocabulaire en L2, selon cet auteur, se trouve étroitement lié à deux composantes cognitives du modèle de Nation et Webb (2011), à savoir l'attention et le rappel. Par ailleurs, la conclusion selon laquelle l'enseignement explicite du vocabulaire permet un développement pertinent de la connaissance réceptive semble contredire les résultats d'une recherche menée par Erlam et Ellis (2018), selon qui l'acquisition réceptive du vocabulaire peut se déployer sans avoir recours à un enseignement explicite.

En effet, Erlam et Ellis (2018) mènent une étude quasi-expérimentale auprès de 34 élèves avec un âge moyen de treize ans dans une école secondaire se trouvant dans la Nouvelle-Zélande. L'un des objectifs de cette étude consiste à examiner l'effet des tâches basées sur les intrants sur l'acquisition d'une connaissance réceptive du vocabulaire cible à enseigner, ce qui semble s'aligner avec la recherche effectuée par Vincy (2018). Avant de procéder à l'analyse de cette étude, il nous semble pertinent de préciser que la dimension à laquelle s'intéressent Erlam et Ellis (2018) concerne l'attention.

Deux raisons particulières amènent Erlam et Ellis (2018) à se focaliser sur les tâches basées sur les intrants : la première relève du fait que la plupart des chercheurs et des chercheuses

s'intéressent à la création de tâches permettant le développement d'une connaissance productive et non réceptive. La deuxième raison, quant à elle, renvoie à cet avantage dont pourrait profiter le personnel enseignant à contrôler les nombreux aspects de l'intrant, ce qui n'est pas le cas dans le cadre de l'exécution d'une tâche à visée productive.

Concernant le déroulement de cette étude, les auteurs choisissent deux classes de 9^e année pour prendre part de leur expérimentation. En tout, 19 élèves de l'une de ces deux classes constituent le groupe expérimental et le restant des participants représente le groupe témoin (n=15). Les trente-quatre élèves ont effectué un pré-test permettant d'évaluer leurs connaissances du vocabulaire cible à enseigner. Seuls les membres du groupe expérimental ont participé à un enseignement basé sur les tâches. Notons que tout enseignement basé sur les tâches nécessite la planification d'une pré-tâche qui, dans le cas de cette étude, consiste, d'une part, à écouter 22 déclarations appartenant à trois adolescents entrain de décrire leurs vêtements et, d'autre part, à choisir l'image qui correspond à chacune de ces déclarations. Pour ce qui est des tâches à réaliser, nous nous focalisons uniquement sur celles dont l'objectif consiste à acquérir le vocabulaire prédéfini.

Sans prêter de l'importance à la présentation explicite de la forme et du sens de chaque nouveau mot à enseigner, la première tâche appelée *Bingo game* consiste à dessiner une croix devant l'article de vêtement qui correspond à ce que dit le personnel enseignant. La deuxième tâche appelée *Bingo moche* nécessite de porter de l'attention à l'égard des phrases déclarées (exemple : les casquettes sont moches) pour dessiner un émoji dans le carré qui correspond à l'objet cible, le but étant d'exprimer une émotion positive ou négative dépendamment de l'adjectif censé le décrire. Dans la perspective de déterminer les achats de chaque personne dont le nom est identifié à l'avance, il suffit de bien écouter les phrases choisies (exemple : Yves a acheté un pull) pour accomplir la troisième tâche qui consiste à choisir parmi les articles vestimentaires celui qui correspond au nom de la personne à qui il appartient. Le principe du restant des tâches sert plus à réaliser le deuxième objectif de l'étude d'Erlam et Ellis (2018) et qui consiste à s'approprier une connaissance à la fois réceptive et productive d'une caractéristique grammaticale (les marqueurs du pluriel dans le cas de cette étude).

Afin de tester l'acquisition de la connaissance réceptive du vocabulaire cible (post-test), chaque membre du groupe témoin ou du groupe expérimental doit sélectionner parmi trois images celle qui correspond au nom de l'article entendu. À la fin de leur étude, Erlam et Ellis (2018)

s'entretiennent avec le personnel enseignant pour connaître son avis quant à l'ELBT. Les résultats de cette recherche montrent que les membres du groupe expérimental ont eu de meilleurs résultats que ceux des membres du groupe témoin. De plus, cette étude nous fait comprendre que l'acquisition d'un nouveau vocabulaire peut avoir lieu sans avoir recours à un enseignement explicite de chaque élément linguistique.

Similairement à l'étude de Vincy (2018), nous pouvons soulever la remarque selon laquelle l'aspect cognitif semble toujours dominer l'enseignement du vocabulaire en L2. En effet, Erlam et Ellis (2018) réussissent à prendre en considération les trois dimensions cognitives soulignées par Nation et Webb (2011). Les phrases déclarées de la part des adolescents servent d'un moyen pour attirer l'attention des élèves vis-à-vis des nouveaux mots à apprendre. Choisir une image pour représenter l'une des déclarations émises semble répondre aux exigences du deuxième composant cognitif, à savoir le rappel. De plus, Erlam et Ellis (2018) prêtent beaucoup d'importance à la création d'un lien solide entre le sens et la forme de chaque nouveau mot à apprendre en invitant l'élève à choisir l'article vestimentaire correspondant à chacun des adolescents, ce qui facilite la rétention du signifié et du signifiant caractérisant chacun des éléments linguistiques.

Ce que nous considérons comme le plus avantageux par rapport à cette étude concerne la présence remarquable que l'élève occupe dans son propre apprentissage, ce qui n'a pas été nécessairement le cas de Vincy (2018). Ainsi, nous constatons cette transition d'une démarche méthodologique traditionnelle qui ressemble fort à celle de *Présentation formelle du nouveau mot à apprendre, Pratique qui vise à intérioriser la forme orale et écrite de ce mot, Production orale et écrite du mot nouvellement appris* (PPP) à une démarche beaucoup plus moderne où l'élève participe activement à son apprentissage. Il s'agit, dans ce cas, d'un enseignement basé sur les tâches.

Cependant, dans le but de justifier la raison pour laquelle nous abordons la prochaine recherche empirique, certaines limites nécessitent d'être soulignées. En effet, l'une des conditions majeures de l'ELBT consiste à faire en sorte que l'élève demeure un « usager » qui utilise la langue pour arriver à des fins linguistiques, mais aussi, voire surtout à des fins non linguistiques. Dans le cadre de leur étude, Erlam et Ellis (2018) ne précisent pas l'intérêt extralinguistique susceptible de créer de la motivation chez l'élève. Rappelons que cet intérêt découle des expériences extralinguistiques vécues en dehors de la classe. L'identification de ces besoins

nécessite une lecture profonde de la réalité sociale occupant une grande part du quotidien de cette population. C'est ainsi que la langue demeure au service de l'élève.

Par ailleurs, l'affirmation selon laquelle le développement d'une connaissance réceptive du vocabulaire peut se réaliser sans nécessairement avoir recours à un enseignement explicite nous semble, d'une part, précipitée et, d'autre part, non justifiée parce que l'objectif de pousser les élèves à développer une connaissance réceptive du vocabulaire consiste à rendre plus habile le développement d'une connaissance productive.

Ainsi, la conclusion des auteurs ne peut se rendre légitime que dans le cas où Erlam et Ellis (2018) procèdent à un post-test pour examiner la capacité de l'élève à produire le vocabulaire nouvellement appris à l'oral et à l'écrit, ce qui a été pris en compte dans l'étude De la Fuente (2006). La raison pour laquelle nous décidons d'aborder cette étude consiste principalement à trancher entre les deux études préalablement analysées. Pour le dire autrement, nous souhaitons décider laquelle des deux démarches, enseignement explicite et enseignement implicite, peut servir le plus l'acquisition d'un nouveau vocabulaire.

De la Fuente (2006) mène une étude quasi-expérimentale auprès de trente élèves anglophones qui étudient l'espagnol comme L2 dans une école élémentaire afin d'atteindre deux objectifs principaux : le premier consiste à explorer les effets d'une approche basée sur la forme et ceux d'une approche basée sur le sens. Le deuxième objectif, quant à lui, vise à décrire les effets de deux leçons de vocabulaire qui reposent chacune sur l'approche basée sur le sens qui seraient planifiées ou incidentes.

En ce qui a trait au déroulement de cette étude, la première séance vise à mettre en œuvre un enseignement basé sur l'intrant. Pour ce faire, le rôle de l'élève consiste à écouter deux dialogues qui ne contiennent pas les mots cibles à enseigner dans l'objectif de répondre à des questions de compréhension et d'appréhender les différents aspects de la restauration. Cette tâche prend en considération les deux aspects sémantique (les aspects fonctionnels et lexicaux) et pragmatique (comment commander des plats, comment demander des informations sur les ingrédients, comment faire le paiement, etc.) de l'apprentissage du vocabulaire.

Lors de la deuxième séance, le personnel enseignant fait la présentation d'un dialogue contenant cette fois-ci les mots cibles à apprendre (n=15), ceci en suivant une démarche de PPP

(présentation du sens et de la forme de chacun des mots à apprendre, pratique répétitive de la manière dont chacun des nouveaux mots s'écrit et se prononce, production de phrases contenant les mots nouvellement appris), ce qui ressemble fortement à celle de Vincy (2018).

Pour ce qui est des deux autres leçons, le point de départ (pré-tâche) consiste à écouter le même dialogue, mais en se focalisant cette fois-ci sur le sens de chaque nouveau mot. La phase *Tâche* prend la forme d'un jeu de rôle dont le but consiste à verbaliser une commande dans un restaurant étranger en espagnol L2. Il s'agit, dans ce cas, d'une situation concrète, réaliste dans laquelle l'élève peut se trouver dans la vie de tous les jours.

C'est ainsi que l'apprentissage d'une L2 demeure au service de l'élève puisque cela répond à des exigences sociales correspondant à sa vie quotidienne. Cela permet la création d'une motivation extrinsèque et intrinsèque suscitant de l'engagement affectif et cognitif pour inciter l'élève à effectuer de nombreuses tâches lexicales (négocier le sens et la forme d'un nouveau mot à apprendre, se rappeler le sens d'un mot, désigner correctement l'image lui correspondant etc.).

Durant la dernière phase (post-tâche), la deuxième leçon de vocabulaire se base sur un enseignement explicite de la forme nécessitant, à cet effet, la présence des trois composantes cognitives du modèle de Nation et Webb (2011), à savoir le rappel, la rétention et l'utilisation créative. La troisième leçon, quant à elle, se base sur un enseignement implicite de la forme où les élèves jouent des rôles de leurs choix pendant 10 minutes.

Au terme de cette recherche, l'auteure conclut que l'ELBT s'avère plus efficace que l'enseignement par PPP. En effet, celle-ci nous fait comprendre que les résultats de son étude se trouvent en proportionnalité avec le nombre d'occasions pendant lesquelles les élèves peuvent négocier le sens de chaque nouveau mot. Rappelons que l'enseignement par PPP repose sur une seule et unique occasion visant la négociation de sens des mots à enseigner lors de la phase de production, tandis que l'ELBT permet la création de plusieurs épisodes de négociation de sens durant les trois phases. Aussi, grâce à l'ELBT, les élèves se trouvent en mesure de produire, à maintes reprises, les nouveaux mots à apprendre de manière à les interioriser.

Par ailleurs, la chercheuse souligne le grand nombre d'erreurs faites par les élèves ayant eu un enseignement implicite de la forme lors de la passation du test de production orale. Ainsi,

l'enseignement explicite est plus efficace que l'enseignement implicite de la forme lorsque placé à la fin de la tâche. Selon l'explication fournie de la part de De la Fuente (2006), les aspects formels liés à l'apprentissage des mots cibles ne semblent guère faciles à acquérir de manière implicite. Ainsi, il serait plus judicieux de combiner les deux modes d'enseignement explicite et implicite afin de rendre plus efficace l'apprentissage du vocabulaire cible à enseigner.

Bien que l'auteure ne l'ait pas explicitement mentionné, nous remarquons que l'idée d'engager les élèves dans une perspective sociale leur permettant d'atteindre principalement un objectif non linguistique implique le personnel enseignant dans la création d'une situation problème authentique (faire une commande dans un restaurant étranger). Celle-ci représente, à notre égard, la raison principale pour laquelle l'ELBT s'est avéré plus efficace que l'enseignement basée sur une démarche de PPP. La présentation de la prochaine étude empirique permet d'approfondir ce propos.

Dans l'intention d'étudier l'impact de l'enseignement basé sur les tâches authentiques au moyen desquelles le personnel enseignant peut créer une situation sur l'acquisition du vocabulaire en L2, Mohammadi (2017) mène une étude quasi-expérimentale auprès de 47 participants qui étudient l'anglais comme L2 dans un institut de langues. Le chercheur choisit de faire appel à deux groupes : un groupe témoin (n=23) et un groupe de contrôle (n=24).

Concernant le déroulement de cette étude, le chercheur invite ses participants à réaliser un prétest, celui de l'échelle de connaissance de vocabulaire inventé par Wesche et Paribakht (1996), le but étant de sélectionner les mots cibles à enseigner (n=30). Les élèves du groupe témoin se contentent d'un enseignement de vocabulaire dit traditionnel. Celui-ci repose sur une démarche de PPP : le personnel enseignant commence par présenter la forme de chaque nouveau mot pour expliquer plus tard sa signification en faisant appel à de nombreuses techniques telles que le jeu de rôle et le dessin. Pour ce qui est de la phase de pratique, le rôle de chaque élève consiste à copier le nouveau vocabulaire sur son cahier et à l'utiliser pour formuler des phrases à l'oral et à l'écrit. Concernant la phase de production, le personnel enseignant invite ses étudiants à travailler en groupe dans le but de rédiger des questions et de répondre à celles posées par les membres des autres groupes. Un autre personnel enseignant s'occupe du groupe d'expérimentation en suivant une autre méthodologie.

Les fondements théoriques de cette méthodologie relèvent de l'approche de l'apprentissage basé sur des problèmes. Il s'agit brièvement d'une approche collaborative qui incite l'élève à faire appel à ses capacités cognitives et métacognitives. Pour mieux appréhender le déroulement de l'expérience visée par le chercheur, il nous importe de préciser que le personnel enseignant raconte, dans chaque séance (n=12), un événement problématique de la vie quotidienne de ses étudiants. Cela constitue, de notre point de vue, une source de motivation bien fondée et bien justifiée. La tâche à accomplir consiste à trouver en groupe une solution au problème posé. Sa résolution implique les élèves dans une démarche de recherche pour sélectionner les mots convenables à la réalisation de la tâche, ce qui nécessite un engagement cognitif qui prend compte du restant des composantes du modèle de Nation et Webb (2011).

Le posttest consiste en des items à choix multiples. Les résultats de cette recherche montrent que les tâches basées sur des problèmes présentent un effet positif sur le rappel et la rétention du nouveau vocabulaire auprès des élèves de l'anglais L2. En effet, les performances des élèves du groupe expérimental s'avèrent significativement meilleures que ceux des étudiants du groupe témoin. Mohammadi (2017) souligne, à la fin de son étude, que l'efficacité de l'apprentissage d'une langue quelconque dépend de l'approche destinée à acquérir le vocabulaire cible.

Pour faire la différence entre les diverses démarches méthodologiques des recherches présentées, il serait judicieux de s'appuyer sur la prise en compte de la dimension affective et cognitive dans l'apprentissage d'une L2 (Lafortune et Doudin, 2004). Afin de mieux appréhender ce lien entre l'affectif et le cognitif, Puozzo Capron et Piccardo (2013) considèrent l'émotion ou l'engagement affectif comme le point de départ pour décider du contenu linguistique à enseigner.

La deuxième remarque à soulever concerne la pertinence de combiner l'enseignement implicite et explicite du vocabulaire en L2. L'enseignement implicite peut découler de l'aspect non linguistique d'une tâche, c'est-à-dire mettre l'accent principalement sur le sens de la tâche. Cette situation dépend nécessairement de la capacité du personnel enseignant à s'imaginer une situation-problème authentique pouvant susciter de l'intérêt à l'égard des nouveaux éléments linguistiques à apprendre. L'enseignement explicite de ces éléments sert à parfaire et à bonifier leur apprentissage auprès de l'élève. Pour parvenir à cet équilibre entre enseignement implicite

et explicite, il pourrait être intéressant d'avoir recours à la littérature jeunesse, ce dont il sera question dans la prochaine section.

2.1.3.2 Littérature jeunesse et apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis

En prenant conscience des avantages d'un apprentissage basé sur des problèmes, il serait fort pertinent d'aborder cette complémentarité naissante entre la littérature jeunesse et l'idée de problématiser un contenu linguistique (Turgeon et al., 2019). En effet, le recours à l'album jeunesse permet à l'élève de s'engager dans une démarche de recherche dont le but consiste essentiellement à comprendre et à interpréter la situation observée.

Soulignons que l'une des nouvelles formes sous laquelle apparaissent les albums jeunesse ces dernières années concernent ceux qui ne contiennent pas de composante textuelle (Leclaire-Halté et al., 2016). Lessourd (2021) aborde, à cet effet, la pertinence des supports fictionnels à « favoriser le questionnement sans pour autant remettre en cause l'autonomie de la pensée enfantine » (p. 1). Chirouter (2016) semble adhérer à cette idée lorsqu'elle considère la fiction littéraire comme un atout permettant de dévoiler ce qu'elle appelle les « dimensions insoupçonnées de la réalité ».

Afin de mieux appréhender ce propos, il nous importe d'indiquer que la fiction littéraire ne constitue pas uniquement un moyen pour initier l'élève aux différentes composantes du monde imaginaire, mais aussi un médiateur qui fait que cet élève identifie, par l'entremise d'un ensemble d'images fictives, les différentes réalités qui semblent le tracasser, ce qui fait que la fiction dans la littérature jeunesse soit conçue comme un espace autonome de pensée (Chirouter, 2016, p. 3).

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous estimons favorable le recours à un album jeunesse qui, par l'intermédiaire d'un ensemble d'images fictives ou imaginaires, permet principalement la contextualisation du contenu linguistique. En outre, comme la présente recherche s'intéresse au vocabulaire des émotions, les prochaines sections seront consacrées à un dispositif qui pourrait en soutenir l'apprentissage, soit les émojis.

2.2 Émojis et vocabulaire : possibilités pour la L2

Comme il a été mentionné au premier chapitre, les émojis sont de plus en plus présents dans les façons de communiquer par messagerie ou sur les réseaux sociaux. Nous allons tout d'abord définir le concept d'émojis et explorer par la suite des études empiriques ayant pour l'objet l'apprentissage du vocabulaire au moyen des émojis.

2.2.1 Définition des émojis

Dans cette section, nous définissons ce que signifie qu'un émoji. Pour ce faire, il importe de préciser l'origine linguistique de ce terme et d'éclaircir la différence entre émoji d'une part et émoticône d'autre part. Cette clarification permet de relever les avantages de l'utilisation de l'émoji dans le monde de l'éducation. Dans le cadre de cette étude, nous nous focalisons principalement sur le potentiel de l'émoji à faciliter l'apprentissage du vocabulaire des émotions auprès de l'allophone immigrant du 2^e cycle du primaire.

L'émoji tout comme l'émoticône dérivent tous deux de la famille des *smileys*. Un *smiley* est un dessin qui représente un visage souriant comme l'illustre la première figure dans le Tableau 2.4. Pour distinguer entre ces deux figures imagées, Fane et al (2018) expliquent qu'un émoticône est la représentation d'une « forme abrégée » qu'un utilisateur peut créer à l'aide d'un clavier (voir Tableau 2.4). Un émoji, quant à lui, représente une version moderne de l'émoticône. Il renvoie à une image et non pas à une représentation graphique en reprenant les termes de Brody et Caldwell (2019).

Grâce à la richesse de son contenu et à la facilité de son utilisation, le recours à l'émoji demeure beaucoup plus fréquent que celui à l'émoticône (Bai et al, 2019). Les résultats d'une étude empirique menée par Prada et al. (2018) confirment cette idée. Notons que le premier ensemble d'émojis a été créé en 1999 par Shigetaka Kurita qui est d'origine japonaise. Selon ce dernier, un émoji (絵文字) vient de 1) « e » : image, 2) « mo » : écrire, et 3) « ji » : caractère.

De plus, notons que ce langage symbolique (Bai et al, 2019) domine la majorité des réseaux sociaux, notamment *Facebook* (5 milliards d'émojis sont utilisés quotidiennement) et *Instagram* (près de la moitié des messages sur Instagram contiennent des émojis), ceci selon une étude menée par Dimson en 2015.

Par ailleurs, Bai et al (2019) estiment qu'un émoji peut constituer un atout pour mesurer des émotions et communiquer des informations concernant l'état psychologique d'autrui (voir Tableau 2.5). En éducation, la recherche relève l'impact positif de l'émoji sur le déroulement du processus de l'apprentissage (Bai et al, 2019).

Tableau 2.4 : Différence entre smiley, émoticône et émoji

Source : Bai et al, 2019, p. 5, traduction libre et adaptation

Nom	Contenu	Exemple
Smiley	Visage souriant	
Émoticône	Diverses expressions faciales	^ ^ —
Émoji	Expressions faciales, concepts abstraits, émotions/sentiments, animaux, plantes, activités, gestes/parties du corps et objets	

Il s'agit d'un moyen permettant de clarifier certains concepts et certaines caractéristiques non verbales.

Tableau 2.5 : Utilisation des émojis dans les domaines de la psychologie, de l'éducation et de la linguistique.

Source : Bai et al, 2019, p. 3, traduction libre et adaptation

Domaine de recherche	Sujets de recherche	Conclusions principales	Méthode de recherche
Psychologie	La relation entre les traits de personnalité de l'utilisateur et le modèle d'utilisation des émojis, en particulier, le nombre d'utilisations et les préférences spécifiques. Explorer la faisabilité de l'utilisation des émojis pour mesurer les émotions (stress, positivité, négativité, etc.).	L'utilisation des émojis est associée à un ensemble de caractéristiques psychologiques (les cinq grands traits de personnalité, l'autosurveillance, etc.) Les émojis peuvent être utilisés pour mesurer les émotions et les traits de personnalité des utilisateurs, aidant à prévenir du déclenchement des crises et à surveiller les émotions.	Conception expérimentale
Éducation	La possibilité et l'efficacité des émojis dans l'éducation, en particulier, dans l'éducation des enfants et l'éducation en ligne.	Les caractéristiques visuelles des émojis leur permettent de surmonter les barrières linguistiques afin d'aider les enfants à apprendre et à	Conception expérimentale

		comprendre des concepts et à aider les non-anglophones à apprendre l'anglais.	
Linguistique	Les fonctions pragmatiques d'un emoji comme indices non verbaux.	En pragmatique, les emojis peuvent favoriser la parole et l'interaction. L'emoji en tant que composante paralinguistique se trouve en équivalence avec l'unité du morphème. Il y a eu des tentatives pour développer les emojis en tant que langue indépendante, mais elles se trouvent encore limitées.	Analyse du discours

Notons qu'un emoji peut représenter une activité, un objet, un animal, un geste et bien d'autres concepts (Fane et al., 2018). Dans le cas de cette étude, nous nous intéressons uniquement aux emojis représentant des expressions faciales. Après avoir clarifié ce que signifie qu'un emoji son importance dans le monde de l'éducation, nous comptons expliciter, dans la prochaine section, son utilité dans le domaine de la linguistique.

2.2.2 Émoji et linguistique

Afin d'illustrer les différents modes d'utilisation des emojis dans le domaine de la linguistique, nous distinguons dans une première sous-section les emojis en tant qu'éléments linguistiques et les emojis en tant qu'éléments paralinguistiques. Certaines recherches empiriques nous aident à soulever les caractéristiques de chacun de ces deux éléments pour nous focaliser plus tard le potentiel de l'emoji à créer des épisodes de négociation de sens.

2.2.2.1 Les emojis en tant qu'éléments linguistiques et paralinguistiques

Schneebeli (2017) fait le recueil de 915 commentaires parmi les 4041 qui ont été publiés dix jours après la publication d'une vidéo intitulée *DIY MAKEUP TRICKS WITH SCHOOL SUPPLIES* dans une chaîne YouTube très populaire sous le nom de *Miranda sings*. En analysant ces commentaires, Schneebeli (2017) remarque qu'un commentaire peut contenir soit uniquement des emojis (une séquence d'emojis ou une phrase emojis) soit des emojis accompagnés de mots. Dans le premier cas, les emojis sont utilisés comme des éléments linguistiques alors que dans le deuxième cas, ils sont utilisés en tant qu'éléments paralinguistiques.

Selon Ge-Stadnyk (2019), une séquence emoji constitue le résultat d'un regroupement ou d'une organisation ordonnée d'un nombre d'emojis ayant pour but de transmettre une information ou

un message bien particulier. Cette séquence remplace l'énoncé textuel. Autrement dit, un emoji peut fonctionner comme un sujet, comme un verbe, comme un complément du verbe ou comme d'autres fonctions grammaticales. Les emojis peuvent alors constituer une nouvelle langue (Bai et al, 2019) que Ge-Stadnyk (2019) considère comme un moyen de communication, de construction et de négociation des identités.

De son côté, Schneebeli (2017) trouve que les emojis ne doivent pas simplement remplacer les composantes verbales et grammaticales d'une phrase pour s'opposer aux signes linguistiques. C'est ainsi que Brody et Cardwell (2019) soulignent l'utilité fondamentale de l'emoji dans le domaine de la linguistique. En effet, ces auteurs insistent sur la capacité d'un emoji à représenter les trois caractéristiques d'un signe linguistique : un emoji peut prendre la place d'un 1) signifiant puisqu'il réfère à une image, d'un 2) signifié ou du concept que représente cette image et d'un 3) interpréteur qui correspond à la manière dont l'utilisateur interprète la relation entre le signifié et le signifiant.

Mis à part son pouvoir d'expressivité, l'emoji accompagné de mots joue le rôle de « didascalie du genre théâtral ». Pour le dire autrement, un emoji permet la désambiguïsation d'un contenu textuel pour servir d'un complément de mots. Ainsi, l'utilité d'un emoji dépasse sa capacité à représenter les composantes d'un signe linguistique lorsque pris isolément de tout autre élément. Il peut jouer le rôle d'un élément paralinguistique pour simplifier la communication du sens d'un mot quelconque. Nous pouvons dégager, de ce paragraphe, les différentes fonctions d'un emoji nous servant d'appui pour l'élaboration du cadre méthodologique propre à cette recherche.

Sachant que nous nous intéressons à l'emoji en tant qu'élément paralinguistique, il nous convient de relever les fonctions que nous estimons utiles à la réalisation de certains objectifs assignés à cette étude. En effet, le recours à l'emoji peut être d'une grande utilité pour aborder la thématique des émotions. Celui-ci, jouant le rôle d'un signifiant, simplifie la représentation du sens d'un mot pour exprimer une émotion en particulier (triste, fâché, surpris etc.).

De plus, plusieurs chercheurs et chercheuses (Brody et Caldwell, 2019 ; Bai et al., 2019) mettent en valeur le pouvoir de l'emoji pour attirer l'attention de l'élève sur les nouveaux éléments linguistiques à apprendre. Il s'agit donc d'une source de motivation. Dans la prochaine

section, nous nous intéressons au potentiel de l'emoji pour inciter les élèves à discuter du sens des émotions.

2.2.2.2 Émojis et négociation du sens

Considérer l'emoji comme un élément paralinguistique relève de l'un des principaux fondements d'un apprentissage basé sur les tâches, à savoir cette idée d'amener l'élève vers une recherche de sens. L'une des constatations que nous estimons parmi celles les plus fructueuses concerne cette possibilité de développer une diversité d'interprétations lorsqu'il s'agit de mettre un mot sur l'émotion décrite par un emoji quelconque (Fane et al, 2018). Des épisodes de négociation de sens peuvent en résulter pour rendre plus intense ce besoin d'apprendre des nouveaux mots. Ainsi, il importe de porter un regard profond sur le concept de la négociation de sens, ce qui constitue l'objet de la prochaine section.

2.2.2.2.1 Définition du concept de la négociation de sens

Plusieurs chercheurs et chercheuses (Doughty et Pica, 1986 ; Ellis, 1991 ; Krashen, 1981 ; Long, 1996 ; Pica, 1994) soulignent l'importance d'apprendre en interaction. Il s'agit d'une condition majeure à l'acquisition d'une langue seconde. Dans les prochains paragraphes, nous définissons ce que nous entendons par *interaction*.

D'après une perspective behaviouriste, celle-ci constitue le résultat d'une série d'exercices répétitifs dont le but consiste à intérioriser un contenu lexical déterminé par le personnel enseignant qui exige substantiellement d'éviter la moindre erreur linguistique. Cette exigence prive l'élève de participer à une communication que Loewen (2020) qualifie de significative. Une interaction dite significative nécessite un effort particulièrement cognitif, celui de négocier le sens du message que l'on veut transmettre. C'est ainsi que l'auteur définit l'interaction en tant qu'une **possibilité permettant une négociation de sens**.

Pica (1994) met de l'avant le rôle que joue le concept de la négociation de sens dans le cadre de l'apprentissage d'une L2. Selon elle, la négociation de sens constitue l'une des formes les plus stimulantes de l'interaction. Elle représente le résultat de ce que Loewen (2020) appelle des ruptures ou des bris de communication. En effet, dans certains cas, les élèves se trouvent face à des difficultés linguistiques les empêchant d'exprimer un sens ou un message bien défini. Cela les amène à s'engager dans des discussions dont le but consiste à résoudre ces bris de communication et à faire transmettre, par conséquent, le sens voulu. Dans le prochain

paragraphe, nous mettons d'avance les éléments qui participent à la création d'un épisode de négociation de sens, à savoir l'intrant *input* et l'extrant *output*.

Parmi les constituants d'une approche interactionnelle, nous citons l'élément intrant que Krashen (1981, 1982) considère comme un composant indispensable à l'acquisition d'une L2. En effet, selon son hypothèse de l'intrant, pour qu'il y ait acquisition, il faut que le contenu (intrant) présenté soit en grande partie compréhensible par l'élève, mais qu'il présente également des éléments inconnus, ce qu'il représente sous l'équation suivante : acquisition = intrant + 1. Notons que le contenu de l'intrant doit comprendre un nombre restreint de nouveaux éléments linguistiques à apprendre et exige de la part du personnel enseignant une réflexion profonde par rapport au choix du contexte dans lequel ces éléments sont présentés. Ce contexte se rapporte, d'une part, à la situation dans laquelle se déroule l'apprentissage du vocabulaire (contexte situationnel) et qui nécessite d'être familier à ce que vit l'élève en dehors de la classe et d'autre part, au choix des nouveaux éléments linguistiques à acquérir (contexte linguistique) et qui doivent constituer un langage un peu plus riche (i+1) que celui déjà acquis.

Par contre, le recours à l'intrant seul semble insuffisant à l'acquisition d'une L2 (Long, 1991 ; Gass et Mackey, 2020). En effet, Pica (1994) critique l'hypothèse de l'intrant en affirmant que l'idée d'avoir accès à la forme et au sens d'un nouveau mot à apprendre ne peut garantir, en aucun cas, son acquisition. Plus encore, le rôle de l'intrant consiste essentiellement à permettre à l'élève de se créer des hypothèses linguistiques au lieu d'intérioriser le nouveau vocabulaire à enseigner (Pica, 1994 ; Gass et Mackey, 2020). Voici pourquoi Ellis (1991) précise que la présentation de l'intrant devrait s'intéresser au système de l'acquisition de la langue propre aux élèves et non à leur système d'apprentissage formel.

C'est ainsi que Doughty et Pica (1986) encouragent le personnel enseignant à problématiser le contenu linguistique. Cela permet selon Long (1991) de faire en sorte que l'élève modifie le contenu de l'intrant en s'engageant dans des épisodes de négociation de sens. Dans la prochaine section, il est question de préciser comment les caractéristiques permettant d'identifier un épisode de négociation de sens en classe de langue.

2.2.2.3 Identification d'un épisode de négociation de sens

Un épisode de négociation de sens peut être identifié grâce à certaines fonctions cognitives telles que la reformulation de la structure syntaxique d'une phrase ou la modification du choix

de mots que contient cette phrase, l'objectif étant de rendre le plus intelligible possible le message qu'un locuteur veut transmettre. C'est ainsi que Pica (1994, p. 494) considère un épisode de négociation comme étant :

[..] the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, and experience difficulties in message comprehensibility. As they negotiate, they work linguistically to achieve the needed comprehensibility, whether repeating a message verbatim, adjusting its syntax, changing its words, or modifying its form and meaning in a host of other ways.

Loewen (2020) évoque trois démarches permettant la création d'un épisode de négociation de sens. Sans prêter de l'attention à l'ordre de ces démarches, la première consiste à vérifier les propos de l'interlocuteur en lui posant la question *Est-ce que tu veux dire X ?* La deuxième démarche quant à elle nécessite la recherche d'informations supplémentaires pour être sûr d'avoir bien saisi le sens voulu. Dans ce cas, l'élève peut poser la question *Qu'est-ce que tu veux dire par là ?* Une troisième démarche peut prendre la forme d'une stratégie visant à vérifier si l'interlocuteur possède une compréhension adéquate du sens voulu en lui posant la question *Est-ce que tu sais ce que je veux dire ?*

En somme, la négociation de sens représente une conséquence possible d'un problème de communication (Yi et Sun, 2013). La volonté de résoudre ce problème incite l'élève à s'engager dans des moments d'explication, de clarification et de vérification, ce qui modifie, selon Nicolaev (2010), « la structure discursive normale ». Cette modification implique l'élève dans l'utilisation de ses acquis linguistiques préalables pour négocier les différentes hypothèses linguistiques émises lors de l'appréhension du contenu de l'intrant et développer, par conséquent, de nouvelles connaissances linguistiques. C'est ainsi que la négociation de sens demeure un atout pour produire la langue, ce que Swain (2005) considère comme indispensable à l'acquisition d'une L2.

En effet, Swain (2005) considère l'extrait comme un moyen susceptible de permettre à l'élève de reconnaître certaines de ses faiblesses linguistiques et de prendre conscience de ses propres besoins d'apprentissage. Précisons que l'extrait dont parle Swain (2005) ne constitue pas le résultat ou le produit final de l'apprentissage qui est en cours. Cette auteure confirme, à plusieurs reprises, que l'extrait constitue un composant qui s'incarne dans le processus de l'apprentissage de la L2. Pour le dire autrement, chaque tentative de produire la langue à l'oral

ou à l'écrit dans la perspective de résoudre un problème de communication définit une possibilité de s'échanger diverses sortes d'extrants. Cela ne peut prendre forme que dans le cas où le personnel enseignant s'abstient de donner une réponse directe au problème de communication et choisit de pousser l'élève à produire une réponse de leur propre gré. C'est ainsi Pica (1996) considère le concept de la négociation de sens comme un processus social permettant l'échange d'idées, de représentations et de réflexions, ce qui permettrait la création d'une cohésion sociale. Avant de tester la pertinence de ces constats théoriques, il nous importe d'évoquer certains facteurs pouvant affecter considérablement l'interaction, plus particulièrement, la négociation de sens.

Dépendamment du contexte dans lequel elle s'incarne, l'interaction peut aboutir à un échec de communication (Tomita et Spada, 2013). Ainsi, nous attirons l'attention sur certaines variables pouvant garantir un déroulement efficace d'un épisode de négociation de sens. L'une de ces variables concerne la nature de la tâche à exécuter. En effet, Loewen (2020) encourage le personnel enseignant à faire appel à des tâches qui impliquent les élèves dans un échange d'informations afin d'atteindre un objectif commun. Il s'agit des tâches d'informations à double sens avec des objectifs convergents.

Une autre variable concerne les caractéristiques des interlocuteurs. Trimino (1993) trouve que le nombre de modifications d'ordre linguistique, conversationnel, voire même gestuel se multiplient lorsqu'il s'agit d'un échange entre des locuteurs non natifs. En effet, dans ce genre d'interaction, l'interlocuteur à qui s'adresse le message exige de la part de son locuteur un effort linguistique et socio-communicatif considérable permettant de rendre le plus explicite possible l'information à transmettre. Loewen (2020) rejoint cette idée en considérant le recours aux langues premières comme un réel blocage à la négociation de sens et par conséquent, à la production de la L2. Dans l'objectif de faciliter la communication entre des locuteurs dont les langues premières diffèrent les unes des autres, Loewen (2020) attire l'attention sur le recours à la communication médiatisée par un ordinateur à laquelle appartiennent les émojis. Ceux-ci servent d'un moyen pour aider les élèves à exprimer leurs émotions lorsqu'incapables de trouver les mots qui conviennent.

Afin de tester la pertinence de ces différentes constatations théoriques, nous examinons une étude quasi-expérimentale menée par Yi et Sun (2013) dans l'objectif d'explorer l'effet de la négociation de sens sur l'acquisition du vocabulaire en anglais L2 auprès de 182 étudiants

d'origine chinoise. Précisons qu'un nombre de 100 participants représentent des élèves de niveau secondaire ayant un âge qui varie entre 13 et 15 ans alors que les 82 autres participants sont des étudiants et étudiantes universitaires avec un âge qui varie entre 18 et 21 ans. Yi et Sun (2013) choisissent de diviser chaque groupe de participants en deux équipes (groupe de contrôle et groupe expérimental).

Pour ce qui est du déroulement de cette étude, les élèves commencent, lors d'une pré-tâche, par effectuer deux tests suite auxquels il y a eu sélection d'un nombre de 5 mots. Dans le but d'exécuter la première tâche, les élèves du groupe expérimental tentent de choisir l'image représentant le mieux le nouveau mot à apprendre dépendamment de l'explication fournie par Yi et Sun (2013) et des différentes négociations de sens développées auprès de leurs camarades et du personnel enseignant. Les élèves du groupe contrôle réalisent la même tâche sans avoir recours à des épisodes de négociation de sens.

Le principe de la deuxième tâche ressemble fort à celui de la première tâche. Il s'agit de relier par flèche les mots en chinois à leurs équivalents en anglais en se référant, dans le cas des 4 groupes, à l'explication des chercheurs et uniquement dans le cas des groupes expérimentaux, à des discussions portant sur des négociations de sens.

La post-tâche, qui a eu lieu une semaine après le déroulement de la recherche, avait pour objectif de remplir des vides par le moyen des nouveaux mots à apprendre. Chaque bonne réponse correspond à un gain d'un seul point.

Les résultats de cette recherche montrent une corrélation positive entre le nombre d'épisodes de négociation de sens, l'acquisition du vocabulaire cible et la compréhension de l'intrant surtout auprès des élèves du secondaire. En effet, les étudiants universitaires préfèrent se baser sur leurs propres habiletés cognitives, une caractéristique qui s'intensifie avec l'âge (Yi et Sun, 2013). Ainsi, nous pouvons déduire que le concept de négociation de sens s'avère avantageux, fructueux et prometteur auprès de l'élève allophone du primaire. Nous nous interrogeons, dans ce cas, sur les stratégies permettant de créer des épisodes de négociation de sens, ce que nous abordons dans la prochaine section par l'entremise de certaines recherches empiriques.

2.2.3 Recherches empiriques portant sur les émojis

Même s'il existe très peu de recherches empiriques portant sur les possibilités qu'offrent les émojis en tant que dispositif pour l'apprentissage des L2, notamment en ce qui concerne les épisodes de négociation de sens, certaines recherches ont tout de même exploré l'utilisation des émojis pour apprendre le vocabulaire, ce dont il sera question dans la section suivante.

Fane et al. (2018) ont mené une recherche exploratoire qui portait sur le bien-être des enfants de 3 à 5 ans ($N = 78$) et sur l'apprentissage du vocabulaire au moyen d'émojis. L'un des deux objectifs consistait à examiner la capacité de l'emoji à déclencher des situations et des expériences riches en émotions vécues par l'élève du préscolaire en dehors de la classe. L'autre objectif visait à relever les bienfaits concernant l'utilisation de l'emoji en tant que dispositif visuel. Lors de la première intervention, le chercheur a dirigé une activité pendant laquelle il présentait le vocabulaire des émotions cible à apprendre. Par la suite, le chercheur a raconté une histoire de la vie quotidienne et mené des discussions en groupe auprès de 6 à 7 enfants. Après avoir exploré les différents émojis en place, chaque élève a choisi un emoji pour le décrire et raconter une histoire qui permet d'appréhender la raison pour laquelle une personne peut ressentir l'émotion que représente l'emoji choisi. Tous les échanges ont été enregistrés puis transcrits en prenant compte des notes du chercheur concernant les informations contextuelles. À la fin de la séance, le chercheur a réalisé des entrevues avec les élèves pour avoir des rétroactions concernant le potentiel de l'emoji de permettre à l'élève de comprendre son propre bien-être. Les résultats de cette recherche se résument en cinq points: 1) le recours à l'emoji favorise le rappel des événements émotionnels majeurs et l'utilisation du vocabulaire des émotions 2) le partage de ces événements soutient les interactions entre les élève et la création de fortes relations interpersonnelles 3) le partage des émotions permet le développement de l'empathie parmi les élèves 4) les élèves peuvent ne pas avoir une compréhension commune de ce que signifie qu'un emoji 5) Le fait de ne pas interpréter les émojis de manière identique s'avère très bénéfique à la création de discussions entre les élèves. Les points 4 et 5 sont tout particulièrement important puisque cela montre que les élèves disposent de plusieurs manières d'interpréter un seul emoji. Ceci, loin d'être un inconvénient, offre l'opportunité aux élèves de créer des épisodes de négociation de sens des mots appartenant au vocabulaire des émotions cible à enseigner. Toutefois, malgré l'apport fructueux de l'utilisation de l'emoji, l'apprentissage du vocabulaire des émotions, dans le cadre de cette étude, se limite à la prise en compte des composants cognitifs du modèle de Nation et Webb (2011). La motivation, soit le

seul composant affectif, mais dont dépend l'engagement cognitif de l'élève nécessite la problématisation du contenu linguistique pour répondre à un besoin de la vie quotidienne, ce qui n'a pas été nécessairement pris en compte de la part de Fane et al. (2018).

De leur côté, Brody et Caldwell (2019) ont mené une recherche quasi-expérimentale auprès de 30 élèves dans une école postsecondaire. En prenant conscience de l'absence d'indices proprement linguistiques dans les communications en ligne, l'objectif de cette étude vise à permettre aux élèves de transformer un message médiatisé prenant la forme d'une séquence d'émojis en un message verbal prenant la forme d'une phrase qui fait du sens. Pour ce faire, l'un des joueurs choisit un message textuelle à communiquer (exemple : le matin, Amélie va à l'école) et tente de le représenter en une séquence d'émojis (exemple : 🌞👧🏫) sous la surveillance d'une caméra qui projette l'image du téléphone sur lequel le message est tapé. Les autres joueurs se mettent à deviner le sens linguistique du message à l'oral et à l'écrit.

Dans le cas où la forme textuelle du message est correcte, les joueurs gagnent un point. Si aucun joueur ne se trouve en mesure de deviner ce que signifie la séquence d'émojis, le personnel enseignant intervient pour dévoiler le contenu du message et encourage les élèves, à la fin de la séance, à discuter des avantages, des inconvénients et surtout des perspectives concernant le jeu de *Emoji Pictionary*. Dans les évaluations du cours, les élèves mentionnent leur appréciation vis-à-vis de ce mode d'apprentissage qui implique l'utilisation des émojis.

Certes, le jeu *Emoji Pictionary* offre l'opportunité de mieux appréhender l'utilisation de l'emoji en classe de langue. Cependant, nous ne pouvons pas y avoir recours si nous visons l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire. En effet, ce jeu semble pertinent lorsqu'abordé à la phase de l'évaluation d'un nouvel apprentissage. L'élève se trouve en mesure de se rappeler les mots déjà vus pour décoder la séquence d'émojis et la transformer en un contenu textuel.

Compte tenu de toutes ces études empiriques, nous souhaitons faire bénéficier notre recherche des avantages de chacune d'elles. Ainsi, nous tenons compte de l'utilité des émojis pour inciter l'élève allophone à se rappeler et à exprimer le contenu des événements émotionnels majeurs de son quotidien. De plus, il importe de réfléchir à l'utilisation des émojis dans le cadre d'une situation problème authentique (Mohammadi, 2017), d'où l'intérêt d'avoir recours à un album jeunesse (Chirouter, 2016, Lessourd, 2021) en tant que contexte à notre étude. Vu la pertinence d'établir une combinaison des deux modes d'enseignement implicite et explicite, nous

souhaitons utiliser les émojis dans les deux cas afin de garantir plus de réussite par rapport à la rétention du nouveau vocabulaire.

2.3 Synthèse du cadre conceptuel et objectifs spécifiques

Pour conclure, l'apprentissage du vocabulaire des émotions dans le cadre de cette étude se caractérise par deux aspects, l'un pragmatique et l'autre sémantique. En étudiant les principes d'un apprentissage basé sur les tâches, le sens pragmatique relève d'un besoin auquel l'élève allophone souhaite répondre pour améliorer son quotidien dans son pays d'accueil. Dans le contexte de cette recherche, nous visons le besoin d'exprimer et de partager ses émotions.

Afin d'y arriver, le recours aux émojis, qui répond à plusieurs aspects du modèle de Nation et Webb (2011), peut faire en sorte que l'élève allophone s'investisse dans l'exécution d'une série de tâches qui servent principalement à faciliter l'aspect sémantique des mots appartenant au vocabulaire des émotions. Il s'agit façon de plus en plus omniprésente d'exprimer électroniquement de nombreuses émotions qui nous traversent dans le vie de tous les jours (Fane et al, 2018 ; Bai et al, 2019).

En dépit de la rareté des recherches empiriques portant sur l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis, Fane et al. (2018) insistent sur le potentiel de l'emoji pour créer des épisodes de négociation de sens. À notre connaissance, cette idée n'a pas été creusée par aucune recherche auparavant.

De plus, afin de l'inciter à développer un ensemble de connaissances linguistiques en lien avec l'acquisition du vocabulaire des émotions, le recours aux émojis peut encourager l'élève allophone à négocier les différentes émotions que délivrent les expressions faciales de ces émojis. Selon l'étude de Fane et al (2018), celle-ci peut constituer le résultat d'une diversité d'interprétations de l'état d'âme décrit par chaque emoji. En tirant profit de ces constats, nous identifions les questions générales de notre recherche :

Comment le recours aux émojis permet-il la création d'un épisode de négociation de sens auprès des élèves allophones du 2^e cycle du primaire ?

Comment les élèves allophones du 2^e cycle du primaire perçoivent-ils l'apprentissage du vocabulaire des émotions au moyen d'émojis ?

Que pensent le personnel enseignant et les élèves allophones du 2^e cycle du primaire de l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis et d'un album jeunesse ?

3 Méthodologie

Introduction

L'apprentissage d'une L2 constitue jusqu'à présent l'objet de plusieurs défis. Des chercheurs et des chercheuses soulignent la prédominance des composantes cognitives qui semble priver les L2 d'une dimension affective. Une analyse profonde des besoins de l'élève allophone face à l'apprentissage d'une L2 permet de prendre conscience de la nécessité de lui permettre d'exprimer ses émotions en L2 d'où notre intérêt à l'égard du vocabulaire des émotions.

Ainsi, le cadre conceptuel de cette étude avait pour objectif de brosser le portrait des différentes démarches permettant l'apprentissage du vocabulaire des émotions en L2. En dépit de la rareté des études empiriques s'intéressant à l'emoji en tant que dispositif didactique, Fane et al. (2018) insistent sur les avantages du recours à l'emoji en classe de langue. Il s'agit d'un moyen permettant de créer de l'interaction entre les élèves et de donner lieu à des épisodes de négociation de sens. Celle-ci représente selon plusieurs chercheurs et chercheuses (Gass et Mackey, 2020 ; Krashen, 1985 ; Loewen, 2020 ; Long, 1991 ; Pica, 1994) une condition majeure à l'acquisition d'une L2.

Ainsi, deux objectifs spécifiques découlent de ces différentes constatations théoriques : le premier sert à explorer la possibilité selon laquelle le recours à l'emoji permet à l'élève allophone de participer à des épisodes de négociation de sens ayant pour objet les mots appartenant à un vocabulaire des émotions. Le deuxième objectif, quant à lui, vise à décrire les perceptions des élèves allophones et du personnel enseignant quant à l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des emojis.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous commençons, dans une première section, à identifier la nature de notre recherche pour mettre l'accent, dans une deuxième section, sur la technique d'échantillonnage et les caractéristiques de la population cible. Le contenu de la troisième section permet de rendre intelligibles nos choix méthodologiques concernant les outils de recherche à utiliser tout au long du processus méthodologique. Ces outils permettent de rassembler le plus de données possibles pour les transformer, plus tard, en un objet d'analyse, ce que nous comptons aborder dans une dernière section.

3.1 Nature et approche méthodologique de la recherche

Dans la perspective de décrire l'utilisation de l'émoji en classe de langue, nous optons pour une étude exploratoire qui vise à étudier la facette cognitive et affective de l'apprentissage du vocabulaire des émotions en L2. En effet, nous désirons explorer le potentiel de l'émoji pour créer des épisodes de négociation sur le sens des émotions dans lesquels s'engagera l'élève allophone du 2^e cycle du primaire. Pour y arriver, il serait judicieux de considérer pleinement les perceptions de nos participants à l'égard de l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis, ce qui exige le développement d'une compréhension adéquate de leurs agirs et de leurs attitudes de (Miles et Huberman, 2003).

Cette volonté de mener une étude exploratoire exige, à cet égard, une réflexion profonde ayant pour objet les représentations et les croyances préalables du personnel enseignant et de l'élève allophone. Dans l'objectif de les rendre explicites, Morrissette (2013) nous encourage à adopter le statut d'accompagnatrice qui sert d'un moyen pour pouvoir échanger et dialoguer avec les participants, ce qui permet la co-construction de savoirs (Anadón, 2006 ; Anadón et Guillemette, 2007).

Ainsi, notre démarche, fondée sur ces principes, exige une capacité d'adaptation et de flexibilité permettant de mettre en pratique l'aspect évolutif de la recherche qualitative. Nous adhérons à l'idée selon laquelle une étude scientifique ne constitue pas un simple exercice de recherche, mais plutôt une activité humaine (Miles et Huberman, 2003) qui fait que sa nature est complexe. Le contenu de la prochaine section sert à présenter notre technique d'échantillonnage.

3.2 Échantillonnage

Dans cette section, il est question de rappeler la population à laquelle nous nous intéressons et d'identifier les critères de sélection de l'échantillon propre à cette recherche. Il serait également judicieux de préciser les caractéristiques du contexte dans lequel nous avons observé nos participants.

Cette recherche a pour population cible les élèves allophones. « Sont considérés comme allophones tous les élèves qui déclarent une langue maternelle autre que le français, l'anglais, ou une langue autochtone. » (MELS, 2011, p. 2). Après avoir eu l'approbation de la directrice de l'école *Simon-Vanier* se trouvant au *Secteur Laval-des-Rapides*, nous avons eu l'occasion

de contacter une enseignante qui n'a pas tardé à approuver notre présence au sein de sa classe dont l'effectif était d'une quinzaine d'élèves au total. Les parents des élèves se sont vus expliquer le contenu du formulaire de consentement destiné à la participation de leurs enfants, et 10 élèves allophones scolarisés en 3^{ème} année du primaire ont consenti à participer à l'étude. Après avoir précisé la nature, l'approche méthodologique et l'échantillon de notre étude, nous détaillerons, dans la section suivante, les différentes étapes des interventions.

3.3 Déroulement de la recherche

Le contenu de cette section vise à clarifier les différentes phases de notre démarche sur terrain. Celle-ci s'est déroulée sur deux semaines respectives, le but étant de **décrire une séquence d'enseignement/apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis auprès de 10 élèves allophones du 2^{ème} cycle du primaire.**

Nous nous sommes rendues à l'école *Simon-Vanier* pour expliquer, d'une part, le contenu des formulaires de consentement, et d'autre part, la nature des dispositifs à utiliser tout au long de l'intervention. Il importe de préciser que l'enseignante a été accompagnée d'une stagiaire qui a montré son intérêt à participer à la recherche.

Dans les prochains paragraphes, nous tenons à clarifier le contenu des trois phases de notre intervention, à savoir la *Pré-tâche*, la *Tâche* et la *Post-tâche*. Pour ce faire, il est question, dans un premier lieu, d'identifier le contexte (date, nombre des élèves, durée, nature de participation et dispositifs) pour nous focaliser, dans un deuxième lieu, sur le déroulement et les stratégies déployées à l'exécution de chacune des trois tâches.

En respectant les disponibilités de l'enseignante, les deux premières tâches ont eu lieu lors du premier jour de l'intervention. L'effectif des élèves a été de 7 (2 absences à cause de la tempête de neige et une absence à cause du comportement violent de l'un des élèves). Comme le montre le *Tableau 3.1*, la pré-tâche a duré 20 minutes et la nature de participation était en grand groupe.

En effet, l'enseignante demande aux élèves de se mettre en position de cercle pour réaliser une première lecture de l'album jeunesse sans texte *Migrants* d'Issa Watanabe. L'album contient des images représentant un ensemble de personnages fictifs s'appêtant à changer de milieu de vie. Seules les cinq premières images étaient retenues pour effectuer cette tâche.

Tableau 3.1 : Description et déroulement de la *Pré-Tâche*

<u>Contexte de la pré-tâche</u>	<u>Rôle du personnel enseignant</u>	<u>Rôle de l'élève allophone</u>
<p>Durée : 20 minutes</p> <p>Nombre d'élèves : 7</p> <p>Nature de participation : en grand groupe</p> <p>Dispositif : l'album jeunesse <i>Migrants</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre les élèves en cercle - Organiser la gestion de la parole - Montrer le paratexte de l'album jeunesse <i>Migrants</i> et laisser un temps d'observation à l'élève - Focaliser l'attention de l'élève sur les cinq premières images - Poser des questions pour inciter l'élève à décrire le contenu des images et à se faire des hypothèses concernant le lien qui pourrait exister entre les différents personnage de l'album jeunesse 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mettre en cercle avec ses camarades de classe - Observer méticuleusement le contenu de chacune des cinq premières images - Décrire le contexte et les personnages de l'album jeunesse - Construire des hypothèses pour imaginer l'histoire qui réunit les personnages de l'album jeunesse

Après avoir présenté les images, l'enseignante se met à poser des questions à visée descriptive : *Qu'est-ce que voyez dans cette première image ? Qu'est-ce que vous pensez des couleurs de cette image ? Où se trouvent les personnages de l'histoire ? Que font les personnages dans l'histoire ? Comment les décrivez-vous ?*

Ainsi, l'élève allophone s'engage à observer méticuleusement le contenu de l'image pour décrire le cadre spatio-temporel, les personnages et les événements de l'histoire. Nous détaillons dans les prochains paragraphes le contenu de chacune des cinq premières images (Voir *figure 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 et 3.5*).

La *figure 3.1* illustre un personnage qui prend la forme d'un squelette couvert d'une écharpe multicolore et qui semble se déplacer sur un marabout. En apercevant une valise laissée par terre, ce personnage descend de son marabout pour la prendre, ce qui représente le contenu de la deuxième image (voir *figure 3.2*). Derrière un arbre, le squelette surprend un ensemble d'animaux en train de marcher tous ensemble, ceci en se rapportant au contenu de la troisième image (voir *figure 3.3*). Le squelette décide enfin de les affronter pour savoir s'il pourrait les rejoindre dans leur voyage comme le montre la quatrième image (voir *figure 3.4*). À leur

acceptation, tous les personnages de l'album jeunesse marchent les uns à côté des autres (voir *figure 3.4*), ce qui définit le contenu de la cinquième image.

Figure 3.1 : Première image de l'album jeunesse *Migrants*



Figure 3.2 : Deuxième image de l'album jeunesse *Migrants*



Figure 3.3 : Troisième image de l'album jeunesse *Migrants*



Figure 3.4 : Quatrième image de l'album jeunesse *Migrants*



Figure 3.5 : Cinquième image de l'album jeunesse *Migrants*



Après la lecture de ces images, les élèves ont émis des hypothèses.

Comme l'indique le *Tableau 3.2*, la deuxième tâche a duré presque 15 minutes. Deux modes de participation sont requis pour effectuer cette tâche : une participation en grand groupe et une autre en petits groupes. Les dispositifs utilisés par l'enseignante sont l'album jeunesse *Migrants* et un ensemble de 10 émojis. Les prochains paragraphes traitent du déroulement de cette deuxième tâche.

Tableau 3.2 : Description et déroulement de la *Tâche*

<u>Contexte de la tâche</u>	<u>Rôle du personnel enseignant</u>	<u>Rôle de l'élève allophone</u>
<p>Durée : 15 minutes</p> <p>Nombre d'élèves : 7</p> <p>Nature de participation : en grand groupe - en petits groupes</p> <p>Dispositifs : Album jeunesse + un ensemble de 10 émojis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Garder les élèves en position de cercle - Effectuer une deuxième lecture des cinq premières images de l'album jeunesse <i>Migrants</i> et laisser un temps d'observation à l'élève - Focaliser l'attention de l'élève sur les expressions faciales du personnage principal de l'histoire, à savoir le squelette - Créer trois petits groupes (deux groupes de 2 élèves et un groupe de 3 élèves) - Fournir le même ensemble d'émojis (n=10) aux trois groupes d'élève et leur demander de deviner les émotions ressenties par ce personnage en utilisant les émojis - Intervenir (en cas de besoin) pour aider l'élève à verbaliser l'émotion décrite par l'emoji 	<ul style="list-style-type: none"> - Garder la même position de cercle - Observer à nouveau le contenu de chacune des cinq premières images - Se focaliser sur le personnage <i>Squelette</i> - Se mettre en petits groupes - Choisir un emoji qui représente l'état émotionnel du personnage <i>Squelette</i> dans chacune des cinq premières images - Mettre un mot exact (sous forme d'un adjectif) sur l'emoji choisi - Justifier oralement son choix auprès de ses camarades

Une fois que l'objet de chacune des cinq premières images a été identifiée, l'enseignante sollicite ses élèves pour une deuxième lecture de l'album jeunesse en focalisant leur attention sur le personnage principal de l'histoire, à savoir le squelette. L'objectif de cette deuxième lecture consiste à deviner les émotions ressenties par ce personnage qui, en absence du moindre trait de visage, ne laisse paraître aucune émotion. Pour faire face à ce défi, l'enseignante place ses élèves en petits groupes pour construire trois équipes respectives : la première comporte les élèves A, B et C, la deuxième comporte deux élèves M et N tandis que la troisième contient deux élèves F et G. Dans l'intention d'aider l'élève allophone à mettre des mots sur les émotions du personnage *squelette*, l'enseignante a proposé le recours à un ensemble de 10 émojis dont nous avons identifié les descriptions faciales en nous référant à *Unicode emoji characters* (voir

lien <https://unicode.org/emoji/charts/full-emoji-list.html#face-smiling>) comme le montre le Tableau 3.3.

Tableau 3.3 : Descriptions faciales de l'ensemble des émojis à utiliser lors de la pré-tâche

Émoji	Description faciale
	Visage avec de la vapeur du nez
	Visage énervé
	Visage criant de peur
	Visage triste mais soulagé
	Visage confus
	Visage rayonnant avec des yeux souriants
	Frappé par les étoiles
	Visage grimaçant
	Visage souriant avec de la sueur
	Visage abattu avec de la sueur

Le rôle de l'élève allophone consiste d'abord à choisir l'emoji qui pourrait représenter l'émotion du personnage *Squelette* dans chacune des cinq premières images de l'album jeunesse *Migrants*. Ensuite, chaque membre de l'équipe doit mettre un mot exacte sur l'expression faciale de l'emoji choisi et identifier, à la fin, les raisons pour lesquelles le personnage principal a pu ressentir telle émotion. Les discussions des élèves sont enregistrées par l'intermédiaire d'un ensemble de dictaphones.

Concernant notre rôle en tant que chercheuse, nous avons tenu à suivre un guide d'observation (Voir *Tableau 3.4*) afin de garder une trace écrite de ce qui s'est passé réellement lors des trois phases de l'intervention. Ainsi, les questions avaient pour visée principale d'explorer l'attitude de l'élève allophone envers le contenu de l'album jeunesse et d'identifier les différentes facettes de sa compréhension quant à l'objet de chacune des cinq premières images. De plus, il était judicieux de décrire le rapport affectif-cognitif que l'élève allophone a pu développer à l'égard des emojis. Cela nous permet, d'une part, de savoir si le recours aux emojis permet à l'élève allophone d'exprimer des émotions et d'autre part, d'enquêter sur la possibilité d'initier une leçon de vocabulaire au cas où les élèves se trouvent incapables de mettre des mots clairs sur ce que décrit l'expression faciale de chaque emoji.

Enfin, il nous intéresse de porter un regard profond vis-à-vis des discussions ayant pu émerger au cours de l'utilisation des emojis. Le contenu de ces discussions sert essentiellement à identifier si les élèves ont participé à un épisode de négociation de sens (Exemple d'indices : vérifier les propos de l'interlocuteur, chercher des informations supplémentaires, vérifier si l'interlocuteur possède une compréhension adéquate du sens voulu etc.) pour décider des émotions ressenties par le personnage *squelette*, ce qui permet de répondre à la première question spécifique de notre recherche. De plus, il serait fort intéressant de savoir s'il y a eu un apprentissage explicite de nouveaux mots appartenant au vocabulaire des émotions.

La deuxième intervention a eu lieu deux semaines plus tard. Toute la classe a participé au déroulement de la post-tâche. Cependant, en respectant les exigences éthiques à l'Université de Montréal, nous avons uniquement pris compte des données qui émergent de la participation des élèves (n=7) dont les parents ont signé le formulaire de consentement.

Tableau 3.4 : Guide d'observation de la première et de la deuxième tâche

Question	Oui	Non	Commentaires
Les élèves apprécient-ils/elles l'album jeunesse ?			
Les élèves s'engagent-ils/elles dans la description du contenu de l'album jeunesse ?			
Les élèves expriment-ils/elles verbalement leurs compréhensions de la situation observée ?			
Les élèves s'engagent-ils/elles dans l'utilisation des émojis ?			
Comment les élèves utilisent-ils/elles les émojis ?			
Les élèves arrivent ils/elles à mettre un/des mots sur ce que signifie chaque émoji ?			
Les élèves ont-ils/elles une même compréhension de ce que décrit un émoji comme émotion ?			
Les élèves s'engagent-ils/elles dans des discussions pour identifier l'émotion décrite par un émoji ?			
L'enseignante et la stagiaire trouvent-elles l'occasion d'enseigner de nouveaux mots ?			

Comme le montre le *Tableau 3.5*, le déroulement de la troisième tâche a duré environ 15 minutes. Quatre groupes ont été créés pour participer à l'activité. Dans les prochains paragraphes, nous décrivons les étapes de cette dernière tâche.

Tableau 3.5 : Description et déroulement de la post-tâche

<u>Contexte de la tâche</u>	<u>Rôle du personnel enseignant</u>	<u>Rôle de l'élève allophone</u>
<p>Durée : 15 minutes</p> <p>Nombre d'élèves : 7</p> <p>Nature de participation : en petits groupes – en grand groupe</p> <p>Dispositifs : 15 émojis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Accrocher les émojis au tableau - Créer quatre petits groupes - Distribuer un papier blanc auprès de chaque équipe - Intervenir (en cas de besoin) pour aider l'élève à verbaliser l'émotion décrite par l'emoji - Demander à un membre de chaque équipe de choisir un emoji et de le montrer à toutes les équipes pour que toute la classe se mette à deviner l'émotion décrite à l'oral et à l'écrit - Demander aux élèves de s'arrêter une fois le temps est fini - Corriger (en cas de besoin) les mots écrits sur les bouts de papier blanc - Corriger (en cas de besoin) les mots prononcés à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mettre en petits groupes - Choisir un membre de leur équipe pour aller décrocher un emoji et le montrer à toutes les équipes - Discuter avec ses camarades de classe autour de l'émotion décrite par l'emoji à l'écrit et à l'oral - Se mettre d'accord avec les membres de son équipe sur l'émotion à écrire sur le papier blanc et à prononcer plus tard à l'oral lorsque désigné par l'enseignante

En ajoutant cinq nouveaux émojis à ceux utilisés lors de la première tâche, l'enseignante accroche l'ensemble des 15 émojis sur le tableau (voir Tableau 3.6). Nous justifions cet ajout par notre volonté à faire émerger de nouveaux épisodes de négociation de sens. À l'arrivée de ses élèves, l'enseignante forme 4 groupes et tente d'expliquer convenablement les instructions du jeu de devinettes.

Par ailleurs, dans la perspective d'amender leurs connaissances linguistiques à l'oral et à l'écrit, nous avons insisté à ce que l'enseignante effectue des corrections par rapport à l'orthographe et à la prononciation des mots du vocabulaire des émotions lors de cette discussion en grand groupe.

Tableau 3.6 : Descriptions faciales de l'ensemble des émojis à utiliser lors de la post-tâche

Émoji	Description faciale
	Visage avec de la vapeur du nez
	Visage énervé
	Visage criant de peur
	Visage triste mais soulagé
	Visage confus
	Visage rayonnant avec des yeux souriants
	Frappé par les étoiles
	Visage grimaçant
	Visage souriant avec de la sueur
	Visage abattu avec de la sueur
	Visage souriant avec des yeux souriants
	Visage légèrement souriant
	Visage souriant avec des yeux de cœur
	Visage à l'envers
	Visage louche souriant

Dans la perspective de prendre note de ce qui s'est déroulé au cours de l'exécution de la troisième tâche, nous avons opté pour un guide d'observation (voir Tableau 3.7) pour savoir si les élèves se sentaient en mesure de participer au jeu de devinette tout en prenant part à un épisode de négociation de sens afin de décider de la forme écrite et orale du mot à écrire sur la feuille blanche.

Tableau 3.7 : Guide d'observation de la *Post-tâche*

Question	Oui	Non	Commentaires
Les élèves ont-ils/elles une même compréhension de ce que décrit un émoji comme émotion ?			
Les élèves s'engagent-ils/elles dans des discussions pour identifier l'émotion décrite par un émoji ?			
Les élèves se trouvent ils/elles capables de verbaliser l'émotion décrite par un émoji à l'oral et à l'écrit ?			
Les élèves ont-ils/elles recours à des épisodes de négociation de sens pour mettre un mot sur un émoji ?			
L'enseignante trouve-elle l'occasion d'enseigner de nouveaux mots et de corriger d'autre préalablement acquis ?			
Les élèves prennent-ils/elles en considération les corrections proposées de la part de leur enseignante ?			

À la suite de l'exécution de la troisième tâche, l'enseignante nous a permis de nous entretenir avec les élèves dans l'intention de leur poser quelques questions concernant le déroulement de l'expérience en générale. Par manque de temps, nous avons dû retourner à l'école le lundi 24 avril pour effectuer les entrevues (n=8) avec le reste des élèves. La prochaine section vise à préciser l'ensemble de données de recherche collectés lors de notre intervention sur terrain.

3.4 Données de recherche

Dans la perspective de répondre aux questions spécifiques de notre recherche, nous avons sélectionné un ensemble de trois outils de recherche, à savoir les guides d'observation, les

entrevues semi-dirigées et les enregistrements vocaux. Ces outils servent principalement à rassembler le plus de données possibles pour les transformer plus tard en des objets d'analyse.

Dans l'objectif de décrire consciencieusement une séquence d'enseignement/apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis, nous optons pour deux guides d'observations (voir *Tableaux 3.4, 3.7*). Le contenu de chacun de ces guides sert à expliciter le déroulement de la phase *Pré-tâche*, *Tâche* et *Post-tâche* par l'intermédiaire d'un ensemble de questions dont les réponses sont présentées sous forme de commentaires.

De plus, afin d'effectuer une analyse profonde des discussions générées par l'utilisation des émojis auprès des élèves allophones du 2^{ème} cycle du primaire, nous avons choisi de faire appel à des enregistrements vocaux au moyen de trois enregistreuses placée chacune auprès d'une équipe lors de la phase *Tâche*. La transcription de ces enregistrements (voir *Annexe 2*) permet de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle le recours aux émojis suscite la création d'un épisode de négociation de sens qui nécessite, de la part de l'élève, un investissement linguistique, plus particulièrement lexical. Les trois groupes ayant participé à ces discussions sont comme suit :

- 1/ Groupe 1 : élève A, élève B et élève C
- 2/ Groupe 2 : élève M et élève N
- 3/ Groupe 3 : élève G, élève E et élève F

Par ailleurs, dans l'intention d'explorer les perceptions de nos participants quant à l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis, nous avons interrogé l'enseignante et les élèves allophones du 2^e cycle du primaire concernant les trois moments d'intervention, ceci au moyen de deux entrevues semi-dirigées (voir *Annexe 3*) que nous avons pris le soin de transcrire (voir *Annexe 4*). L'aménagement, la classification et l'organisation de ce que nous avons pu collecter comme données permet l'émergence de nouvelles données, voire de nouveaux concepts propices à l'avancement de notre recherche. Dans la perspective de donner du sens à ces données, il nous importe d'accéder à leur analyse, ce qui constitue l'objet de la prochaine section.

3.5 Analyse des données

Dans la perspective d'atteindre les trois objectifs spécifiques de cette étude, nous avons opté pour une **analyse thématique manuelle**. Il s'agit d'une technique permettant de coder

l'ensemble des données de recherche selon les thèmes évoqués dans le cadre conceptuel. Cette technique d'analyse permet de donner du sens à l'ensemble des données de recherche collectées sur terrain (guides d'observations, transcription des enregistrements vocaux et transcription des entrevues semi-dirigées) et d'effectuer un codage qui prend en considération les concepts fondamentaux de cette recherche.

La raison pour laquelle nous choisissons de ne pas avoir recours à un logiciel lors de l'analyse de données renvoie principalement à la nature de cette recherche. Il s'agit d'une étude exploratoire qui sert à décrire ce qui se passe concrètement sur terrain. Pour le dire autrement, nous ne sommes pas en mesure de tester l'efficacité de cette recherche ou d'effectuer des comparaisons avec d'autres recherches qui ont abordé exactement la même démarche ou le même dispositif. Nous adoptons une posture proprement descriptive qui sert à rapporter les principales découvertes que nous pouvons réaliser sur terrain en ce qui a trait à l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis auprès des allophones immigrants du 2^e cycle du primaire, ce qui donnerait lieu à un intervalle limité de codes, d'où nos réserves quant à l'utilisation d'un logiciel sans pour autant nier sa pertinence et ses apports multiples surtout dans le cadre de recherches qui nécessitent un codage beaucoup plus « dense ».

4 Présentation des résultats

Ce chapitre traite d'une analyse des données qui ont été recueillies. Pour ce faire, le contenu de la première section vise à explorer l'hypothèse selon laquelle le recours aux émojis permet de créer des épisodes de négociation de sens. La deuxième section sert à enquêter sur l'utilisation des émojis dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire des émotions. La troisième section, quant à elle, vise à rendre compte de ce que pensent les participants quant à l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis et d'un album jeunesse.

4.1 Premier objectif spécifique de recherche

Dans cette section, nous tenons à mettre l'accent sur les éléments de recherche pouvant nous alimenter quant à l'attitude des élèves allophones du 2^e cycle du primaire face aux émojis. Cela peut nous servir d'un moyen pour enquêter sur la possibilité selon laquelle l'utilisation des émojis permet l'émergence d'un épisode de négociation de sens.

L'une des remarques les plus fructueuses soulevées lors de la lecture des enregistrements vocaux qui témoignent des premiers échanges que les élèves ont eu lors de l'utilisation des émojis concerne la création de ce que Loewen (2020) appelle des bris de communication. Ces bris de communication résultent principalement d'un ensemble de difficultés linguistiques empêchant la transmission du message voulu. Dans le cadre de cette étude, ces difficultés apparaissent quand les élèves tentent de mettre des mots sur les émojis, mais se trouvent face à une contrainte typiquement linguistique, autrement dit lorsque les mots leur échappent. Voici ci-dessous trois extraits qui témoignent de l'incapacité des élèves allophones du 2^e cycle du primaire à nommer les émotions décrites par les émojis :

Extrait 1

G : Lui, comme lui, il est.....

F : Ouuuuuh (l'air choqué).

G : Lui il pense qu'il est le fun.

F : Avec les yeux comme....

G : Qu'il était cool, lui comme ça « aaaaaah le chocolat est parti ».

F : hhhh moi je crois que lui, ça représente, il est comme owwww (d'un air triste).

Extrait 2

C : Il est triste et il est ehh

Stagiaire : Et toi B ?

B : Il est.ehh parce qu'il fait comme ça ehh (en essayant de représenter quelqu'un d'énervé).

Extrait 3

N : Moi je choisis celui-là parce que je l'ai vu avec la bouche comme ça ou content.

M : Il sourit pas, il était comme.....

N : Il ne sourit pas, il était comme ça...

Il ressort de ces épisodes que les tentatives de négociation de sens à la phase *Tâche* sont peu développées. En effet, les élèves n'ont pas l'habitude de travailler en groupe et encore moins de participer à un mode d'apprentissage qui implique le recours aux émojis. En revanche, lors de la dernière phase, celle de la *Post-tâche*, nous avons remarqué beaucoup plus d'aisance en ce qui concerne l'utilisation des émojis. Les apprenants trouvent nécessaire de s'impliquer dans des épisodes de négociation de sens. Ainsi, nous soulevons des tentatives d'explicitation, de vérification et de développement de sens.

Les élèves tentent de réfléchir ensemble aux différentes manières dont ils et elles pourront mettre des mots sur les expressions faciales des émojis. Pour ce faire, l'utilisation des acquis linguistiques préalables demeure une condition indispensable pour résoudre le problème de communication. C'est ainsi que les élèves commencent à émettre toutes sortes d'hypothèses. La discussion de ces hypothèses amène les élèves à produire de la langue (Swain, 2005) et à s'ouvrir à l'apprentissage de nouveaux éléments linguistiques d'où la reconnaissance de l'aide du partenaire dialogique dans l'enseignement de nouveaux mots. Celui-ci peut représenter l'enseignante, la stagiaire et les élèves.

Par exemple, dans l'intention de s'expliquer auprès de ses camarades de classe et de justifier son choix d'émotion, l'un des élèves commence à sortir des justifications qui touchent à des épisodes réels de sa vie quotidienne. Voici quatre exemples extraits de nos guides d'observation :

I/Il est triste parce qu'il a cette chose bleue (larme), il a peur que ce soit de sa faute

2/ Il revient du travail, il est fatigué.

3/ Il a peur parce que le mauve (ce qui est au-dessus de la tête de l'emoji) est la couleur de la peur.

4/ Il a peur, on peut dire qu'il a fait un cauchemar ou un film d'horreur.

Un autre exemple tiré de nos observations peut mieux illustrer le recours à la négociation de sens : *L'un des élèves a proposé l'adjectif heureux pour décrire l'un des emojis 😊 et à la demande de ses amis, dont l'un a proposé l'adjectif fier en faisant le lien avec la réussite scolaire, il donne l'explication suivante : « Il sourit, il a les yeux ouverts ».*

En créant cette volonté de discuter en profondeur le sens des mots appartenant au vocabulaire des émotions en français L2, les emojis constituent un moyen permettant de faire vivre aux élèves allophones une séquence d'enseignement/apprentissage qui exige un effort linguistique considérable permettant de résoudre des bris de communication et de rendre actives les connaissances linguistiques préalables. Par conséquent, en réponse à notre première hypothèse, il semble que les emojis provoquent des épisodes de négociation de sens.

4.2 Deuxième objectif spécifique de recherche

Dans la perspective d'étudier méticuleusement le rapport que les emojis entretiennent avec la linguistique, cette section vise à explorer la deuxième hypothèse de notre recherche. Il s'agit de prendre en considération le potentiel de l'emoji à permettre un réel apprentissage du vocabulaire des émotions. En d'autres termes, nous parcourons nos données de recherche afin de savoir si les élèves allophones du 2^e cycle du primaire ont eu un apprentissage explicite de nouveaux mots qui servent à exprimer des émotions diverses.

Comme précédemment indiqué dans la *Section 4.1*, les élèves ont rencontré plusieurs difficultés à trouver des mots pour exprimer des émotions, ce qui a créé des bris de communication. Dans certains cas, l'enseignante et la stagiaire se sont intervenues pour combler ce manque linguistique et faire bénéficier les élèves d'un apprentissage explicite de nouveaux mots appartenant au vocabulaire des émotions. Voici ci-dessous un extrait qui témoigne de l'une des interventions de la stagiaire lorsqu'elle remarque que l'élève B cherche à dire le mot « essoufflé », ceci par l'intermédiaire d'un son qu'il produit :

Extrait

Stagiaire : Et toi B ?

B : Il est eh parce qu'il fait comme ça ehh (Bruit d'essoufflement).

Stagiaire : Essoufflé ?

B : Oui.

À la phase *Post-tâche*, l'enseignante a eu l'occasion d'intégrer une leçon de vocabulaire des émotions qui répond à un besoin éprouvé par l'élève allophone, ce qui relève d'une démarche d'AVBT. L'interaction enseignante-élève a été très avantageuse pour deux raisons. La première concerne l'enrichissement du vocabulaire des émotions préalablement acquis (Exemple : apprentissage du mot « impressionné » synonyme du mot « émerveillé ») alors que la deuxième raison concerne les corrections principalement orthographiques que les élèves ont dû effectuer lors de la dernière phase de l'intervention. (Exemple : un élève écrit sur la feuille blanche de son équipe le mot « aimeveillé ». L'enseignante le corrige en écrivant sur le tableau le mot correct « émerveillé ».).

Par ailleurs, en plus de l'interaction enseignante-élève, il est fort intéressant d'aborder l'interaction élève-élève qui, elle aussi, a joué un rôle considérable dans l'apprentissage du vocabulaire des émotions. Nous partageons ci-dessous des extraits des entrevues que nous trouvons très parlants à cet effet.

Extrait 1

Cher : Puis est ce que, t'sais, lors de l'activité, comme vous avez pas forcément dit les mêmes mots, par exemple un émoji, y a quelqu'un qui a dit fâché, l'autre qui a dit enragé, puis est-ce que tu as appris de nouveaux mots genre par exemple est ce que tu connaissais

C : Oui enragé je ne savais pas qu'est-ce que ça veut dire.

Cher : Ah okey et est-ce que maintenant tu sais ce que c'est ?

C : Oui comme ça (grimace de quelqu'un d'énervé) comme sentir comme ça, comme un chien.

Cher : Okey genre fâché.

C : Oui comme M avait dit.

Extrait 2

Cher : Est-ce que tu peux me donner des exemples de nouveaux mots que tu as appris ?

A : Émerveillé.

Cher : Émerveillé ! c'était un nouveau mot pour toi ?

A : Oui.

Ces résultats donnent à penser qu'il y a pu avoir un apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis. Cette constatation est à approfondir dans de prochaines recherches avec une méthodologie quasi-expérimentale (pré-test/post-test) pour savoir s'il y a eu un réel apprentissage du vocabulaire des émotions en misant sur le dispositif des émojis.

4.3 Troisième objectif spécifique de recherche

Puisqu'il s'agit d'une recherche exploratoire, il nous importe d'enquêter sur ce que pensent les élèves et l'enseignante des trois phases de l'intervention. Pour ce faire, il serait pertinent d'effectuer une relecture de l'ensemble des entrevues semi-dirigées pour relever les données de recherche permettant de discuter les avis des participants concernant le recours à l'album jeunesse *Migrants* et l'utilisation des émojis dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire des émotions.

4.3.1 Émojis

Dans l'intention d'explorer l'aspect cognitif et affectif de l'utilisation des émojis dans une classe de langue, nous estimons judicieux d'aborder, dans un premier lieu, ce que pensent les élèves et l'enseignante de l'émoji en tant qu'outil didactique pour enquêter, dans un deuxième lieu, sur les différentes facettes de l'apprentissage du vocabulaire par l'entremise des émojis.

D'après nos premières observations effectuées pendant la phase *Tâche*, l'une des remarques les plus frappantes à soulever concerne la curiosité que les élèves ont montrée face aux émojis. *Les yeux rivés sur les diverses expressions faciales, les élèves commencent à poser des questions (exp : c'est quoi ça ? que va-t-on faire avec ça ? etc.) qui témoignent de leur enthousiasme et de leur envie de savoir la raison pour laquelle des émojis sont déposés sur la table de leur enseignante.*

Plusieurs extraits peuvent confirmer l'appréciation des élèves vis-à-vis de l'idée d'apprendre avec des émojis.

Extrait 1

Cher : Qu'est ce qui a été intéressant ?

G : Les émojis, parce que je les ai pas vus.

Cher : Ah ah, parce que c'était la première fois que tu vois des émojis ?

G : Non mais je vois dans l'iPhone, mais j'ai jamais vu les émojis en vrai, jamais en dessin.

Extrait 2

Cher : Ouais tu as aimé, qu'est-ce que tu as aimé par rapport à ça ?

G : Les émojis, on avait parlé des émojis, on devait travailler les émojis et on devait placer les émojis.

Extrait 3

C : J'ai aimé.

Cher : Qu'est-ce que tu as aimé ?

C : Les émojis.

Cher : D'accord. Qu'est-ce que tu as aimé par rapport aux émojis ?

C : Avec le content visage.

Extrait 4

A : Et on a joué aux émojis, j'ai vraiment aimé.

Cher : Qu'est-ce que tu as aimé avec les émojis ?

A : Comme on dit, aimer des choses comme, c'est quand nos choses comme, on est maintenant content, triste, fâché, gêné.

Extrait 5

D : Les émojis ?

Cher : C'est ça.

D : J'ai aimé, j'ai aimé quand on a pris les émojis et on doit dire en 10 secondes ou 5 secondes chais pas.

Ainsi, une première lecture de l'ensemble de nos données de recherche permet de relever cet aspect fort positif des perceptions des élèves (n = 8) à l'égard de l'idée d'avoir des émojis dans un cours de langue. En effet, les élèves reconnaissent amplement ces caractères

pictographiques. Il s'agit d'un moyen permettant de rendre plus significatif les messages à échanger sur les réseaux sociaux. Le prochain paragraphe aborde les points de vue des élèves par rapport à l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis.

Pour ce faire, nous trouvons pertinent de partager les extraits au moyen desquels nous pouvons explorer les trois facettes ludique, linguistique et interactionnelle de l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis. Concernant la première facette, certains témoignages nous amènent à considérer ce mode d'apprentissage comme une source de divertissement :

Extrait

Cher : Alors tu vas me dire comment tu as trouvé l'activité.

Z : Cool.

Cher : Pourquoi tu as trouvé ça cool ?

Z : Parce que c'est un jeu d'équipe et c'était pas trop de mathématiques, c'était plus comme pour divertir et comme apprendre avec des amis, apprendre avec une manière de jeu.

Cet élève ajoute plus tard qu'il ne s'est pas rendu compte que le temps passait si vite, ce qu'illustre encore mieux l'aspect ludique de l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis. Voici un extrait qui en témoigne :

Extrait

Z : Ce qui m'a vraiment surpris c'est que j'étais pas tellement long, c'était comme 2, 3 minutes.

Cher : Okey d'habitude t'étais..

Z : Ça se sent, mais la vérité c'était une heure peut être, 30 minutes.

Cher : Genre t'as pas vu le temps passer.

Z : C'est ça trois minutes, mais en vérité c'était 30 minutes.

Cher : Okey donc t'as pas vu passer le temps (..)

Z : Comme quand je jouais à l'IPAD, comme si que je passe 3 minutes alors je passe 3 heures.

Cher : Okey donc toi d'habitude la séance elle dure vraiment longtemps, mais là dans cette activité t'avais l'impression que la séance file.

Z : Ouais, j'avais l'impression que la terre, elle ne tournait même pas un millimètre et la vérité que la terre a duré deux centimètres peut être tout ce temps.

Etant donné sa volonté de revivre les trois phases de l'intervention, voire de les adopter comme une activité de classe, nous pouvons confirmer l'appréciation de tous élèves quant à ce mode d'apprentissage qui leur a permis de découvrir et de reconnaître un nouvel aspect à l'apprentissage d'une L2, à savoir l'aspect ludique. Nous partageons ci-dessous un des extraits qui illustre bien cette idée :

Extrait

A : Est-ce qu'on va faire chaque jour ?

Cher : Non pas chaque jour.

A : Non vendredi, deux jours.

Cher : Non, non, c'était juste ce jour-là.

A : Juste deux ?

Cher : Juste deux ouais.

A : C'est fini ?

Cher : Ouais c'est fini.

A : Ah okey, on va pas faire d'autres activités ?

Pour ce qui est de la facette linguistique propre à l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis, la précedence de cette composante se trouve en lien étroit avec le choix des émojis qui répond à deux conditions majeures. La première se rapporte à l'idée de choisir des émojis qui soient facilement repérables par les élèves, mais dont l'intensité de l'émotion diffère l'une de l'autre. La deuxième condition, quant à elle, exige le recours à des émojis qui présentent des expressions faciales peu repérables.

D'après les témoignages des élèves, ces deux conditions présentent de nombreux avantages concernant l'acquisition d'une L2. Par exemple, l'enseignante nous a fait comprendre que les élèves ont pu saisir la différence d'intensité émotionnelle pour donner naissance à plusieurs champs lexicaux dont celui de la colère (Exemple : apprentissage du mot « enragé » synonyme de « fâché »).

En raison de sa réflexion approfondie concernant l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis, nous estimons fort pertinent de partager le témoignage de l'un des

élèves qui semble aller au-delà de l'aspect ludique et linguistique pour approcher un autre aspect plus interactionnel. Voici si dessous un extrait qui pourrait mettre en lumière ce propos :

Extrait

Cher : Qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui ?

Z : Euh j'ai appris que pas tout le monde a la même idée.

Cher : Ah wow okey. Comment ça pas tout le monde a la même idée ?

Z : Parce que une personne peut voir quelque chose de différent que l'autre personne. C'est pas, comme voir comme ça c'est un papier, une autre personne dit que ça c'est un éléphant non. Il y a (une) personne qui voit ça, il voit la même chose que l'autre personne, mais leur façon, que leur euuh..

Cher : Genre leur façon de représenter..

Z : Ouais quelque chose c'est différent que l'autre personne.

Cher : Ahh ! Okey et pourquoi tu dis ça ? Comment t'as su que genre que vous aviez pas les mêmes représentations ?

Z : Ah ouais parce que mes amis, quand on a pensé de choisir quelque chose, quelqu'un dit on va prendre ça, moi je dis on va prendre ça, et l'autre il dit on va prendre ça, et à la fin on a pris quelque chose différente.

Pour conclure cette première section qui traite des perceptions des élèves quant à l'utilisation des émojis dans une perspective linguistique, nous pouvons confirmer l'appréciation des élèves en ce qui concerne ce mode d'apprentissage qui leur a permis d'une part, de reconnaître un aspect ludique à l'acquisition d'une L2 et d'autre part, d'enrichir leur vocabulaire des émotions. L'objet de la prochaine sous-section permet de rendre compte de ce que pensent les élèves et l'enseignante du choix de l'album jeunesse, soit le deuxième outil didactique lié à cette recherche.

4.3.2 Album jeunesse

Dans le cadre de notre intervention, le rôle de l'album jeunesse *Migrants* sert principalement à engager les élèves dans une phase de création d'hypothèses nécessitant le recours à un bagage linguistique préalablement acquis pour demeurer aptes à l'idée d'apprendre de nouvelles connaissances permettant l'enrichissement du registre lexical des élèves. Ainsi, dans les prochains paragraphes, nous explorons en premier lieu les points de vue de l'enseignante et de ses élèves concernant le choix de l'album jeunesse pour nous focaliser en deuxième lieu sur le rôle de l'album jeunesse à faire émerger des épisodes d'échanges linguistiques.

Afin de rendre explicite ce que pensent les élèves du choix de l'album jeunesse *Migrants*, nous estimons favorable de décrire leurs perceptions par rapport à son aspect proprement esthétique pour nous parler plus tard des diverses démarches cognitives auxquelles les élèves ont eu recours dans la perspective de mettre des mots sur les 5 premières images de l'album jeunesse.

En effet, plusieurs extraits de nos observations permettent de rendre compte de l'appréciation des élèves vis-à-vis de cet outil didactique. *Dans le cadre de la première tâche, l'enseignante invite ses élèves à prendre une position de cercle pour discuter du contenu de l'album jeunesse Migrants. Cette position permet aux élèves de regarder ensemble les cinq premières images pour procéder à la phase de description. Au cours de cette phase, les élèves font part d'un émerveillement commun vis-à-vis des personnages fictifs de l'album jeunesse et commencent à chuchoter à voix basse pour montrer du doigt des détails esthétiques diversifiés. Ainsi, la discussion prend pour objet les couleurs de l'œuvre de jeunesse, la nature de chacun de ses personnages, les noms des animaux qu'elle contient, les préférences et les anecdotes concernant chacun de ces animaux, ce qui témoigne d'une certaine appréciation vis-à-vis de l'album jeunesse.*

En ce qui a trait à l'engagement des participants dans la description du contenu de l'album jeunesse, voici en premier temps l'une de nos observations qui montrent la sensibilité des élèves quant aux détails esthétiques de l'album jeunesse : (...) *En effet, les élèves tentent à plusieurs reprises de décortiquer les détails que l'on voit à l'œil nu. Certains s'intéressent au cadre spatial de l'album jeunesse pour relever l'aspect sombre de la forêt. D'autres élèves se focalisent sur la position des personnages en utilisant des verbes d'action comme se cache, vole et marchent. Les objets de description communs auxquels s'intéressent la plupart des élèves concernent les habits des personnages (exp : écharpe multicolore), leurs critères physiques (exp : grand, petit, long etc.), leurs natures (éléphant, gazelle, chèvre etc.) et leurs différences de tailles. L'objet qui se trouve au milieu de la forêt fait lui aussi l'objet de descriptions pour prendre plusieurs formes telle que celle d'un sac à main, sac à pique-nique ou une valise. La deuxième raison qui soutient l'engagement des élèves dans la description de l'album jeunesse se rapporte aux diverses tentatives d'imagination de l'histoire qui réunit ces différentes créatures au milieu de la nuit. Ainsi, les élèves se trouvent capables d'aller au-delà de ce qui est visible à l'œil nu pour commencer à faire des correspondances comme celle d'objet-signification. Par exemple, la valise prend du sens lorsqu'associé au thème d'immigration ou*

de déménagement. Nous nous appuyons également sur d'autres extraits qui témoignent de l'intérêt que portent les élèves à l'égard de la description esthétique des émojis :

Extrait 1

G : J'ai aimé l'image.

Cher : D'accord les images.

G : La couleur.

Cher : Tu parles de l'album jeunesse okey.

G : Et .. j'ai aimé la couleur, l'image.

Extrait 2

M : J'ai trouvé les personnages, leur nombre.

Cher : Okey, par rapport aux personnages dans l'album jeunesse, qu'est-ce que tu as aimé par rapport à ces personnages ?

M : Y en a que j'aime.

Cher : Okey.

M : Parce qu'ils sont, il y en a qui sont comme des fois d'habitude juste comme ça.

Cher : Ehem.

M : Et des fois je l'aime parce que des fois je l'ai vu dans mon dessin.

La description physique du contenu de l'album jeunesse amène les participants à proposer des pistes de réflexion qui dénotent une envie particulièrement avide de partager sa vision de ce que pourrait être l'histoire derrière ces cinq premières images. Ainsi surgissent toutes sortes d'hypothèses qui symbolisent le recours à des démarches cognitives rigoureusement réfléchies. L'un des paramètres ayant favorisé cet échange réflexif réside dans cette particularité de ne pas avoir de composante textuelle en bas des images de l'album jeunesse *Migrants*. À notre surprise, plusieurs participants ont clairement exprimé leur appréciation en ce qui a trait à cette composante. Voici ci-dessous certains de leurs témoignages :

Extrait 1

Cher : Fait que la première question, elle est assez générale, j'aimerais juste savoir ce que tu penses de l'activité en général, ce que tu as aimé, ce que tu n'as pas forcément aimé etc. Sens-toi libre de dire ce que tu veux.

F : Ce que moi j'ai aimé, c'était le livre parce que nous d'habitude, il y a toujours des écritures. (..), à la place, on fait des activités, c'est ce que j'aime.

Extrait 2

Cher : D'accord parfait ! Puis t'sais j'ai vu que votre enseignante elle a dit que c'était la première fois que vous utilisez un album jeunesse sans texte. Comment tu as trouvé ça ? Est-ce que tu as trouvé ça difficile, est ce que tu aurais aimé que l'album jeunesse il contienne comme euh du texte ou est-ce que tu as aimé le fait que tu puisses raconter l'histoire toi-même, que tu puisses comme imaginer ba l'histoire, les paroles qu'il pourrait y avoir dans l'album jeunesse.

C : Imaginer.

Cher : Ehm d'accord donc t'as bien aimé que tu racontes toi-même l'histoire ?

C : Ehem.

Cher : Sans qu'il y ait du texte dedans.

C : Oui.

Cher : D'accord ! Puis oui, par rapport à l'histoire comment tu l'as trouvé ? Est-ce que c'était dût à imaginer. Est-ce que c'était difficile à imaginer l'histoire ou c'était bien genre....

C : Un peu dur.

Extrait 3

A : J'ai aimé trop le livre.

Cher : Pourquoi tu as aimé le livre ?

A : Parce qu'ils écrivent pas, parce que c'est pas écrit.

Cher : Ahh !

A : J'ai déjà fait ça avec une autre personne et c'est très cool !

Cher : Okey.

A : Et je dis, y a pas de titre, je disais le titre toute seule et tout.

Ainsi, l'absence d'indication textuelle représente une source de motivation faisant en sorte que les élèves s'engagent à s'exprimer en L2 pour partager leurs idées et leurs réflexions comme en témoigne cet extrait des observations : *Loin de constituer une source de réticence, l'absence de texte en bas des images a suscité plusieurs interrogations. Cette particularité que nous qualifions de contraignante semble provoquer une sorte de déséquilibre cognitif auquel les élèves tentent de s'échapper par le biais d'un ensemble d'hypothèses qu'ils ou elles tentent de vérifier. Face à une même image, les élèves commencent à raconter chacun et chacune une histoire qui reflète sa propre compréhension du contenu de l'album jeunesse.*

Un témoignage de l'enseignante peut mieux appréhender cette idée :

Extrait

Enseignante : Ils étaient vraiment bons pour tout de suite comprendre, donner leurs idées par rapport à qu'est-ce qui se passe avec le personnage.

Cher : Très bien ! Oui de ce que toi tu voyais avec eux, est-ce que tu penses qu'ils étaient vraiment engagés bein dans le fait d'imaginer l'histoire, ou est ce qu'ils étaient plutôt réticents parce qu'il y avait pas du texte ?

Enseignante : Non, ben non parce que je trouve encore plus, ils ont plein d'idées t'sais, ils sont capables d'aller chercher qu'est-ce qu'ils pensent réellement avec juste les images (...)

Par ailleurs, nous partageons ci-dessous certaines hypothèses rapportées de la part des élèves dans la perspective d'apporter un aspect concret à l'histoire de l'album jeunesse :

1/ Le squelette était gêné parce que tous les animaux le regardaient.

2/ Le squelette veut montrer la valise aux animaux pour qu'ils s'intéressent à lui.

3/ Le squelette est triste parce qu'il n'a pas d'amis

4/ Le squelette voulait joindre les animaux, mais il avait peur parce qu'il était différent.

5/ À chaque fois qu'un animal se fait rejeter, l'oiseau le prend avec lui.

6/ Les animaux se demandent si le squelette avait de la bouffe dans son sac.

7/ Ça parle des immigrants. Ils marchent dans la rue, ils sont pauvres et ils essaient de demander de l'aide.

8/ Ils (les personnages) habitaient quelque part et ils veulent déménager.

9/ Ils (les personnages) cherchent des outils pour couper les arbres et construire des maisons.

10/ L'oiseau va amener tous les animaux ailleurs.

À titre de conclusion, le recours à l'album jeunesse *Migrants* semble représenter un élément clé dans la participation des élèves à des épisodes d'échange linguistique qui ont volontairement amené les élèves à émettre des hypothèses concernant les émotions ressenties par les personnages.

En somme, l'utilisation des émojis permet la création d'un épisode de négociation de sens auquel participent les élèves allophones du 2^e cycle du primaire pour répondre à un bris de communication. Celui-ci peut résulter soit d'un désaccord concernant le mot à mettre sur l'émotion décrite par l'emoji, soit d'un manque de mots qui rend indispensable l'intervention de l'enseignante ou de la stagiaire. C'est ainsi que celles-ci trouvent des occasions pour combler ce manque lexical par l'intermédiaire d'un enseignement explicite du vocabulaire des émotions. De plus, en prenant conscience des difficultés orthographiques de ses élèves, l'enseignante invite les élèves à corriger la forme écrite du mot en l'écrivant correctement sur le tableau. Pour ce qui est des perceptions des élèves concernant l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis, nous pouvons déduire l'appréciation de tous les élèves quant à l'idée d'avoir des émojis dans un cours de langue. En effet, les élèves soulignent leur habitude d'utiliser ces images pictographiques dans la vie de tous les jours par l'intermédiaire d'un cellulaire ou d'un iPad. En ce qui a trait à l'apprentissage du vocabulaire au moyen des émojis, les témoignages des élèves nous font comprendre que celui-ci peut prendre trois aspects : un aspect ludique en considérant cet apprentissage comme une source de divertissement, un autre linguistique en ayant l'opportunité d'apprendre de nouveaux mots et un autre aspect interactionnel en soulignant cette différence perceptive qui fait que les élèves soient incapables d'interpréter les expressions faciales des émojis de la même manière.

5 Analyse des résultats

Le contenu de ce chapitre sert à rendre compte d'une analyse thématique de l'ensemble des données de recherche. Il s'agit d'expliquer théoriquement les différentes conclusions émises dans le chapitre *Présentation des résultats* en prenant pour source de référence le cadre conceptuel assigné à cette étude. Étant donné sa nature exploratoire, notre recherche vise principalement à étudier la dimension affective et cognitive de l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis. Pour ce faire, nous tenons à éclaircir l'apport de notre recherche à l'égard des autres études empiriques mentionnées précédemment. En raison de notre intérêt vis-à-vis de l'apprentissage du vocabulaire des émotions, il nous importe de spécifier en quoi le recours aux émojis dans une classe de langue peut aider les élèves à enrichir leurs connaissances lexicales.

Précisons que nous avons procédé par codage manuel sur un document *Word* en suivant une démarche semi-inductive. L'émergence des codes dépend des hypothèses et des thèmes abordés dans le cadre conceptuel. Ainsi, nous nous basons sur le modèle de Nation et Webb (2011) pour analyser les composantes affective et cognitive ayant émergées lors de notre pratique sur terrain.

5.1 Émojis et négociation de sens

Dans le chapitre *Présentation des résultats*, les témoignages des élèves et de l'enseignante ont pu confirmer l'hypothèse selon laquelle le recours aux émojis permet la création d'un épisode de négociation de sens. Rappelons que celle-ci représente l'une des quatre dimensions de la composante prise en compte du modèle de Nation et Webb (2011). Dans les prochains paragraphes, nous analysons cette idée au moyen des recherches empiriques qui s'intéressent à l'utilisation des émojis dans un cours de langue.

Fane et al (2018) ont déjà souligné la possibilité de vivre des épisodes de négociation de sens dans le cadre d'un apprentissage par l'entremise des émojis. Le chercheur qui a procédé à la collecte de données sur le terrain a remarqué que les élèves peuvent interpréter différemment l'expression faciale d'un émoji, ce qui donne lieu à une discussion dont l'objet concerne le sens des mots appartenant au vocabulaire des émotions. Dans le cadre de notre étude, cette négociation de sens n'a pas uniquement constitué une conséquence d'une multitude d'interprétations, mais aussi et surtout une conséquence d'un bris de communication. Celui-ci relève de l'incapacité des élèves à trouver les mots pouvant décrire les émotions observées.

En effet, en faisant la lecture des discussions des élèves lors de l'utilisation des émojis, nous remarquons ce blocage linguistique qui se manifeste parfois par des sons comme *euuuuh* ou par une imitation expressive qui sert à exprimer l'émotion en question ou par une courte histoire qui reflète un épisode de la vie réelle comme l'expression *aaaaaaah le chocolat est parti*. C'est ainsi que les élèves s'engagent peu à peu dans une interaction qui vise à mettre fin à ce blocage linguistique.

Nous avons remarqué le recours à deux stratégies de négociation de sens : la première stratégie consiste à demander des informations supplémentaires de la part de son interlocuteur en lui posant des questions comme *comment t'expliques-tu*, l'objectif étant de mieux appréhender ce que son partenaire dialogique essaye de dire afin de lui venir en aide. La deuxième stratégie de négociation de sens consiste à permettre l'intervention d'un expert (l'enseignante ou la stagiaire dans le cas de notre étude) dans l'intention de combler le manque lexical en question.

Dans ce contexte, nous estimons judicieux de rappeler que dans le cadre de l'étude de Fane et al. (2018), il y a eu un apprentissage explicite du vocabulaire des émotions avant de procéder à l'utilisation des émojis. Cependant, dans le cadre de notre étude, nous avons insisté pour que cet apprentissage réponde à un besoin lexical comme dans le cadre d'un apprentissage basé sur les tâches. C'est ainsi que l'intervention de l'expert demeure un moyen pour initier une leçon de vocabulaire. La prochaine section traite de l'apprentissage explicite du vocabulaire des émotions au moyen des émojis.

5.2 Émojis et apprentissage explicite du vocabulaire des émotions

Dans cette section, nous analysons les modes d'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis qui ont émergé lors de notre collecte de données. Rappelons que dans le cadre conceptuel de cette étude, nous avons discuté de deux modes d'apprentissage explicite et implicite. Les recherches empiriques effectuées à cet effet mènent à comprendre qu'une combinaison de ces deux modes d'apprentissage peut être d'une grande pertinence.

Dans le contexte de cette recherche, l'une des hypothèses à étudier sur le terrain concerne le potentiel de l'emoji à initier une leçon de vocabulaire des émotions. Dans l'étude d'Erlam et Ellis (2018), il y a eu un apprentissage implicite du vocabulaire cible au moyen d'un ensemble d'activités réalisées en classe. Pour ce qui est de notre étude, nous pouvons conclure que l'unique source potentielle d'apprentissage implicite du vocabulaire des émotions se rapporte à l'interaction élève-élève. En d'autres termes, l'intrant, l'une des composantes principales de

l'approche interactionnelle (Krashen, 1981, 1982), représentent des éléments linguistiques prononcés par les élèves. La potentialité d'apprentissage explicite, quant à lui, relève de deux modes d'intervention, celle de l'enseignante et celle de l'élève. Par exemple, dans le précédent chapitre, nous avons noté qu'à la phase *Tâche*, la stagiaire est intervenue pour enseigner explicitement le mot « essoufflé » à sa forme orale. De plus, lors de la dernière phase de notre recherche, l'enseignante a effectué des corrections orthographiques pour corriger le mot « émerveillé » que l'une des élèves a écrit sous la forme « aimerveillé ».

En dépit de la richesse de ces interventions, il importe de noter qu'elles sont peu nombreuses. Mis à part le développement linguistique qui nécessite de la part des élèves allophones du 2^e cycle du primaire un effort proprement cognitif, rappelons que la dimension affective constitue une condition majeure à l'apprentissage d'une L2. Cette dimension se manifeste à travers la composante « motivation » dans le modèle de Nation et Webb (2011).

5.3 Émojis et motivation

L'objet de cette première section vise à mettre en exergue l'apport affectif du recours aux émojis dans une classe de français L2. Cet apport se déploie grâce à la prise en compte de la dimension motivationnelle de l'apprentissage d'une L2. L'appréciation que portent les élèves et l'enseignante vis-à-vis de l'utilisation des émojis en classe de langue témoigne du potentiel de cet outil didactique à créer de la motivation.

L'analyse des études empiriques (Vincy, 2018 ; Erlam et Ellis, 2018) évoquées dans le cadre conceptuel de cette étude nous fait comprendre que la dimension affective constitue le paramètre qui manque le plus à la démarche d'enseignement/apprentissage d'une L2. Cependant, lorsqu'il s'agit d'un ELBT, il importe de prendre en considération ce qui pourrait amener les élèves à s'engager dans la réalisation des tâches demandées.

Dans cette section, nous estimons pertinent de focaliser notre attention sur les raisons pour lesquelles les élèves allophones du 2^e cycle du primaire se trouvaient aptes à s'investir dans les trois phases de notre intervention pour faire part de leurs interprétations diverses à l'égard des émotions décrites par les émojis. Ainsi, la motivation, une composante affective dont dépend tout un processus cognitif qui vise à appréhender et à intérioriser le vocabulaire des émotions constitue l'objet du prochain paragraphe.

La motivation peut se manifester sous deux formes extrinsèque et intrinsèque (Shmoll et Shmoll, 2012). D'après les témoignages de nos participants, le recours aux émojis peut constituer une source de motivation extrinsèque et intrinsèque. En effet, la reconnaissance des émojis dans les réseaux sociaux semble définir un premier paramètre « extrinsèque » qui permet de susciter de la motivation chez les élèves allophones pour s'impliquer dans la réalisation de la phase *Tâche* et *Post-tâche*. Voici l'une de nos observations qui en témoigne : *En effet, la reconnaissance des émojis dans la vie quotidienne des élèves, notamment dans le domaine des réseaux sociaux, a constitué une source de motivation ayant pour conséquence l'apparition d'un ensemble riche d'épisodes d'interaction intrapersonnelle et interpersonnelle. D'une part, l'utilisation des émojis pousse chacun et chacune des élèves à penser son rapport vis-à-vis de l'expression faciale qui se trouve face à lui. D'autre part, le recours aux émojis permet le partage d'une multitude d'interprétations pour demeurer un objet de remise en question continue.* Voici ci-dessous deux autres extraits qui témoignent eux aussi de la reconnaissance des émojis de la part des élèves.

Extrait 1

C : Ehm, j'ai aimé les émojis.

Cher : D'accord.

C : Parce que quand j'ai une tablette, j'aime écrire et je mets des émojis.

Extrait 2

Cher : Qu'est-ce qui a été intéressant ?

G : Les émojis parce que je les ai pas vus.

Cher : Ah ah parce que c'était la première fois que tu vois des émojis.

G : Non, mais je vois dans l'iPhone, mais j'ai jamais vu les émojis en vrai, jamais en dessin.

Ainsi, le recours aux émojis représente une source de motivation extrinsèque permettant à l'élève allophone de s'adonner à un nouvel apprentissage qui vise à lui permettre d'exprimer ses propres émotions dans la vie de tous les jours, ce qui correspond à l'aspect pragmatique de l'apprentissage du vocabulaire des émotions. La motivation intrinsèque prend sens lorsque l'élève allophone s'engage dans des discussions proprement linguistiques qui servent à épuiser ses connaissances lexicales préalables. Nous partageons à cet effet l'une de nos observations : *Dans une perspective affective, les élèves utilisent les émojis pour exprimer des émotions diverses. En regardant les différentes expressions faciales, les élèves tentent de relever*

l'émotion décrite en prenant pour justification la couleur (le bleu et le jaune), les composants (des mains, des yeux, une bouche, une goutte d'eau, des sourcils etc.) et la position que prend chacun de ces composants (les sourcils vers l'intérieur, les yeux ouverts, la bouche ouverte etc.). D'un point de vue cognitif, il nous importe de relever cette persévérance et cet effort essentiellement linguistique que les élèves tentent de redoubler pour arriver à mettre un mot spécifique sur chacun des émojis.

Au terme de ce chapitre, il importe de rappeler la nature et les principaux objectifs de notre recherche. En effet, il s'agit d'une étude exploratoire qui vise à étayer un nouveau mode d'apprentissage, à savoir l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis. Le chapitre *Présentation des résultats* a permis de soulever l'apport linguistique du recours aux émojis dans une classe de français L2. En effet, les élèves allophones du 2^e cycle du primaire ont participé à des épisodes de négociation de sens dans le but de résoudre des bris de communication. Des tentatives d'explication, de clarification et de demande d'informations supplémentaires amènent les élèves à interagir sur le sens des émojis. De plus, l'intervention de l'enseignante et de la stagiaire ont servi d'un atout pour mettre fin à ces bris de communication et fournir un enseignement explicite du vocabulaire des émotions. La motivation, une composante motivationnelle du modèle de Nation et Webb (2011), semble jouer un grand rôle dans la réalisation des tâches lors des trois phases de notre intervention. Le recours aux émojis prend en considération ses deux formes extrinsèque et intrinsèque pour garder vive l'attention des élèves tout au long du processus d'apprentissage.

6 Conclusion

L'étude avait pour but d'explorer le recours aux émojis dans le cadre de la lecture d'un album sans texte pour aborder le vocabulaire des émotions. En effet, l'apprentissage du français L2 est essentielle à l'intégration des élèves allophones au sein de la société d'accueil. Cependant, l'idée d'apprendre une langue autre que sa langue maternelle semble constituer un défi de taille étant donné l'enjeu identitaire qui lui est assigné (Aguilar-Rio, 2013 ; Blanchet, 2007 ; Charadeau, 2009 ; Levaque, 2009 ; Van Zanten et Rayou, 2017), ce qui explique pourquoi il est important de prendre en compte la dimension affective dans l'apprentissage d'une L2.

En raison de leur besoin d'exprimer des émotions représentant certains événements ayant profondément marqué leur quotidien, les élèves allophones peuvent reconnaître l'importance

d'apprendre le vocabulaire des émotions, ce qui constitue l'objet linguistique de notre recherche. Une étude critique de plusieurs démarches d'enseignement/apprentissage d'une L2 nous amène à relever l'importance d'un apprentissage des langues basé sur les tâches dans la prise en compte des différentes composantes du modèle de Nation et Webb (2011) dont l'une des principales caractéristiques consiste à faire le pont entre la dimension affective et cognitive de l'apprentissage du vocabulaire des émotions en L2.

Une analyse empirique d'un nombre non-négligeable de recherches s'intéressant à l'enseignement d'une L2 (De La Fuente, 2006 ; Erlam et Ellis, 2018 ; Fane et al, 2018 ; Mohammadi, 2017 ; Vincy, 2018) avait pour objectif de sélectionner les dispositifs permettant de répondre aux exigences théoriques préalablement mentionnées. C'est ainsi que se manifeste notre intérêt d'utiliser les émojis dans une classe de langue.

Ainsi, nous avons opté pour une recherche de nature exploratoire dans l'intention de décrire les perceptions des élèves quant à l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis dans le cadre d'un atelier d'expression théâtrale et littéraire et de profiler cette possibilité selon laquelle le recours aux émojis donne lieu à des épisodes de négociation de sens (Gass et Mackey, 2020 ; Krashen, 1985 ; Loewen, 2020 ; Long, 1991 ; Pica, 1994) une condition majeure à l'acquisition d'une L2.

Les résultats de notre recherche montrent d'une part, l'appréciation des élèves vis-à-vis de l'apprentissage du vocabulaire des émotions par l'entremise des émojis et d'un album jeunesse dans un contexte théâtral et d'autre part, le potentiel des émojis à faire participer les élèves dans des épisodes de négociation de sens et de les amener à questionner leurs connaissances linguistiques préalables pour construire d'autres d'autant plus riches. En revanche, il importe de signaler certaines limites à cette étude dans l'intention d'offrir de nouvelles pistes de recherche.

Il s'agit d'une recherche exploratoire qui a été menée auprès d'un nombre limité d'élèves. De plus, nous n'avons donc pas pu confirmer si le recours aux émojis permet un apprentissage du vocabulaire. De futures études pourraient s'enquérir sur l'efficacité des émojis pour développer le vocabulaire des émotions.

Bibliographie

- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167(3), 267-284. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0267>
- Aguilar-Río, J. I. (2013). L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. *Lidil*, 48, 137-156. <https://doi.org/10.4000/lidil.3323>
- Alain, D. (2017). *Le vocabulaire, une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Vocabulaire-FLS.pdf
- Alaoui, D. C. (2007). Apports humanistes et linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue dans une classe d'accueil. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 147(3), 349-364. <https://doi.org/10.3917/ela.147.0349>
- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise : étude exploratoire*. Gouvernement du Québec, Office québécois de la langue française. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1571840>
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors série*, 5, 26-37. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf
- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>

- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 4(1), 141-152. <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1035>
- Armand, F., Lory, M.-P. et Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les *feelings*. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil*, 48, 37-55. <https://doi.org/10.4000/lidil.3311>
- Bai, Q., Dan, Q., Mu, Z. et Yang, M. (2019). A systematic review of emoji: Current research and future perspectives. *Frontiers in Psychology*, 10, article 2221. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02221>
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3, 21-27. <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>
- Brabant, A. (2018, 24 octobre). *Immigrer et s'intégrer à l'école : l'histoire des classes d'accueil*. Mémoires des Montréalais. <https://ville.montreal.qc.ca/memoiresdesmontrealais/immigrer-et-sintegrer-lecole-lhistoire-des-classes-daccueil>
- Brody, N. et Caldwell, L. (2019). Cues filtered in, cues filtered out, cues cute, and cues grotesque: Teaching mediated communication with emoji Pictionary. *Communication Teacher*, 33(2), 127-131. <https://doi.org/10.1080/17404622.2017.1401730>
- Cadet, L., Mangiante, J.-M. et Laborde-Milaa, I. (2009). Langue(s) et intégration scolaire. Présentation. *Le français aujourd'hui*, 164(1), 3-6. <https://doi.org/10.3917/lfa.164.0003>
- Charaudeau, P. (2009). Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale. Dans C. Lagarde (dir.), *Le discours sur les « langues d'Espagne »* (p. 21-38). Presses universitaires de Perpignan. <https://doi.org/10.4000/books.pupvd.299>
- Chatar-Moumni, N. (2013). L'expression verbale des émotions : présentation. *Langue française*, 180(4), 3-11. <https://doi.org/10.3917/lf.180.0003>

- Chirouter, E. (2014). Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 91-117. <https://doi.org/10.7202/1024534ar>
- Clerc, S. (2008). Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire. *Repères*, 38, 187-198. <https://doi.org/10.4000/reperes.406>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. https://cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL2019-11-08B_V2020-07-02.pdf
- De La Fuente, M. J. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research*, 10(3), 263-295. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr196oa>
- Delbecque, N. (2006). Chapitre 7. Quand dire c'est faire : la pragmatique. Dans N. Delbecque (dir.), *Linguistique cognitive* (p. 191-223). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.delbe.2006.01.0191>
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230289505>
- Dimson, T. (2015). *Emojineering part 1: Machine learning for emoji trends*. Instagram Engineering Blog. <https://instagram-engineering.com/emojineering-part-1-machine-learning-for-emoji-trendsmachine-learning-for-emoji-trends-7f5f9cb979ad>
- Doughty, C. et Pica, T. (1986). "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20(2), 305-325. <https://doi.org/10.2307/3586546>
- Dumont, V. (2010). Du débat sur la place des logiciels dans l'analyse de données qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 9, 1-14. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v9/HS9_Intro_Dumont.pdf

- Duong, L. et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105. <https://doi.org/10.7202/038491ar>
- Ellis, R. (1991). *The interaction hypothesis: A critical evaluation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338037.pdf>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. et Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Erlam, R. et Ellis, R. (2018). Task-based language teaching for beginner-level learners of L2 French: An exploratory study. *Canadian Modern Language Review*, 74(1), 1-26. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3831>
- Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G. et Gibbs, L. (2018). Exploring the use of emoji as a visual research method for eliciting young children's voices in childhood research. *Early Child Development and Care*, 188(3), 359-374. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1219730>
- Gass, S. M. et Mackey, A. (2020). Input, interaction, and output in L2 acquisition. Dans B. VanPatten, G. D. Keating et S. Wulff (dir.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (3^e éd., p. 192-222). Routledge.
- Ge-Stadnyk, J. (2019). Emoji sequence use in enacting personal identity. Dans L. Liu et R. White (dir.), *WWW '19: Companion proceedings of the 2019 world wide web conference* (p. 426-438). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3308560.3316545>

- Govaerts, S. et Grégoire, J. (2006). Chapitre 8. Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 97-106). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0097>
- Graves, M. F. (2009). *Teaching individual words: One size does not fit all*. Teachers College Press.
- Harf, A., Skandrani, S., Sibeoni, J., Revah-Levy, A. et Moro, M. R. (2012). L'enfant adopté à l'étranger, entre langue maternelle et langue d'adoption. *La psychiatrie de l'enfant*, 55(1), 315-338. <https://doi.org/10.3917/psye.551.0315>
- Hu, H.-c. M. et Nassaji, H. (2016). Effective vocabulary learning tasks: Involvement Load Hypothesis versus Technique Feature Analysis. *System*, 56, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.11.001>
- Jeffrey, D. (2002). Daniel, M.-F., (1998). *La philosophie et les enfants*. Montréal: Les Éditions Logiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 231-232. <https://doi.org/10.7202/000316ar>
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Keating, G. D. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: The involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12(3), 365-386. <https://doi.org/10.1177/136216880808089>
- Kim, Y. (2011). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 61(S1), 100-140. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00644.x>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press. http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. et Hancock, D. R. (2004). *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, O. (2019). *L'impact des émojis sur la perception affective des messages texte* [mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/39628>
- Laufer, B. et Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Lavoie, C. (2015). Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 18(1), 1-20. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/21180/26444>
- Le Thiec Rautureau, M. (2011). Un cadre de référence pour le Canada. *Québec français*, 163, 50-51. <https://id.erudit.org/iderudit/65416ac>
- Leclaire-Halté, A., et Maisonneuve, L. (s. d.). L'album de littérature de jeunesse : genre, forme et/ou medium scolaire? *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 65, 49-64.
- Lesourd, S. (2021). Edwige Chirouter et Nathalie Prince (dir.), *Philosophie (avec les enfants) et littérature (de jeunesse) : Lumières de la fiction*. *Strenæ*, 18. <https://doi.org/10.4000/strenae.6605>
- Lessard-Clouston, M. (2013). *Teaching vocabulary*. TESOL International Association.
- Levaque, C. (2009). La langue : délaissée, rejetée, oubliée et retrouvée. Quelques réflexions, quelques questions. *Filigrane*, 18(2), 51-69. <https://doi.org/10.7202/039289ar>

- Lightbown, P. M. et Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4^e éd.). Oxford University Press.
- Loewen, S. (2020). *Introduction to instructed second language acquisition*. Routledge.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Dans K. De Bot, R. Ginsberg et C. Kramersch (dir.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (p. 39-52). John Benjamins.
- Long, M. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. Dans W. C. Ritchie et T. K. Bhatia (dir.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413-468). Academic Press.
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- McCarten, J. (2007). *Teaching vocabulary: Lessons from the corpus, lessons from the classroom*. Cambridge University Press.
- Michaud, G. (2014). *Relations entre morphologie, vocabulaire et compréhension écrite en français langue seconde* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11060>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages : français, langue seconde*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-seconde-base_2009-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Indicateurs linguistiques : secteur de l'éducation*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2166136>

- Mohammadi, F. S. (2017). The effect of authentic problem-based vocabulary tasks on vocabulary learning of EFL learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(3), 35-40. <https://doi.org/10.7575//aiac.ijels.v.5n.3p.35>
- Moro, C. et Mirza, N. M. (2014). *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Presses universitaires du Septentrion.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). *Teaching & learning vocabulary*. Heinle Cengage Learning.
- Nation, I. S. P. et Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Heinle Cengage Learning.
- Nicolaev, V. (2010). Les négociations de sens dans un dispositif d'apprentissage des langues en ligne synchrone par visioconférence. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2165>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle Cengage Learning.
- Oxford, R. L. et Scarcella, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22(2), 231-243. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90059-0](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90059-0)
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>

- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x>
- Pica, T. (1996). Second language learning through interaction: Multiple perspectives. *Working Papers in Educational Linguistics*, 12(1), 1-22. <https://eric.ed.gov/?id=ED401756>
- Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : La face cachée des émotions. *Lidil*, 48, 17-36. <https://doi.org/10.4000/lidil.3310>
- Picoche, J. (2011, novembre). *Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école*. République française, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative. <https://eduscol.education.fr/document/15619/download>
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales* (3^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Prada, M., Rodrigues, D. L., Garrido, M. V., Lopes, D., Cavalheiro, B. et Gaspar, R. (2018). Motives, frequency and attitudes toward emoji and emoticon use. *Telematics and Informatics*, 35(7), 1925-1934. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.06.005>
- Proulx-Trottier, C. (2017, 15 mars). *Le vrai défi de la classe d'accueil à l'école publique*. Le Réseau ÉdCan. <https://www.edcan.ca/articles/le-vrai-defi-de-la-classe-daccueil-a-lecole-publique/?lang=fr>
- Puozzo Capron, I. et Piccardo, E. (2013). « Au commencement était l'émotion » : introduction. *Lidil*, 48, 5-16. <https://doi.org/10.4000/lidil.3308>
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste!* Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Rimé, B. (2009). *Le partage social des émotions*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mosco.2009.01>

- Rosen, É. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *The Canadian Modern Language Review*, 66(4), 487-498. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.487>
- Sabatier, C. N. (2019). Compétence d'interaction et négociation du sens dans une activité de littératie entre pairs en immersion française en Colombie-Britannique (Canada). *Language and Literacy*, 21(3), 1-17. <https://doi.org/10.20360/langandlit29363>
- Samuda, V. et Bygate, M. (2008). Task research from a pedagogical perspective. Dans V. Samuda et M. Bygate (dir.), *Tasks in second language learning* (p. 133-191). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230596429_9
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28. <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Schmitt, N. (2019). Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda. *Language Teaching*, 52(2), 261-274. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000053>
- Schmitt, N. et Schmitt, D. (2020). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schmoll, L. et Schmoll, P. (2012). Communautés de jeu et motivations à apprendre : les hypothèses didactiques de Thélème, un jeu multi-joueurs en ligne pour l'apprentissage des langues. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 202-206. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.040>
- Schneebeli, C. (2017). *The interplay of emoji, emoticons, and verbal modalities in CMC: A case study of YouTube comments* [communication orale]. VINM 2017: Visualizing (in) the new media, Neuchâtel, Suisse.

- Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003585>
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (p.495-508). Routledge.
- Terrades, O., Talagrand, R. et Auger, N. (2007). Ateliers littérature et arts pour entrer dans le français langue seconde. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 147(3), 339-348. <https://doi.org/10.3917/ela.147.0339>
- Tomita, Y. et Spada, N. (2013). Form-focused instruction and learner investment in L2 communication. *The Modern Language Journal*, 97(3), 591-610. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12031.x>
- Trimino, A. (1993). *Negotiation of meaning in second language acquisition* [communication orale]. Réunion annuelle des défenseurs de l'apprentissage des langues, Kansas City, MO, États-Unis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364113.pdf>
- Turgeon, É., Tremblay, O. et De Croix, S. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression? *Repères*, 59, 7-22. <https://doi.org/10.4000/reperes.1946>
- an Zanten, A. et Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Vincy, R. I. (2018). The impact of explicit instruction and intentional learning in the reception of vocabulary—An experimental study. *Journal on English Language Teaching*, 8(2), 27-35.
- Wesche, M. et Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.1.13>

- Willis, D. et Willis, J. (2013). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Wu, L.-F. (2013). A study of factors affecting college students' use of ESL vocabulary learning strategies. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(19), 202-208.
- Yi, B. et Sun, Z. (2013). An empirical study of the effectiveness of negotiation of meaning in L2 vocabulary acquisition of Chinese learners of English. *English Language Teaching*, 6(10), 120-131. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077092.pdf>

Annexe 1

1/ Observation de la première et de la deuxième tâche

Les élèves apprécient-ils/elles l'album jeunesse ?

Dans le cadre de la première tâche, l'enseignante invite ses élèves à prendre une position de cercle pour discuter du contenu de l'album jeunesse *Migrants*. Cette position permet les élèves de regarder ensemble les cinq premières images pour procéder à la phase de description. Au cours de cette phase, les élèves font part d'un émerveillement commun vis-à-vis des personnages fictifs de l'album jeunesse et commencent à chuchoter à voix basse pour montrer du doigt des détails esthétiques diversifiés. Ainsi, la discussion prend pour objet les couleurs de l'œuvre de jeunesse, la nature de chacun de ses personnages, les noms des animaux qu'elle contient, les préférences et les anecdotes concernant chacun de ces animaux, ce qui témoigne d'une certaine appréciation vis-à-vis de l'album jeunesse.

Les élèves s'engagent-ils/elles dans la description du contenu de l'album jeunesse ?

L'identification du paramètre engagement a toujours été sujet de désaccord entre les chercheurs et les chercheuses. De notre côté, nous approuvons l'engagement des élèves dans la description de l'album jeunesse pour deux raisons particulières. La première concerne l'utilisation fréquente de l'un des cinq sens humains les plus connus, soit celui de la vue. En effet, les élèves tentent à plusieurs reprises de décortiquer les détails que l'on voit à l'œil nu. Certains s'intéressent au cadre spatial de l'album jeunesse pour relever l'aspect sombre de la forêt. D'autres élèves se focalisent sur la position des personnages en utilisant des verbes d'action comme *se cache*, *vole* et *marchent*. Les objets de description communs auxquels s'intéressent la plupart des élèves concernent les habits des personnages (exp : écharpe multicolore), leurs critères physiques (exp : grand, petit, long etc.), leurs natures (éléphant, gazelle, chèvre etc.) et leurs différences de tailles. L'objet qui se trouve au milieu de la forêt fait lui aussi objet de description pour prendre plusieurs formes telle que celle d'un *sac à main*, *sac à pique-nique* ou une *valise*. La deuxième raison pour laquelle nous tenons pour acquis l'engagement des élèves dans la description de l'album jeunesse se rapporte aux diverses tentatives d'imagination de l'histoire qui réunit ces différentes créatures au milieu de la nuit. Ainsi, les élèves se trouvent capables d'aller au-delà de ce qui est visible à l'œil nu pour commencer à faire des

correspondances comme celle de *objet-signification*. Par exemple, la valise prend du sens lorsqu'associé au thème d'immigration ou de déménagement.

Les élèves expriment-ils/elles verbalement leurs compréhensions de la situation observée ?

L'aménagement de la classe a été favorable à l'émergence de plusieurs compréhensions quant à la situation observée. Les élèves se sentaient en position de confiance pour mettre des mots sur leurs pensées. Loin de constituer une source de réticence, l'absence de texte en bas des images a suscité plusieurs interrogations. Cette particularité que nous qualifions de contraignante semble provoquer une sorte de déséquilibre cognitif auquel les élèves tentent de s'échapper par le biais d'un ensemble d'hypothèses qu'ils ou elles tentent de vérifier. Face à une même image, les élèves commencent à raconter chacun et chacune une histoire qui reflète sa propre compréhension du contenu de l'album jeunesse. Voici ci dessous les hypothèses qui ont le plus émergé durant cette phase de description :

1/ le squelette était gêné parce que tous les animaux le regardaient.

2/ le squelette veut montrer la valise aux animaux pour qu'ils s'intéressent à lui.

3/ le squelette est triste parce qu'il n'a pas d'amis

4/ le squelette voulait joindre les animaux, mais il avait peur parce qu'il était différent.

5/ à chaque fois qu'un animal se fait rejeter, l'oiseau le prend avec lui.

6/ les animaux se demandent si le squelette avait de la bouffe dans son sac.

7/ ça parle des immigrants. Ils marchent dans la rue, ils sont pauvres et ils essaient de demander de l'aide.

8/ ils (les personnages) habitaient quelque part et ils veulent déménager

9/ ils (les personnages) cherchent des outils pour couper les arbres et construire des maisons

10/ l'oiseau va amener tous les animaux ailleurs

Les élèves s'engagent-ils/elles dans l'utilisation des émojis ?

Pour répondre à cette question, il semble pertinent de mettre l'accent sur la première réaction dont les élèves ont fait signe lors de leur première rencontre avec les émojis. Les yeux rivés sur les diverses expressions faciales, les élèves commencent à poser des questions (exp : c'est quoi ça? que va-t-on faire avec ça etc.) qui témoignent de leur enthousiasme et de leur envie insatiable de savoir la raison pour laquelle des émojis sont déposés sur la table de leur enseignante. En prenant une position de cercle, la majorité des membres de chacun des groupes commencent à toucher les dessins et à questionner leur construction. En mettant le doigts sur chacun d'eux, les élèves se préoccupent de la description physique des émojis, l'objectif étant d'identifier l'émotion décrite et y mettre un mot. Malgré les instructions de leur enseignante qui ne cesse de rappeler l'importance de ne pas commencer l'activité à moins qu'elle donne le signal, les élèves commencent rapidement à discuter de ce que le squelette avait bien pu ressentir dans chacune des cinq images de l'album jeunesse, ce qui reflète un engagement prévisible en ce qui concerne l'utilisation des émojis.

Comment les élèves utilisent-ils/elles les émojis ?

En ce qui a trait à l'utilisation des émojis, nous reconnaissons certaines fonctionnalités dont nous avons discuté dans le cadre conceptuel et nous ignorons d'autres qui ont émergées au cours de notre pratique sur terrain. Dans une perspective affective, les élèves utilisent les émojis pour exprimer des émotions diverses. En regardant les différentes expressions faciales, les élèves tentent de relever l'émotion décrite en prenant pour justification la couleur (le bleu et le jaune), les composants (des mains, des yeux, une bouche, une goutte d'eau, des sourcils etc.) et la position que prend chacun de ces composants (les sourcils vers l'intérieur, les yeux ouverts, la bouche ouverte etc.). D'un point de vue cognitif, il nous importe de relever cette persévérance et cet effort essentiellement linguistique que les élèves tentent de redoubler pour arriver à mettre un mot spécifique sur chacun des émojis. C'est ainsi qu'un émoji peut jouer le rôle d'un signifié pour aider les élèves à travailler sur leur vocabulaire des émotions à l'oral et à l'écrit. Pour ce qui est des autres modes d'utilisation des émojis ayant émergé lors de notre collecte de données, nous relevons celle liée à l'aspect interactif de l'apprentissage d'une langue. En effet, la reconnaissance des émojis dans la vie quotidienne des élèves, notamment dans le domaine des réseaux sociaux, a constitué une source de motivation ayant pour conséquence l'apparition d'un ensemble riche d'épisodes d'interaction intrapersonnelle et interpersonnelle. D'une part, l'utilisation des émojis pousse chacun et chacune des élèves à penser son rapport vis-à-vis de l'expression faciale qui se trouve face à lui. D'autre part, le recours aux émojis permet le partage

d'une multitude d'interprétations pour demeurer un objet de remise en question continue. Un autre avantage lié à l'utilisation des émojis concerne l'idée de raviver des histoires personnelles chez les élèves et de les pousser à pratiquer le français comme langue seconde. L'une des remarques les plus pertinentes à notre observation concerne la volonté excessive des élèves à faire part de leurs propres interprétations vis-à-vis de ce que décrit un emoji surtout dans le cas où ils n'arrivent pas à y mettre un mot spécifique.

Les élèves arrivent-ils/elles à mettre un/des mots sur ce que signifie chaque emoji ?

L'une des contraintes auxquelles les élèves ont dû faire face concerne la complexité de se mettre d'accord sur ce que décrit un emoji comme émotion. Cela se rapporte principalement au choix des émojis qui répond à deux conditions majeures : la première consiste à choisir des émojis qui décrivent la même émotion (la colère) mais à des degrés d'intensités différents les uns des autres (fâché-furieux-enragé). La deuxième condition exige de mettre à la disposition des élèves un ensemble d'émojis qui sont peu repérables par rapport à des autres (exp : 😏) ou qui méritent une réflexion assidue pour deviner l'émotion décrite. Une autre raison pour laquelle les élèves ne se trouvaient pas en mesure de mettre un mot spécifique sur ce que décrivait un emoji comme émotion renvoie à la diversité des perceptions pouvant être établies face à chacune des expressions faciales, ce qui a constitué un point repère pour participer à des débats de nature linguistique.

Les élèves ont-ils/elles une même compréhension de ce que décrit un emoji comme émotion ?

L'idée de mettre jusqu'à trois mots sur ce que décrit un emoji comme émotion (fâché, fatigué et triste) témoignent de la diversité des compréhensions que développent les élèves face à la même expression faciale.

Les élèves s'engagent-ils/elles dans des discussions pour identifier l'émotion décrite par un emoji ?

Malgré leur volonté de mener des discussions ayant pour objet principal leurs désaccords vis-à-vis de ce que rapporte un emoji comme émotion, les élèves ne se trouvent pas en mesure d'expliquer rigoureusement pourquoi chacun et chacune d'entre eux a choisi telle émotion.

Dans la plupart des cas, les élèves s'arrêtent à la première phase d'une discussion, celle d'exposer et de partager son opinion avec les autres sans avoir le souci de justifier son avis.

L'enseignante et la stagiaire trouvent-elles l'occasion d'enseigner de nouveaux mots ?

Comme indiqué précédemment, les élèves ont rencontré des difficultés quant à l'identification du mot pouvant décrire l'expression faciale d'un émoji. Afin d'échapper à ces difficultés, nous remarquons plusieurs tentatives d'imagination et de songerie. Il s'agit de raconter des histoires de la vie de tous les jours pour servir d'exemples facilitant le partage des interprétations que font les élèves de chacun des émojis. Nous pouvons mettre l'accent sur l'une des occasions qui se sont offertes à la stagiaire pour enseigner l'adjectif « essoufflé ». En effet, afin d'identifier l'une des émotions que décrit un émoji, un élève se mettait à raconter l'histoire de « quand on court, on est euhh », ce qui a aidé la stagiaire à identifier le besoin lexical spécifique dont fait signe cet élève.

3/ Observation de la troisième tâche

Les élèves ont-ils/elles une même compréhension de ce que décrit un émoji comme émotion ?

En prenant l'habitude d'être en face d'un ensemble d'émojis, nous remarquons beaucoup plus d'aisance vis-à-vis de leur utilisation. Les élèves commencent à se sentir plus libres à mettre un mot sur chacune des expressions faciales. Ainsi surgit une diversité plus riche d'interprétations et de compréhensions de ce que décrit chacun des 15 émojis comme émotion. Voici certaines interprétations qui traitent de ce que traduit l'émoji 🤩 comme significations chez les élèves :

1/ tu marches, tout le monde te dit bonne fête

2/ ça veut dire qu'il a froid

3/ on peut dire qu'il a fait un cauchemar ou un film d'horreur

4/ il a peur parce que le mauve (ce qui est au-dessus de la tête de l'émoji) est la couleur de la peur.

Les élèves s'engagent-ils/elles dans des discussions pour identifier l'émotion décrite par un émoji ?

Les discussions que mènent les élèves lors de la troisième tâche témoignent de beaucoup plus d'engagement. En effet, en suivant attentivement le contenu de ces discussions, nous remarquons que les élèves essaient de justifier leurs opinions en s'appuyant d'une part sur la description faciale de l'émoji et d'autre part, sur une histoire courte qui définit un des épisodes les plus connus de leur vie réelle pour rendre plus convaincante leur justification. Voici si dessous deux exemples qui illustrent bien cette idée :

1/il est triste parce qu'il a cette chose bleue (larme), il a peur que ce soit de sa faute

2/ il revient du travail, il est fatigué.

Les élèves se trouvent ils/elles capables de verbaliser l'émotion décrite par un émoji à l'oral et à l'écrit ?

En étant plus habitués à utiliser les émojis à des fins linguistiques, les élèves se trouvent plus capables à partager oralement les mots pouvant décrire chacun l'expression faciale d'un émoji. Cela a donné l'occasion aux élèves d'apprendre de nouveaux mots de la part de leurs camarades qui ont pris, dans la plupart des cas, la forme de synonymes dont nous pouvons citer le mot « enragé » et « impressionné ». Cependant, nous remarquons une réticence à l'idée d'écrire les mots verbalisés à l'oral de peur de se tromper de l'orthographe de chacun d'eux.

Les élèves ont-ils/elles recours à des épisodes de négociation de sens pour mettre un mot sur un émoji ?

Pendant la dernière phase de notre intervention, nous remarquons un recours explicite à des épisodes de négociation de sens. En effet, les élèves semblent prendre au sérieux l'idée de réussir à dire le mot qu'il ou elle souhaite utiliser pour décrire l'émotion d'un émoji en particulier. Ainsi, nous relevons des tentatives d'explication intenses qui touchent essentiellement à l'idée de décrire l'émoji d'exiger des informations supplémentaires. Par exemple, l'un des élèves a proposé l'adjectif heureux pour décrire l'un des émojis 😊 et à la demande de ses amis dont l'un d'eux a proposé l'adjectif « fier » en faisant le lien avec la réussite scolaire, il donne l'explication suivante : il sourit, il a les yeux ouverts.

L'enseignante trouve-elle l'occasion d'enseigner de nouveaux mots ?

L'enseignante a eu l'occasion d'une part, d'enseigner de nouveaux mots à l'oral et à l'écrit et d'autre part de corriger la forme écrite et orale d'un ensemble de mots déjà acquis. Parmi les mots nouvellement enseignés, nous pouvons citer l'adjectif « exaspéré » qui identifie l'émotion de l'emoji X (avec de la vapeur). Elle a corrigé la forme orale du mot « ennuyant » pour le remplacer par l'adjectif « ennuyé » qui définit plus ce que l'une des élèves voulait dire. De plus, l'enseignante se trouvait en mesure de mettre l'accent sur l'enseignement de certains mots comme celui de « émerveillé » que l'un des élèves l'a écrit sous la forme de « aimerveillé ».

Les élèves prennent-ils/elles en considération les corrections proposées de la part de leur enseignante ?

Ce que nous trouvons intéressant à relever concerne la correction volontaire des élèves des mots préalablement et nouvellement appris. Les élèves se trouvent facilement à incorporer les corrections parce qu'elles servent à perfectionner leurs propres propositions lexiques et non celles de l'enseignante comme dans une démarche traditionnelle.

Annexe 2

Groupe 1

Enseignante : Vous attendez mon signal

A: Moi je sais, c'est ça

B : Regarde ça, ça c'est drôle.

C: hmm

B : c'est quoi ça ?

Enseignante : okey, 1, 2 3, quand je vais te dire go, d'accord ? tu prends le dès dans tes mains et tu vas devoir, aller déposer le dès sur l'emoji qui représente comment un personnage qui est un squelette il se sent il dans les 5 premières images. Une fois que tu vas avoir déposé ton dès, à tour de rôle, je veux que tu expliques pourquoi et que représente l'emoji que tu as choisi est ce que ça va ?

Donc 1 : on dépose le dès 2 : on explique pourquoi on l'a choisi et c'est quoi l'émotion représentée est ce que ça va ?

Les élèves ensemble : ouais

Enseignante : donc 1, voyons les dès (quelqu'un a déposé le dès avant le signal de l'enseignante).

Donc 1 2 3, go dépose ton dès sur l'emoji comment il se représente, okey lequel, okey vas-y C, tu vas devoir choisir. Parfait c'est parfait. Alors maintenant avec tes partenaires, je veux que tu expliques ton choix.

C : il était triste

B : moi je choisis fâché

A : mais t'as pas expliqué

Enseignante : okey est ce que vous avez expliqué votre choix

B : oui, moi je choisis fâché parce qu'il a dit c'est à qui le panier et quelqu'un pas dit

E : okey toi tu penses que personne ne lui a répondu

C : et moi je pense qu'il est triste (parce que) il a pas des amis et il était tout seul

Enseignante : il a pas d'amis, il était tout seul très bien et toi A tu as choisi lequel

A : j'ai choisi cette émotion

Enseignante : c'est quoi cette émotion là qu'est-ce que ça représente ?

A : silence

Enseignante : pourquoi tu as mis sur celui là

A : il était gêné

Enseignante : okey il était gêné, okey les amis 3210. Maintenant j'aimerais bien que tu dises c quoi l'emoji que tu vois, Qu'Est-ce que ça représente comme émotion ? donc vous allez passer les 10 et me dire qu'est-ce que ça représente ces 10 émojis donc vous les faites dans l'ordre et chacun à son tour dit moi je pense que c'est ça moi je pense que c'est ça ça veut dire telle chose moi je pense que ça veut dire ça est ce que â va ?

Réponse collective : oui

Enseignante : donc on passe les 10 émojis donc on peut discuter on peut être d'accord mais on peut être en désaccord aussi on dit ba non moi je pense que c'est ça moi je pense que c'est ça. Pour t'aider, une fois que t'as choisi l'emoji, retourne-le de l'autre côté pour dire que vous avez discuté que vous avez dit qu'est-ce que ça représente

B : c'est quoi ça

C : est-ce que t'as choisi ?

B : non pas encore

C : ça c'est fâché

B : ça c'est fâché, ça c'est très fâché

A : toi tu veux quoi ?

C : ça c'est triste

B : non ça c'est pas triste, ça, ça fait comme ça fait comme ça ouin (quelqu'un en pleurs)

C : c'est triiiste

B : non ça c'est Il doit l'être aussi

A : non ça c'est très gênée

B : attends regarde ça, okey dis A pourquoi (il) est triste ?

A : moi je dis triste parce que son visage était triste

B : ah ouais, parce que moi je dis ça parce que lui dit ça, c'est parce que quelqu'un n'a pas dit c'est à qui votre panier, c'est à qui le panier

A : moi j'ai choisi ça (visage triste) l'oiseau était parti

Stagiaire : okey, mais la question c'était quoi, la question c'était que tu me décrives ce que représente, ce que tu penses ce que veut dire l'émotion des émojis. Donc on va commencer par celui-là, toi qu'est-ce que tu penses, tu peux expliquer à A et à B.

C : il était comme, il était, il est comme content

Stagiaire : okey il est content et toi B qu'est-ce que tu penses que cet émoji veut dire

B : je dis que content, mais il pleure

Stag : et toi A ?

A : moi je pense content, mais quand quelqu'un mort, on sait pas

Stagiaire : (..) vu qu'on a vu celui-là vous allez expliquer....

B : Attends-moi je sais, je pense que lui il rit et il pleure

Stag : okey il rit et il pleure un peu, okey C celui-là ?

C : il est triste et il est ehh

Stagiaire : et toi B

B : il est..eh parce qu'il fait comme ça ehh

Stagiaire : essoufflé ?

B : oui

Stagiaire : et A ?

A : il est fatigué

Stag : fatigué ? okey

Enseignante : est-ce que vous avez eu la chance de dire ce que représente les 10 émojis

Réponse collective : oui !

Groupe 2

Enseignante : attendez

M : lui ou lui

N : c'est lui, non non il était pas content

M : ahh

Enseignante : okey, 1, 2 3, quand je vais te dire go, d'accord ? tu prends le dès dans tes mains et tu vas devoir, aller déposer le dès sur l'emoji qui représente comment un personnage qui est un squelette il se sent-il dans les 5 premières images. Une fois que tu vas avoir déposé ton dès, à tour de rôle, je veux que tu expliques pourquoi et que représente l'emoji que tu as choisi est ce que ça va ?

N : il est triste

M : ehm

Enseignante : okey N explique pourquoi tu as choisi.

N : moi je choisais celui-là parce que je l'ai vu avec la bouche comme ça ou content,

M : il sourit pas, il était comme

N : il ne surit pas il était com ça

M : c'est 15 min déjà ?

Enseignante : les garçons vous avez expliqué

M : oui

Enseignante : okey les amis 3210. Maintenant j'aimerais bien que tu dises c quoi l'emoji que tu vois, Qu'Est-ce que ça représente comme émotion ? donc vous allez passer les 10 et me dire qu'est-ce que ça représente ces 10 émojis donc vous les faites dans l'ordre et chacun à son tour dit moi je pense que c'est ça moi je pense que c'est ça ça veut dire telle chose moi je pense que ça veut dire ça est ce que ça va ?

Réponse collective : oui

Enseignante : donc on passe les 10 émojis donc on peut discuter on peut être d'accord mais on peut être en désaccord aussi on dit ba non moi je pense que c'est ça moi je pense que c'est ça. Pour t'aider, une fois que t'as choisi l'emoji, retourne le de l'autre côté pour dire que vous avez discuté que vous avez dit qu'est ce que ça représente. Okey par lequel vous commencez ?

M : là

Enseignante : okey qu'est-ce que ça représente ?

M : ça représente ehh

Enseignante : qu'est-ce que ça représente si tu mets cet émoji là

N : et pourquoi

M : comme quelqu'un qui est mort dedans

Enseignante : okey, toi qu'est ce que tu penses que ça représente ?

N : il est traumatisé

Enseignant : okey donc celui-là on l'a fait, qu'est qu'il représente cet émoji là

M : fâché

Enseignante : okey, tu penses que c'est fâché, très bien, celui-là qu'est-ce qu'il représente

N : un petit peu fâché

Enseignante : un petit peu fâché

M : très fâché

Enseignante : oh toi il est très fâché, excellent ! okey qu'est-ce que ça veut dire celui là

N : uhm il est très content

Enseignante : très contente, toi qu'est-ce que ça veut dire M

M : il est choqué

Enseignante : okey il est choqué dans celui-là, okey ici dans celui-là, qu'est-ce que ça veut dire

N : il est plus content que lui

M : non il est excité

Enseignante : ah il est excité okey. Celui-là M ?

N : il est triste

Enseignante : c'est quoi

M : pour moi, il est triste

Enseignante : triste et toi N ?

N : un petit peu triste

Enseignante : ici ?

M : très très très fâchée

Enseignante : très très très fâchée

N : là il fait pvvvvv

M : il écoute pas

Enseignante : il écoute pas, celui là ?

N : ça c'est peur

Enseignante : ça c'est .. il a peur ?

M : un petit peu

Enseignante : un petit peu peur, celui là ?

N : jaloux.

Enseignante : jaloux ? okey

M : content

Enseignante : toi tu penses qu'il est content ? okey parfait

M : ehh ça

N : je continues (..) elle est malade, elle a rendez-vous, elle a peur.

M : (..) elle fait bien son travail, elle est partie

Groupe 3

Enseignante : okey, 1, 2 3, quand je vais te dire go, d'accord ? tu prends le dès dans tes mains et tu vas devoir, aller déposer le dès sur l'emoji qui représente comment un personnage qui est un squelette il se sent il dans les 5 premières images. Une fois que tu vas avoir déposé ton dès, à tour de rôle, je veux que tu expliques pourquoi et que représente l'emoji que tu as choisi est ce que ça va ?

E : Eh c'est moi qui ai le dès

Enseignant : F quelle emoji ? tu dois choisir 1, lequel ?

E : prends 1

F : non

Enseignant : okey G tu commences, tu expliques pourquoi à tes partenaires qu'est ce que tu as choisi

G : parce qu'il a pas d'amis et il a rien à faire, le seul ami c'est juste le oi..(seau)

E : pourquoi il est fâché ? hey t'as déjà pris .. madame Laurence c'est à cause qu'elle a mis ici

F (qui a changé de choix) : non c'est toi

E : non pourquoi tu l'avais déposé là

Enseignante (a fait sortir le mec parce qu'il n'arrêtait pas de toucher à l'enregistreuse) : t'es même pas supposé l'ascender, dépose ton dès, n'y touche plus, dépose ton dès sur l'emoji qui te plaît. G est ce que tu as expliqué ton choix à F ?

G : oui

Enseignante : okey, F est ce que tu as expliqué toi ?

F : non

Enseignante : okey vas-y explique

F : moi je crois qu'il est content à cause que quand il a descendu de l'oiseau, il a pris la valise, ba tout le monde l'a regardé. Il était comme je n'ai pas content. Tu comprends ?

G : mais en vrai, moi je voulais prendre lui. Ça c'est le meilleur dans mon expression

F : c'Est avec du carton

G : t'es sûr ?

F : tas vu ? ah tiens lui il a lui il a pas ..

Stagiaire : est-ce que t'as expliqué ton choix de l'emoji

F : oui

Stagiaire : vas-y F

F : ce par ce que, quand le squelette elle a descendu pour chercher la valise, quand elle l'a pris en haut, tout le monde le regardait comme..il s'est senti comme gêné que .. à cause qu'elle pensait qu'elle était pas comme les autres

Stagiaire : okeey

Enseignante : okey les amis 3210. Maintenant j'aimerais bien que tu dises c quoi l'emoji que tu vois, Qu'Est-ce que ça représente comme émotion ? donc vous allez passer les 10 et me dire qu'est ce que ça représente ces 10 émojis donc vous les faites dans l'ordre et chacun à son tour dit moi je pense que c'est ça moi je pense que c'est ça veut dire telle chose moi je pense que ça veut dire ça est ce que ça va ?

Réponse collective : oui

Enseignante : donc on passe les 10 émojis donc on peut discuter on peut être d'accord mais on peut être en désaccord aussi on dit ba non moi je pense que c'est ça moi je pense que c'est ça. Pour t'aider, une fois que t'as choisi l'emoji, retourne le de l'autre côté pour dire que vous avez discuté que vous avez dit qu'est-ce que ça représente

Stagiaire : okey donc les amis, vous allez passer un emoji à la fois et dire qu'est ce que tu penses que ça représente.

G : ça il représente, content puis serein.

Stagiaire : okey toi F, vous allez expliquer le même

F : lui il est content, lui ça représente qu'il est choqué

Stagiaire : okey on a parlé de lui, on va le retourner. Maintenant qu'Est-ce que vous pensez qu'il représente lui

G : il se sent pas bien psk là vas il y avait plusieurs...lui il était devant eux..il est resté devant eux

Stagiaire : okey, et toi emma

F : il représente comme, quand t'as pas beaucoup d'amis, t'es comme ça, c'Est-ce que ça représente

Stagiaire : okey il se sent genre..

F : fatigué, pas content.

Stagiaire : okey vous le tourner, vous faites celui là

G : ça ça veut dire qu'il est choqué comme le matin quand il neige il y a une grosse tempête t'es comme heeeeeiiiiin !!

F : lui il est choqué comme, comme préférés dessins sont déchirés

G : ouaiis

Stagiaire : okeyy

G : okey celui là

F : lui il veut dire qu'il est en colère

G : non lui c'est pas colère lui il est comme t sais ah ah

F : ouais on peut le tourner,

G : lui comme lui il est

F : ouuuuh

G : lui il pense qu'il est le fun

F : avec les yeux comme

G : qu'il était cool, lui comme ça aaaaaah le chocolat est parti

F : hhhh moi je crois que lui ça représente il est comme owwww (d'un air triste)

G : Puis lui là c'est qu'il pleure, lui c'est qu'il est en colère

F : ouais il sait qu'il est triste

G : lui il est en train de dire est ce que chui beau ? ah lui facile il est

F : il est content

G : il est trop content

Annexe 3

1/ Guide d'entrevue pour les élèves

Introduction

Bonjour, j'espère que tu vas bien et que tu as bien profité de l'activité. Je vais t'expliquer comment ça va se passer. En gros, je vais te poser quelques questions par rapport à ce qui s'est passé lors de la première séance ou vous avez décrit les cinq premières images de l'album jeunesse et vous avez utilisé les émojis pour exprimer les émotions des personnages et aussi par rapport à ce qui s'est passé aujourd'hui même.

Questions

Question d'ouverture : qu'est-ce que tu penses de l'expérience en général ?

Questions à propos la réalisation de la première tâche

Question 1 : est-ce que tu as aimé le fait que l'album jeunesse ne contienne pas du texte ou est ce que tu aurais quand même aimé qu'il y ait des paroles en bas des images.

Question 2 : comment tu as trouvé l'histoire de l'album jeunesse ?

Question 3 : est-ce que tu as trouvé difficile l'idée d'imaginer toi-même ce que pourrait être l'histoire de l'album jeunesse ?

Question 5 : quel est le personnage que tu as aimé le plus ?

Question 6 : est-ce que tu as pu mettre un mot sur chaque emoji ou est ce que parfois tu étais obligé de formuler toute une phrase, de donner des exemples ou de raconter de petites histoires pour faire comprendre à ton partenaire l'émotion que décrit l'emoji ?

Question 7 : est-ce que tu as appris de nouveaux mots avec tes camarades ?

Question 8 : est-ce que tu t'es toujours mis d'accord avec tes partenaires sur l'émotion que décrit l'un des émojis ?

Question 9 : est-ce que tu aimerais utiliser les émojis dans d'autres activités ?

Questions à propos la réalisation de la deuxième tâche

Question : est-ce que tu as aimé l'idée d'apprendre dans un contexte théâtral ?

Questions à propos la réalisation de la troisième tâche

Question 1 : comment tu as trouvé la dernière activité ?

Question 2 : est-ce que tu as appris de nouveaux mots ?

Question 3 : est-ce qu'il y a des moments où tu ne t'es pas mis/mise d'accord avec tes partenaires sur ce que décrivait l'emoji comme émotion ?

Questions d'ouverture

Question 1 : qu'est-ce que tu as trouvé de plus difficile à faire durant toute l'expérience ?

Question 2 : est-ce que tu as des conseils à m'accorder pour pouvoir améliorer dans des prochaines fois le déroulement de l'expérience.

Question 3 : est-ce que tu aimerais ajouter quelque chose ? un commentaire ou une question ?

2/ Guide d'entrevue pour l'enseignante

Introduction

Bonjour, je te remercie d'avoir accepté de m'accueillir dans ta classe pour mener à bien cette recherche. J'aimerais bien te poser quelques questions par rapport à ce qui s'est passé tout au long des trois tâches proposées.

Questions

Question d'ouverture : que pense-tu de l'expérience en général ?

Questions à propos la réalisation de la première tâche

Question 1 : en tant qu'enseignante, que penses-tu du choix de l'album jeunesse ?

Question 2 : est-ce que tu as trouvé bénéfique l'idée que l'album jeunesse ne contenait pas de composante textuelle ?

Question 3 : **est-ce que tu penses que les élèves se sentaient découragés par rapport au fait que l'album jeunesse ne contenait pas de composante textuelle ?**

Question 5 : que penses-tu de l'idée d'utiliser des émojis pour exprimer des émotions, notamment celles des personnages ?

Question 6 : est-ce que tu penses que les élèves ont rencontré certaines difficultés à trouver les mots convenables pour décrire l'ensemble des émojis ?

Question 7 : est-ce que les élèves se mettaient toujours sur ce que décrivait un emoji comme émotion ?

Question 8 : est-ce que tu penses que tu avais l'occasion d'enseigner de nouveaux mots aux élèves ?

Questions à propos la réalisation de la deuxième tâche

Question 1 : que penses-tu de l'idée d'apprendre dans un contexte théâtral ?

Question 2 : est-ce que tu as trouvé que les élèves étaient motivés à l'idée de réaliser l'émission télévisée ?

Questions à propos la réalisation de la troisième tâche

Question 1 : comment tu as trouvé la dernière activité ?

Question 2 : est-ce que tu as trouvé que les élèves avaient de la facilité à deviner l'expression faciale de chaque emoji à l'oral ou à l'écrit ?

Question 3 : est-ce que tu as trouvé qu'il y avait des moments où les élèves ne se mettaient pas d'accord sur ce que signifiait un emoji ?

Questions d'ouverture

Question 1 : qu'est-ce que tu as trouvé de plus difficile à faire durant toute l'expérience ?

Question 2 : est-ce que tu as des conseils à m'accorder pour pouvoir améliorer dans des prochaines fois le déroulement de l'expérience.

Question 3 : est-ce que tu aimerais ajouter quelque chose ? un commentaire ou une question ?

Annexe 4

Élève C

Chercheuse : Alors ça va ? tout va bien ?

C : oui

Cher : ouais ? okey, fait que je t'explique comment ça va se passer. En gros, je vais te poser quelques questions par rapport à ce qui s'est passé pendant de la première séance là où vous avez comme décrit les images, les 5 images de l'album jeunesse si tu te rappelles

C : ehem

Cher : puis vous avez utilisé des emojis puis par rapport à ce qui s'est passé aujourd'hui aussi. Fait que la première question, elle est assez générale. J'aimerais juste savoir ce que tu penses de l'expérience en général, t'sais ce que tu as aimé, ce que tu n'as pas forcément aimé tout ça.

C : j'ai aimé.

Cher : qu'est ce que tu as aimé ?

C : les emojis.

Cher : d'accord. Qu'est-ce que tu as aimé par rapport aux emojis ?

C : avec le content visage

Cher : ehem okey. Est-ce que tu as aimé utiliser les emojis pour exprimer des émotions c'est ça ?

C : oui

Cher : d'accord. Est-ce qu'il y a autre chose que t'as aimé ou autre chose que tu n'as pas forcément très apprécié disons.

C : Non j'ai juste aimé les emojis

Cher : d'accord parfait ! puis t'sais j'ai vu que votre enseignante elle a dit que c'était la première fois que vous utilisez un album jeunesse sans texte. Comment tu as trouvé ça ? est ce que tu as trouvé ça difficile, est ce que tu aurais aimé que l'album jeunesse il contienne comme euh du texte ou est-ce que tu as aimé le fait que tu puisses raconter l'histoire toi-même, que tu puisses comme imaginer ba l'histoire, les paroles qu'il pourrait y avoir dans l'album jeunesse.

C : imaginer

Cher : ehm d'accord donc t'as bien aimé que tu racontes toi-même l'histoire

C : ehem

Cher : sans qu'il y ait du texte dedans

C : oui

Cher : d'accord ! puis oui, par rapport à l'histoire comment tu l'as trouvé ? est ce que c'était dur à imaginer. Est-ce que c'était difficile à imaginer l'histoire ou c'était bien genre

C : un peu dût

Cher : un peu dur, vu que c'était la première fois que vous faites ça ou en général c'était dur

C : dur

Cher : d'accord, parfait ! puis ehm, oui par rapport aux personnages que vous avez vu dans l'album jeunesse c'est lequel qui t'as vraiment impressionné genre celui qui t'as vraiment attiré l'attention. Est-ce que c'était par exemple t'sais l'oiseau ou est ce que c'était le squelette avec l'écharpe multicolore ou est ce que c'était quelqu'un d'autre dans l'album jeunesse, je sais pas ?

C : c'est le squelette

Cher : ah okey, pourquoi c'était le squelette ?

C : parce que quand il a vu la boîte, il a pris puis tout le monde a regardé le squelette

Cher : okey parce que c'était comme, comme le personnage principal de l'histoire c'est ça ?

C : oui

Cher : okey, d'accord, puis t sais quand vous avez utilisé les émojis, est ce que tu as pu mettre un mot sur chaque émoji ou est-ce que parfois t'étais comme obligée de dire toute une phrase ou bien de s'imaginer des histoires pour décrire l'émotion que représente l'émoji.

C : non

Cher : ah c'était comme, genre tu as pu mettre un mot sur chaque émoji ou est-ce que parfois t'as vu un émoji puis tu savais ce que ça représentait comme émotion

C : oui

Cher : mais, c'était comme ça

C : ehem

Cher : parfait, okey puis est ce que tu as appris de nouveaux mots avec tes camarades ? par exemple t sais un de tes camarades il dit un mot puis toi tu ne connais pas okey ? pour décrire l'un des émojis puis là tu te dis ahh c'était ça puis tu l'as appris.

C : non

Cher : non, très bien. Ehm, avec tes partenaires est ce que tu t'es toujours mis d'accord sur ce que représentait un émoji ou est-ce que parfois par exemple t'sais ya un émoji puis toi tu dis ah lui il est fâché puis ton camarade il te dit ba non en fait il est triste.

C : oui c'est ça

Cher : ouais ? ça s'est arrivé ?

C : ehm

Cher : Puis comment vous avez fait pour gérer ça ? est-ce que vous avez dit juste ba en fait un émoji peut avoir plusieurs représentations ? ou est-ce que comme vous avez essayé de discuter entre vous

C : on a essayé de discuter

Cher : d'accord ! puis vous êtes la fin mis d'accord ou au final vous êtes restés chacun..

C : d'accord

Cher : okey, très bien. Ehh quoi d'autre, puis toi est ce que tu aimerais utiliser les émojis dans d'autres activités

C : oui

Cher : oui ? okey pourquoi ?

C : ehm, j'aimer les émojis

Cher : d'accord.

C : parce que quand j'ai une tablette, j'aime écrire et je mets des émojis.

Cher : Ah ouais ? okey puis quelles sont les activités que toi tu t'imagines avec les émojis ? qu'est-ce qu'on peut faire d'autre avec les émojis par exemple ?

C : comme si on sait pas écrire comme on a des émojis puis qu'est qu'on peut, comme on peut faire quand on a des émojis écrire comme ça

Cher : ahh okey genre tu voulais dire, par exemple moi je connais pas forcément le mot puis je mets un émoji oui là on me comprend

C : ehm

Cher : ehm comme on fait t'sait avec le chat et tout ça

C : oui

Cher : ouais okey je comprends. ehhh ouii, est ce que tu as aimé l'idée d'apprendre dans un contexte théâtral t sais quand on a fait l'émission, est ce que tu as aimé ça l'émission puis le fait

de poser des questions, de prendre un micro tout ça ou est ce qu'il y a quelque chose que tu n'as pas forcément aimé

C : non j'ai pas aimé avec des micros

Cher : d'accord okey. Eh pourquoi à ton avis ? comment on pourrait améliorer cette activité. Si jamais c'était à toi de le faire.

C : c'est comme un peu gênant

Cher : ahh okey c'était gênant par ce que tu parlais devant tout le monde

C : oui

Cher : ehem okey je comprends okey puis par rapport à l'activité d'aujourd'hui est ce que tu as, comment tu l'as trouvé déjà ?

C : un peu bien

Cher : ehem, pourquoi tu as trouvé ça bien, qu'est ce qui t'as plus dans l'activité

C : comme j'avais dit, comme les émojis et comme on répondait toujours à des questions

Cher : okey, on répond à des questions, quelles questions genre c'est quoi l'émotion tout ça

C : oui c'est ça

Cher : puis on essaye de deviner

C : ehem d'accord

Cher : puis est ce que t'sais lors de l'activité comme vous avez pas forcément dit les mêmes mots, par exemple un emoji ya quelqu'un qui a dit fâché, l'autre qui a dit enragé puis est ce que tu as appris de nouveaux mots genre par exemple est ce que tu connaissais

C : oui enragé je ne savais pas qu'est ce que ça veut dire

Cher : ah okey et est ce que maintenant tu sais ce que s'est ?

C : oui comme ça (grimace) comme sentir comme ça comme un chien

Cher : okey genre fâché

C : oui comme M avait dit

Cher : oui oui vas-y C

C : comme M avait dit comme enragé était comme ça (grimace)

Cher : ah il l'a fait avec son visage

C : ehem

Cher : ehem okey très bien puis t sais ehm est ce qu'il y a des moments, t sais vous avez parlé quand même en groupe entre toi puis les autres et est-ce qu'il y a des mots (je voulais dire moment) ou tu ne t'es pas mis d'accord sur ce que décrit l'emoji. T sais on vous a dit comme de se mettre d'accord sur un mot sur une émotion puis l'écrire sur un papier puis est ce qu'il y

a des moments comme tu parlais avec tes camarades puis ba en fait chacun disait quelque chose puis que vous vous êtes pas mis d'accord forcément

C : non pas d'accord surtout A elle décidait toute seule

Cher : okey très bien, fait que vous n'aviez pas les mêmes représentations de ce que c'était l'émotion d'un émoji puis vous n'avez pas forcément parlé assez pour se mettre d'accord à la fin c'est ça

C : ouais

Cher : okey très bien, euh quoi d'autre, ah okey on va parler en général maintenant, qu'est ce que tu as trouvé de plus difficile à la tâche ? qu'est ce qui te semblait comme chai pas comme difficile. Est-ce que c'était le fait par exemple de décrire les images dans l'album jeunesse ou est-ce que c'était le fait de décrire les émotions des émojis ou est-ce que c'était le fait de participer à l'émission ou est ce que c'était le jeu d'aujourd'hui. Qu'est-ce que t'as trouvé comme, qu'est ce qui te semblait très très difficile à faire ou bien juste difficile ah

C : comme trouver comme madame la prof elle montre les émojis on doit comme écrire on doit trouver qu'est-ce qu'il ressemble l'émoji

Cher : okey pourquoi tu as trouvé ça difficile

C : parce que comme c'est trop dur, quelqu'un il dit c'est fâché, fatigué quelque chose c'est trop dur on peut pas deviner c'est quoi

Cher : ah d'accord c'est parce que vous vous êtes pas forcément mis d'accord

C : ehem

Cher : ehem okey, peut être une dernière question est ce que par exemple tu pourrais me donner des conseils si jamais je pourrais comme améliorer l'activité. Est-ce que tu peux me donner des propositions par rapport à l'utilisation des émojis, par rapport à l'album jeunesse. Comment tu imagine l'activité autrement ? si jamais c'était toi la chercheuse puis tu veux comme faire une activité avec des élèves, à ton avis comment est ce qu'on pourrait améliorer tout ça

C : ehh je sais pas expliquer vraiment

Cher : ba essaye avec le minimum que tu peux dire, je peux comprendre, même un petit détail.

C : silence

Cher : par exemple l'utilisation des émojis, comment toi tu voulais que ce soit ? t sais à un moment donné on est en train de faire l'activité puis on se dit ah lala ça aurait pu être mieux si elle a dire de faire ça

C : ah oui ce qu'on pourrait faire comme vraiment qu'Est-ce qu'on veut

Cher : ehem

C : comme plus mieux que cette activité

Cher : donc t'as trouvé mieux cette activité, la dernière

C : oui

Cher : okey fait que t'as préféré ça à quoi ?

C : euh

Cher : comme pourquoi t'as préféré plus cette activité la dernière genre

C : ehm j'ai aimé avoir le livre c'était trop beau

Cher : le livre aussi d'accord puis est ce que tu as des suggestions si jamais on voulait est ce que tu voulais faire autre chose à part ce qu'on a fait ensemble

C : non

Cher : non pas forcément. Très bien puis est ce que tas autre chose à me dire ?

C : non

Cher : merci merci merci beaucoup !

Élève M

Cher : Fait que bonjour, tout va bien

M : oui

Cher : très bien. Fait que écoute je vais t'expliquer comment ça va se passer. En gros ba je vais te poser quelques questions par rapport à ce qui s'est passé t'sais lors de la première séance ou vous avez utilisé l'album jeunesse puis vous avez décrit les images puis vous avez utilisé les émojis et aussi par rapport à ce qui s'est passé aujourd'hui. Fait que la première question elle est assez générale, j'aimerais bien savoir t'sais ce que tu penses de l'expérience en général, ce que tu as aimé, ce que tu n'as pas forcément aimé puis tout ça.

M : ehm

Cher : sens toi libre de dire ce que tu veux

M : j'ai aimé l'activité

Cher : très bien, qu'est-ce que tu as aimé plus précisément ?

M : ehm,

Cher : tu peux juste approcher un peu pour t'écouter

M : j'ai trouvé les personnage, leur nombre

Cher : okey, par rapport aux personnages dans l'album jeunesse, qu'est ce que tu as aimé par rapport à ces personnages ?

M : y en a que j'aime

Cher : okey

M : parce que ils sont, il y en a qui sont comme des fois d'habitude juste comme ça.

Cher : ehem

M : et des fois je l'aime parce que des fois je l'ai vu dans mon dessin

Cher : ahh okey c'est par rapport au dessin okey est ce qu'il y a autre chose que t'as aimé à part ça

M (bouge la tête pour nier)

Cher : okey et par rapport aux émojis aussi est ce que t'as trouvé ça comme, comment t'as trouvé ça en général ?

M : bien

Cher : bien ? okey pourquoi ?

M : parce que j'aime pratique

Cher : ehem pratiquer quoi ?

M : les émojis

Cher : les émojis ? d'Accord puis est ce que ça t'a aidé à faire quelque chose en particulier ?

M : non

Cher : non okey très bien puis t'sais la première fois j'ai vu que votre enseignante a dit comme c'est la première fois qu'on utilise un album jeunesse sans texte. Est-ce que, comment t'as trouvé ça ? est ce que t'as trouvé ça

M : comme j'ai trouvé de la face comme j'ai trouvé y en a qui étaient contents

Cher : okey

M : y en a qui aussi étaient tristes parce qu'il était comme (grimace triste)

Cher : d'accord, puis est ce que, on va juste attendre jusqu'à ce qu'ils passent, est ce que tu as trouvé difficile d'imaginer l'histoire toi même

M qui hoche la tête : ouais

Cher : ouais ? c'était difficile ? est ce que tu préfères toujours imaginer l'histoire toi-même ou est ce que tu préfères que l'album il contient du texte en bas des images

M : il contient le texte

Cher : très bien, puis par rapport à l'histoire en générale, comment tu as trouvé l'histoire de l'Album jeunesse

M : bien parce que j'aimais les personnages

Cher : okey, parce que t'aimais les personnages ?

M : oui

Cher : okey puis c'est lequel des personnages que tu as aimé le plus ?

M : ehm, le squelette

Cher : le squelette ? pourquoi le squelette

M : parce que il est comme, j'ai jamais vu un squelette qui est venu, j'ai jamais vu un squelette dans l'histoire

Cher : ahh okey c'est la première fois que tu vois un squelette ? d'accord ehem intéressant, puis est ce que t'sais par rapport à l'utilisation des émojis est ce que tu as pu mettre un mot sur chaque émoji ou est ce que parfois t'sais tu vois l'émoji puis tu sais qu'est ce que c'est que l'émotion, mais tu ne peux pas vraiment mettre un mot fait quoi tu donne des exemples,

M : ouais

Cher : ouais tu donnes des exemples très bien puis est ce que t'sais avec tes partenaires, on va juste attendre qu'ils passent, t'sais avec tes partenaires

M : ouais

Cher : parfois ça se peut que l'un de tes camarades il dit un mot que toi tu ne connais pas forcément

M : ouais

Cher : ouais c'est arrivé ? puis est ce que tu as retenu le mot ?

M : ouais

Cher : est ce que tu peux me donner des exemples ?

M : Il y a un mot que je me rappelle pas

Cher : okey, mais genre tu le connaissais pas, puis tu l'as appris grâce à un camarade d'accord. Faite que, oui aussi avec tes partenaires t'sais par fois est ce qu'il y a eu des moments ou vous ne vous êtes pas forcément mis d'accord sur ce que décrit un émoji

M : ouais des fois oui

Cher : oui ? okey et comment vous avez fait comme pour se mettre d'accord ou est ce que à la fin vous étiez comme ba c'est pas grave toi tu pense ci moi je pense ça et voilà

M : non, on a comme, on a dit qu'on va faire ça après le prochain, nous le prochain on va faire l'autre

Cher : ah d'accord, genre vous avez essayé de discuter

M : oui

Cher : okey très bien, puis est ce que tu aimerais utilisé les émojis dans d'autres activités à part celle là

M : oui

Cher : est ce que tu peux me donner des exemples d'activités

M : comme les dessiner

Cher : ahh okey tu aimerais les dessiner toi-même ehem. Apparemment t'es bon en dessin

M (avec le sourire) : oui

Cher : d'accord intéressant puis est ce que tu as aimé l'idée d'Apprendre dans un contexte théâtral ça veut dire quand vous avez participé à l'émission tout ça

M : oui

Cher : très bien tu as aimé ça pourquoi tu as aimé ça ?

M : je sais pas

Cher : okey t'sais parce que j'ai parlé avec quelqu'un d'autre puis à un moment donné on m'a dit que bein on était un peu gêné de parler devant tout le monde, mais là toi tu me dis ba non en fait

M : ehem

Cher : okey tu as aimé parler en public

M : ehem

Cher : tu t'imagines déjà dans une émission de télé en train de parler au public

M : oui, j'ai déjà été à la télé

Cher : mais non ? okey wow, puis après, oui comment tu as trouvé l'activité d'aujourd'hui

M : bien parce que j'apprends (avec) les émojis et j'ai déjà fait ça en première

Cher : puis qu'est ce que tu as, est ce qu'il y a quelque chose en particulier que tu as apprécié dans l'Activité

M : non

Cher : non ? il y a pas quelque chose en particulier puis est ce qu'il y a quelque chose qui t'as dérangé dans l'activité

M : non plus

Cher : d'Accord puis est ce que avec tes camarades tu as appris de nouveaux mots aujourd'hui

M : oui

Cher : est ce que tu peux me donner un exemple de mot que tu as appris qujourd'hui

M : je les ai oubliés, y a un mot que j'ai oublié

Cher : est ce que c'est le mot enragé par hasard

M : ehm ouais

Cher : c'était un nouveau mot pour toi aussi

M : ouais

Cher : parce que c'était un nouveau mot pour moi aussi, ça reste entre nous okey. Puis est ce qu'il y a-t-il, t'sais quand vous avez parlé en groupe

M : ouais

Cher : parce que t'sais votre enseignante elle vous a dit vous allez vous mettre d'accord sur un mot puis vous allez l'écrire puis vous allez le dire

M : oui

Cher : est ce que parfois avec tes amis vous vous êtes pas forcément mis d'accord toi t'étais comme non il est ça puis l'autre il dit non il est comme ça

M : ouais des fois oui

Cher : des fois oui

M : et après on les arrange

Cher : vous vous arrangez entre, comment vous faites pour vous arranger

M : comme moi je prends 1, après le prochain on va prendre quand c'est une fois notre tour on va prendre le prochain après

Cher : okey, mais si jamais c'était le même puis que toi tu dis il est triste puis un autre il dit qu'il est fâché, comment vous faites pour vous arranger entre vous

M : comme on va voir que, on peut s'arranger, si on est, nous on est trois,

Cher : okey

M : avec trois on peut se séparer comme on peut se dire comme on va faire lui comme peut être ça va être l'autre et lui ça va être lui comme ça et si c'est pas bon c'est pas grave

Cher : okey très bien. Par exemple toi tu te dis vas y on va dire comme toi tu le dis, mais après c'est moi qui dis l'autre

M qui hoche la tête

Cher : puis en général qu'est ce que tu as trouvé de plus difficile à l'activité

M : ehm, d'écrire les nom

Cher : ahh c'était le fait de les écrire okey très bien puis peut être juste une dernière question est ce que tu as des questions à me donner pour améliorer l'activité ? est ce qu'il y aurait des choses que tu aimerais enlever puis d'autres choses que tu aimerais ajouter

M : non pas forcément. Bas très bien merci beaucoup !

Élève A

Cher : alors, du coup tout va bien ?

A : oui

Cher : ouais ? bon je vais t'expliquer comment ça va se passer. En gros, je vais te poser quelques questions par rapport à ce qui s'est passé lors de la première séance t'sais là ou vous avez regardé l'Album jeunesse puis vous avez décrit les images puis vous avez utilisé les émojis et

Cher : oui l'animal c'est lequel ? t'sais il y avait l'oiseau puis il y avait le squelette avec l'écharpe puis uhm il y en avait plein d'animaux puis c'est lequel qui t'avais vraiment attiré ton, qui a vraiment attiré ton attention puis tu t'es dit..

A : j'ai aimé le bleu, l'oiseau, il a ramené

Cher : l'oiseau bleu, pourquoi tu as aimé l'oiseau en particulier ?

A : parce que il est bleu et c'est mon préféré.

Cher : okey

A : et aussi, c'est bien, il était gentil, il ramenait des animaux et j'aime ça

Cher : fait que t'as aimé l'oiseau parce qu'il était gentil avec le squelette.

A : tous les animaux

Cher : tous les animaux ? t'as aimé tous les animaux

A : lui parce que lui il a tout ramené les animaux ici 1 par 1

Cher : ahh ! MAIS ça tu l'as pas vu, tu te l'as imaginé toi-même d'accord. Intéressant

A : moi j'aime comme ça

Cher : toi tu penses que

A : j'aimes les écritures et pas d'écriture

Cher : okey

A : j'ai déjà dit un titre et il n'y avait pas de titre et c'était ça le titre.

Cher : je comprends très très bien. Merci puis est ce que, t'sais par rapport à l'utilisation des émojis est ce que tu as pu mettre un mot sur chaque émoji est ce que parfois t'étais comme obligée de dire toute une phrase ou bien de donner des exemples, de raconter des histoires pour pouvoir le décrire

A : exemples

Cher : tu donnais des exemples, parfois tu savais pas forcément c'est quoi le mot mais tu savais très bien ce que c'était l'émotion, genre tu donnais des exemples comme aider tes amis à trouver le mot c'était ça ?

A qui hoche la tête

Cher : okey puis est ce que t'sais parfois avec tes camarades est ce que parfois par exemple quelqu'un il dit un mot que toi tu ne connais pas pour décrire un émoji et là tu te dis ahh okey c'était ça et tu l'apprends. Est-ce que ça s'est arrivé genre est ce que tu as appris de nouveaux mots

A qui hoche la tête

Cher : est ce que tu peux me donner des exemples de nouveaux mots que tu as appris ?

A : émerveillé

Cher : émerveillé ! c'était un nouveau mot pour toi

A : oui

Cher : okey wow ! y avait un autre mot ?. Attend y avait émerveillé

A : fâché, triste, amour

Cher : mm okey oui je m'en suis rappelé quoi d'autre ? puis avec tes partenaires t'sais parfois est ce que c'est arrivé par exemple cet émoji il est fâché puis ton camarade il dit euh non je pense qu'il est triste genre vous êtes pas forcément mis d'accord sur ce que décrivait l'émoji comme émotion est ce que ça s'est arrivé ou est ce que vous vous êtes toujours mis d'accord sur le mot que décrit l'émoji

A : c'était triste mais C et l'autre elle me criait et elle dit shut c'était fatigué et c'était ça j'ai pensé c'était triste.

Cher : okey et est ce que au moins vous avez essayé de discuter entre vous ?

A : oui

Cher : oui ? mais au final vous êtes pas forcément mis d'accord

A qui hoche la tête

Cher : ouais c'est ça ? okey très bien puis est ce que tu aimerais utiliser les émojis dans d'autres activités

A : oui

Cher : ouais ? comme quoi par exemple ?

A : l'amour le étoile c'est ça

Cher : non mais est ce que tu aimerais les utiliser dans d'autres activités pas celle-là. Comment on pourrait les utiliser autrement à ton avis ? genre comment on pourrait les utiliser autrement à ton avis ?

A : comme un jeu

Cher : okey, un jeu de quoi ?

A : comme on mets à l'envers puis c'est triste c'est content on le mets comme ça (signe de mettre à l'envers) et quand tu choisis deux par exemple comme ça comme ça un sourire et un sourire je veux qu'on fait comme ça et après je veux qu'on choisit et après on le tourne on choisit l'autre et si c'est pas le même

Cher : ahhh ! oui je connais le jeu

A : c'est ça deux émojis deux contents

Cher : mais en fait tu as vu que les deux étaient contents mais qu'ils n'avaient pas la même expression faciale ehem

A : et après on le tourne et on dit c'est quoi, c'est quoi la face

Cher : c'est quoi l'émotion que décrit l'emoji très bien. Puis est ce que tu as aimé l'idée d'apprendre dans un contexte théâtral t'sais quand vous avez participé à l'émission puis que t'as pris un micro puis que t'as discuté est-ce que, comment tu as trouvé ça, est ce que tu as aimé est ce que tu n'as pas aimé est ce qu'il y a quelque chose que tu as aimé

A : des fois je suis gênée

Cher : de parler comme devant tout le monde

A : j'ai déjà parlé devant tout le monde, mais s'il y a plein de gens comme je sais pas des gens

Cher : okey okey

A : comme quelque part je vois et je dis, j'ai déjà aller comme quelque part en voiture et il y a un radio et j'ai été là-bas, je récitais le coran.

Cher : wow magnifique d'accord

A : et j'ai pris des cadeaux

Cher : wow en plus

A : un cadeau de petit, quelque chose pour prier, quelque chose comme ça et un cinéma.

Cher : wow, mais cette fois ci avec l'émission t'étais un peu gênée okey

A : là-bas j'ai dit le coran psk tout le monde m'entendait

Cher : puis comment tu as trouvé l'activité d'aujourd'hui ?

A : bien cool

Cher : bien pourquoi cool

A : parce que j'aime les emojis et on écrivait dans le papier

Cher : t'aimais écrire aussi sur le papier okey. Qu'est ce que tu as aimé encore plus ? est ce qu'il y a des choses qui t'ont dérangé ?

A qui nie avec la tête

Cher : non ? pas forcément ? okey très bien puis est ce que tu as pris de nouveaux mots aujourd'hui ?

A : oui

Cher : oui ? ah c'était émerveillé ? okey puis l'autre fois tu n'as pas appris de nouveaux mots ? t'sais avec le petit groupe que vous avez formé lors de la première séance

A : non

Cher : non ? aujourd'hui oui. Okey très bien. Puis est ce qu'il y a des moments, t'sais vous étiez en groupe, votre enseignante vous a dit vous devrez être d'accord sur un seul mot. Est-ce qu'il y a des moments ou vous vous êtes pas mis d'accord sur ce que représentait l'emoji. Est-ce que c'est arrivé plusieurs fois ? ou est ce que genre ça s'est arrivé quelques fois ?

A : silence

Cher : t'sais par exemple toi tu dis oui il est triste et l'autre il dit non lui il est enragé il est furieux il est fâché

A : oui avec C

Cher : ah okey c'est arrivé et c'était plusieurs fois que c'est arrivé ou

A : non juste un fois

Cher : juste une fois d'accord puis en général qu'est ce que tu as trouvé de plus difficile à l'Activité ?

A : comme écrire les mots je ne sais pas

Cher : ah t'as trouvé ça difficile d'accord

A : y a plein de, je ne sais pas comment écrire

Cher : genre tu sais le dire mais tu ne sais pas comment l'écrire

A : c'est ça j'ai dit ennuyant mais je sais pas comme après j'ai entendu ma prof dire ennuyant (elle voulait dire ennuyé)

Cher : ah la prof, okey puis tu ne savais pas forcément comme l'écrire c'est ça, c'est ça qui t'a dérange le plus à l'activité

A : je peux le dire comme chay pas quoi faire dans le papier

Cher : okey et en général est ce que tu as des conseils à me donner par exemple si jamais comment est ce que pourrais améliorer l'activité à ton avis. Qu'est ce que je pourrais faire de plus. Qu'est ce que je pourrais comme enlever puis des choses que je pourrais comme ajouter pour que l'activité soit encore meilleure que ce qu'elle était

A : le jeu j'ai dit

Cher : le jeu que tu as proposé okey. Est-ce qu'il y a autre chose à part ça ?

A : je veux une feuille comme si tu montre le émoji

Cher : ouais

A : on doit le dessiner dans la feuille

Cher : ahh pourquoi tu veux le dessiner

A : et après on va montrer à tout le monde comment on a dessiné

Cher : ahh d'accord toi tu veux dessiner toi-même et après le montrer à tout le monde

A : non c'est pas cette non pas fait ça

Cher : mais ça me paraît très intéressant ce que tu viens de dire, genre que tu le fasses toi-même puis que tu le montre

A : cette jeu ? (l'activité)

Cher : ouais puis que tu le montres

A : est ce qu'on va faire chaque jour

Cher : non pas chaque jour

A : non vendredi deux jours

Cher : non non c'était juste ce jour là

A : juste deux ?

Cher : juste deux ouais

A : C'est fini ?

Cher : ouais c'est fini

A : ah okey, on va pas faire d'autres activités ?

Cher : bas on sait jamais peut être l'année prochaine on sait jamais mais si jamais tu me proposes des choses je pourrais comme améliorer

A : le jeu que je t'ai proposé

Cher : d'accord très bien. Est-ce que t'as autre chose à dire, un commentaire, ce que tu veux.

A : uhm

Cher : t'es pas obligé ouin

A : est ce que tu fais le Ramadan ?

Élève Z

Cher : Bonjour monsieur, est ce que tout va bien ?

Z qui hoche la tête

Cher : très bien, alors je vais t'expliquer comment ça va se passer. En gros, je vais te poser quelques questions par rapport à ce qui s'est passé lors de la première séance là ou vous avez comme décrit

Z : ah ouais ça j'étais absent

Cher : okey c'est pas grave, je vais te poser des questions par rapport à ce qui s'est passé aujourd'hui alors.

Z : okey

Cher : ça marche ? très bien. Alors tu vas me dire comment tu as trouvé l'activité.

Z : cool

Cher : cool ? pourquoi tu as trouvé ça cool ?

Z : parce que c'est un jeu d'équipe et c'était pas trop de mathématiques, c'était plus comme pour divertir et comme apprendre avec des amis, apprendre avec une manière de jeu

Cher : okey toi t'As aimé le fait que c'était comme un jeu puis que tu as aimé le fait que c'était en équipe et apprendre en même temps. Qu'est ce que tu as appris aujourd'hui ?

Z : euh j'ai appris que pas tout le monde a la même idée

Cher : ah wow okey. Comment ça pas tout le monde a la même idée

Z : parce que une personne peut voir quelque chose de différent que l'autre personne. C'est pas comme voir comme ça c'est un papier, une autre personne dit que ça c'est un éléphant non. Il y a (une) personne qui voit ça, il voit la même chose que l'autre personne, mais leur façon, que leur euuh

Cher : genre leur façon de représenter

Z : ouais quelque chose c'est différent que l'autre personne

Cher : ahh ! okey et pourquoi tu dis ça ? comment t'as su que genre que vous aviez pas les mêmes représentations

Z : ah ouais parce que mes amis, quand on a pensé de choisir quelque chose, quelqu'un dit on va prendre ça moi je dis on va prendre ça et l'autre il dit on va prendre ça et à la fin on a pris quelque chose différente

Cher : okey ehem je comprends. Ah et je me rappelle même quand vous avez choisi un émoji ba

Z : tout le monde a eu quelque chose de différent

Cher : oui c'était ça okey je comprends très très bien. Ah bein ! okey par rapport à ça puis est ce que tu as appris de nouveaux mots aujourd'hui

Z : non

Cher : okey très bien parce que il y avait tes amis qui étaient comme moi je connaissais pas le mot enragé puis l'autre il a dit moi je connaissais pas le mot impressionné

Z : pvvvv impressionné ?

Cher : bein moi non plus je connaissais pas, moi aussi j'ai appris des choses aujourd'hui. Puis est ce que, t'sais vous, vous avez travaillé en équipe on est bien d'accord ?

Z : oui

Cher : est ce qu'il y a des moments ou avec tes partenaires ou avec tes amis vous ne vous êtes mis d'accord sur ce que représentait l'émoji. Genre toi tu dis lui ça se voit qu'il est fâché puis ton ami il dit non c'Est juste qu'il est

Z : ça a fait comme 2 minutes (en regardant l'enregistreuse)

Cher : Attends je t'expliques avec tes amis genre lui il dit ça se voit qu'il était fâché puis l'autre il dit ba non ça se voit qu'il était fatigué et non pas fâché est ce que ça s'est arrivé

Z : ouais, ouais ouais ouais

Cher : ouais ? puis comment vous avez fait pour comme essayer de

Z : on a pensé puis

Cher : okey ?

Z : okey regarde, cette face a de l'eau et quand t'es surpris t'as pas de l'eau alors la réponse est fâché

Cher : d'accord genre vous avez essayé de décrire physiquement comment c'était l'emoji pour pouvoir se mettre en accord et est ce qu'à la fin vous vous êtes mis d'accord ?

Z : ouais

Cher : ouais ? et vous avez vraiment écrit le même mot alors que vous étiez pas d'accord sur le mot que

Z : ouais

Cher : très bien puis uhm quoi d'autre ?

Z : toi-même tu ne peux pas te comprendre (par rapport à l'écriture)

Cher : hhhh

Z : c'est quoi ça ? c'Est comme blalllalala

Cher : mais non, en général qu'est ce que tu as trouvé de plus difficile à l'activité

Z : de devoir choisir un emoji

Cher : c'est ça qui était difficile. Genre tu t'es mis d'accord avec tes amis sur ce que vous allez choisir

Z : oui ça a été difficile

Cher : okey wow d'accord ! uhmm quoi d'autre ? puis si jamais je te dis Z comment moi-même je pourrais améliorer cette activité. Qu'est ce que je pourrais faire pour améliorer cette activité ?

Z : je sais pas parce que je sais pas comment tu réagirai

Cher : bein non non je réagirai cool, je suis cool

Z : ehem

Cher : bein parce que moi j'ai besoin d'avoir des conseils parce que c'est toi qui a fait l'activité puis c'est toi qui sait bein qu'est ce qui était bien qu'est ce qui était pas forcément bien puis moi j'ai envie de savoir pour que dans de prochaines fois je pourrais comme prendre en considération ce que tu m'a dit et améliorer mon activité

Z : ahh

Cher : est ce qu'il y a des choses que tu aimerais ajouter puis des choses que tu aimerais enlever carrément

Z : enlever ? c'est les emojis qui ne sont pas vraiment des emojis

Cher : okey pourquoi il sont pas comme

Z : l'emoji qui est comme ça (celui qui lève un sourcil) c'est pas vraiment comme tu réagirai comme ça

Cher : okey, mais moi je peux faire ça

Z : ouais mais c'est pas comme c'était vraiment c'est pas comme vraiment comment c'était, c'est plus que tout comme

Cher : ah c'était pas tous les emojis qui étaient vraiment réels genre qu'on pourrait vraiment les représenter sur nos visages

Z : ouais

Cher : donc toi tu veux que les emojis soient comme ceux qu'on peut représenter sur nos propres visages à nous

Z : ouais ouais ouais

Cher : ah d'accord, mais c'est lequel qu'on pouvait pas vraiment représenter ?

Z : l'emoji avec des étoiles à l'œil

Cher : ahh d'accord. Ah ouais c'est vrai que t'as raison okey. Alors sinon à part ça est ce que tu as un autre commentaire, moi j'aimerais bien t'écouter en général. Sens toi libre dis ce que tu veux par rapport à ce que tu as vu aujourd'hui, ce que tu as appris ce que tu n'as pas appris, ce que tu as aimé, ce que tu n'as pas aimé, ce que tu veux.

Z : ce que j'ai pas aimé c'est que 10 secondes c'était trop rapide genre je pouvais même pas me concentrer sur mes choses

Cher : ahhh okey tu aurais aimé avoir combien de temps

Z : 30 25

Cher : 30 secondes ?

Z : 25 peut être

Cher : okey est ce qu'il y a autre chose à part ça que tu as pas vraiment aimé

Z : ce que j'ai aimé moi c'est que c'était en équipe

Cher : c'est que c'était en équipe

Z : si on était tous seuls, on allait comme 2h là. On était 16 personnes et chaque personne apporte un emoji et il y a moins de 16

Cher : genre toi tu dis que quand tu es en équipe, tu trouve la réponse plus rapidement que tout seul

Z : ouais

Cher : okey pourquoi ?

Z : parce que les emojis quand t'as personne à côté pour t'aider

Cher : okey

Z : c'est comme okey il va prendre celui là, ah ouais mais celui là j'aime beaucoup la tête, mais celui là il est beaucoup plus détaillé, mais celui là avec étoile, mais celui là avec cœur, mais celui là avec une bouche fermée, mais celui là avec bouche ouverte

Cher : okey

Z : c'est beaucoup plus difficile comme regarde celui là ah ouais je pense que c'est cool mais regarde celui là à ta droite, ah ouais on choisit ? okey je dois pas penser huit fois la chose

Cher : okey d'Accord et toi comment tu fais pour, parce que parfois toi tu veux choisir un émoji puis ton ami il veut choisir autre, fait que toi qu'est ce que tu fais pour arriver à un accord

Z : moi ? si j'aurais été là, si j'aurais, si j'aurais vraiment fait la chose

Cher : okey

Z : j'aurais aimé comme de, quand arrivé à la fin une chose

Cher : okey, comment

Z : personne ne va être triste, personne fâché. À la fin, si quelqu'un veut celui d'étoiles, lui il veut celui des cœurs, on va choisir celui là avec la bouche fermée. Personne ne va être fâché, personne ne va être conten

Cher : ahhh ! c'est une très très bonne proposition. C'est que par exemple, moi je dis ça puis lui il dit ça puis l'autre il dit ça puis au final on choisit celui que personne n'a dit.

Z : oui

Cher : magnifique, écoute je vais le noter (écrire sur un papier)

Z : ah tu écrit en lettres attachées

Cher : ouais

Z : les lettres attachées sont les plus difficiles au monde

Cher : ah ouais ?

Z : c'est tellement difficile que moi j'écris et j'ai envie de lettres attachées

Cher : wow okey

Z : je ne sais pas ce que tu dis là bizarre

Cher : puis à part ça est ce que t'as autre chose à ajouter ?

Z : ce qui m'a vraiment surpris c'est que j'étais pas tellement long, c'était comme 2 3 minutes

Cher : okey d'habitude t'étais

Z : ça se sent, mais la vérité c'était une heure peut être, 30 minutes

Cher : genre t'as pas vu le temps passer

Z : c'est ça trois minutes mais en vérité c'était 30 minutes

Cher : okey donc t'as pas vu passer le temps okey et tout à ça

Z : comme quand je jouais à l'IPAD comme si que je passe 3 minutes alors je passe 3 heures

Cher : okey donc toi d'habitude la séance elle dure vraiment longtemps, mais là dans cette activité t'avais l'impression que la séance file

Z : ouais, j'avais l'impression que la terre, elle ne tournait même pas un millimètre et la vérité que la terre a duré deux centimètres peut être tout ce temps

Cher : okey wow c'Est vraiment super important ce que tu dis, tu le sais ça ou pas

Z : non

Cher : bas si je te dis que oui parce que moi je réalisais pas ça, je savais pas que le temps filait

Z : je comprend que t'as dit, si parce que moi mes pères sont nés au Venezuela

Cher : okey d'Accord

Z : je parles espagnol moi, c'est ma vraie langue

Cher : okey magnifique, moi j'essaie d'apprendre l'espagnol, j'ai appris quelques mots.

(ça parle espagnol)

Cher : okey, on revient à l'Activité, est-ce qu'il y a autre chose que t'aimerais dire ?

Z : ouais, mon équipe était comme, quand on voulait choisir quelque chose

Cher : ahah

Z : chacun a dit quelque chose différente et très différente

Cher : okey

Z : moi je voulais prendre avec la bouche ouverte, quelqu'un autre voulait prendre avec les cœurs et quelqu'un d'autre a pris avec les étoiles et t'sais c'était difficile de choisir vers la fin parce que moi j'ai dit on va choisir une différente et tout le monde a dit non alors c'était difficile

Cher : okey c'est difficile de choisir le même, puis quand vous avez choisi le même, est ce que c'était difficile de trouver le mot qui représentait l'émotion

Z : ouais, c'était presque impossible

Cher : ah ouais ? carrément

Z : on était comme tout le monde a dit quelque chose de différent quelqu'un a dit impressionnant quelqu'un a dit surpris, et quelqu'un a dit fatigué

Cher : okey

Z : moi j'ai dit fatigué, tout le monde a dit quelque chose différent, moi j'étais comme, je ne savais vraiment pas quoi dire

Cher : okey, puis au final, au final

Z : toujours choisir quelque chose, sauf 1 (une fois), c'était pas parce qu'on voulait pas mais c'était parce que c'était trop difficile

Cher : pourquoi à ton avis toi et tes camarades vous ne choisissez pas le même mot ?

Z : parce que quand on voyait les choses,

Cher : okey, genre l'emoji

Z : l'emoji, c'était pour nous quelque chose de différent, c'est pas comme on le voit différent, comme je t'ai dit je pense que ça c'est du papier tu penses que ça c'est un éléphant non

Cher : okey malgré que c'était le même emoji et à ton avis pourquoi ?

Z : alors quelqu'un a une mouche

Cher : d'accord

Z : tout le monde le voit bien bien bien, tout le monde dit quelque chose de différent comme 30 miles personnes

Cher : oui, mais pourquoi ils disent quelque chose de différent c'est ça la question que je me pose

Z : comment ça s'appelle ce que tu as dans la tête ?

Cher : le cerveau ?

Z : le cerveau c'est toujours différent d'une personne à une autre, ça peut être différent

Cher : qu'est ce qui est différent ? parce qu'on a tous des cerveaux

Z : ouais, mais comment ça se contrôle, comment ça arrive à la gorge, à ta gueule, à tous les parties, c'est tout à l'aide de ton cerveau et du cœur mais ce que je parle maintenant c'est du cerveau pourquoi ? par ce que le cerveau dit au cœur quoi faire

Cher : okey

Z : et il dit de donner du sens

Cher : mais on a tous des cerveaux

Z : le cerveau contrôle le corps différemment

Cher : ahh

Z : toi t'est une fille moi chui un garçon ah ?

Cher : okey ouais

Z : parce que le cerveau, quand t'es né, commence à contrôler une fille ou un garçon

Cher : genre tous les garçons ont les mêmes pensées ?

Z : non non non c'est pas ça, ils ont pensé dans la même chose

Cher : ouais

Z : mais le corps, les parties, tous, c'est différent, okey t'as pas une seule partie, même si c'était une goûte de sang, c'est toujours différent

Cher : ah ouais ?

Z : même si c'est une, la peau, un petit côté de peau microcopite, ça pourrait être une différence de l'autre personne

Cher : okey, il y a intérêt. C'est pas tous les jours qu'on a des journées comme ça

F : hhh ouais

Cher : bon, en gros je t'explique comment ça va se passer. Bein, je vais te poser quelques questions par rapport à ce qui s'est passé lors de l'activité à laquelle vous avez participé d'accord

F : okey

Cher : t'sais pendant la première séance là ou vous avez vu l'album jeunesse puis vous avez essayé de décrire les 5 premières images, vous avez utilisé des émojis et la deuxième séance je sais que tu n'as pas été présente fait que je vais pas te poser des questions par rapport à ça, ça marche ?

F : okey

Cher : fait que la première question, elle est assez générale, j'aimerais juste savoir ce que tu pense de l'activité en général, ce que tu as aimé, ce que tu n'as pas forcément aimé etc. Sens toi libre de dire ce que tu veux

F : ce que moi j'ai aimé, c'était le livre parce que nous d'habitude il y a toujours des écritures. Quand on a terminé nous, on écrit alors à la place on fait des activités, c'est ce que j'aime. Ce que j'aime moins c'est que pendant genre que les émojis, ehh il y avait pas trop de trucs à dire. J'ai trouvé ça un peu pas cool.

Cher : ehem okey. Par rapport à quoi il y avait pas trop de trucs à dire ?

F : comme quand j'avais le livre par ce qu'il y avait plein de monde qui levait les mains genre c'était plus long

Cher : ah okey. Puis justement moi j'ai vu que votre enseignante elle a dit c'est la première fois qu'on va utiliser un album jeunesse sans texte, puis j'aimerais bien savoir ce que tu pense par rapport à ça. Est-ce que t'as aimé le fait d'imaginer l'histoire toi-même ou est ce que tu aurais quand même aimé avoir de petites paroles en bas des images

F : j'aimerais bien avoir des petites paroles en bas des images

Cher : okey fait que tu n'as pas forcément aimé le fait que ça contenait pas de

F : écriture

Cher : tout à l'heure tu m'as dit le contraire

F : des fois j'aime, des fois non

Cher : hhh fait que des fois tu aimes des fois tu aimes pas d'accord puis comment tu as trouvé l'histoire e général

F : bien

Cher : est ce que c'était difficile à deviner ? parce que je sais qu'il n'y avait pas de texte. Est-ce que c'était dût

F : c'était quand même dût à le deviner, mais sinon c'était bien

Cher : puis t'sais par rapport aux personnages de l'histoire c'est lequel des personnages que t'as aimé le plus, qui a vraiment attirer ton attention puis tu t'était comme ow wow c'est qui lui

F : la personne, le squelette

Cher : le squelette ?

F : parce que tous les autres c'était des animaux puis c'était comme le seul humain genre

Cher : parce que c'était pas un animal, parce qu'il était pas comme les autres

F : ouaaaaais

Cher : c'est pourquoi tu l'as aimé ehm d'accord. T'sais par rapport à l'utilisation des émojis justement est ce que tu as pu mettre un mot sur chaque émoji ou est ce que parfois t'sais tu vois l'émoji puis tu sais c'est quoi l'émotion, mais tu ne savait pas forcément nommer l'émotion fait que tu commençais comme à donner des exemples, à raconter de petites histoires pour justement dire à ton collègue ce que ça signifiait comme émotion

F : tout bien comme le content, mais sauf l'étoile, les yeux d'étoiles, je devais comme dire une phrase à mon collègue

Cher : fait que il y avait des émojis sur lesquels tu as pu comme mettre des mots précis puis y en a d'autres t'étais comme tu ne savais pas vraiment c'était quoi l'émotion mais justement t'as commencé à raconter de petites histoires, exemples pour expliquer à ton partenaire

F : ouais

Cher : parfait ! puis est ce que tu as appris de nouveaux mots avec tes camarades

F : oui

Cher : oui ? c'était quoi par exemple, est ce que tu t'en rappelles ?

F : comme le content, le super content, comme l'étoile on l'appelait le cool

Cher : cool ? okey très bien. Fait que est ce que parfois par exemple ton camarade, celui ou celle avec qui t'as travaillé parfois t'sais y a un émoji puis lui il dit un mot que toi tu ne connaissais pas vraiment et là tu le retiens et tu te dis ah okey ce mot ça veut dire ça fait que tu le retiens

F : non

Cher : pas forcément okey puis avec tes partenaires ou avec ton partenaire est ce que tu t'es mis toujours d'accord sur ce que signifiait un émoji ou est ce que parfois t'sais vous avez le même émoji puis toi tu dis bein ça se voit qu'il est fâché et ton partenaire il dit non bein moi je vois qu'il est plutôt fatigué est ce que ça s'est passé que vous étiez forcément d'accord ?

F : ouais

Cher : ouais ? puis comment vous avez fait pour gérer le conflit

F : ouais on a fait chacun son tour après ça on l'a mis ensemble et c'est devenu comme un émoji à la place de deux

Cher : okey fait que vous mettez comme deux mots sur un même émoji.

F : ouais

Cher : ah d'accord c'est comme ça que vous avez fait pour arranger le conflit entre vous deux ?

F : ouais

Cher : très bien puis est ce que tu aimerais bien utiliser les émojis dans d'autres activités ? pas celle là mais dans d'autres activités

F : ouais

Cher : ouais ? comme quoi par exemple

F : Comme, comme quand c'est les émojis comme une activité comme toi deviner des émojis puis là on tourne tous les émojis et après ça on peut regarder et on doit le deviner c'est quoi la forme.

Cher : genre ça c'est un jeu de mémorisation ça.

F : oui

Cher : fait que tu les vois tous et après ça tu les tournes puis tu dis ah ça c'était quoi, c'était content c'est ça ce que tu voulais dire ?

F : oui

Cher : ehm, c'est une belle activité puis en général qu'est ce que tu as trouvé de plus difficile ?

F : ehm la fin

Cher : la fin ? c'est laquelle la fin

F : comme avec le micro c'était

Cher : justement par rapport à ça j'allais te poser une question est-ce que tu as aimé l'idée de participer à une émission télévisée ou est ce qu'il y a quelque chose qui t'a dérangé

F : ba j'aimais pas ça parler à voix haute.

Cher : devant tout le monde genre ?

F : ouais

Cher : c'est ça ce qui t'a dérangé avec l'activité de l'émission télévisée ehm je comprends. Est-ce qu'il y a autre chose que t'as trouvé comme difficile peut être par rapport à l'album jeunesse ou avec l'utilisation des émojis.

F : non

Cher : c'était vraiment que le fait de parler devant le public puis à voix haute okey très bien. Puis t'sais moi j'aimerais bien m'améliorer dans de prochaines fois parce que t'sais c'est la première fois que je fais cette activité fait que puisque toi tu l'as vécu j'aimerais bien savoir est ce que tu as des conseils à me donner, des proposition pour justement pouvoir m'améliorer dans des prochaines fois.

F : okey comme la prochaine fois on pourrait faire la même affaire, mais avec un peu plus d'activités comme l'album jeunesse on pourrait comme faire des images puis on essaye de s'en rappeler puis on donne des noms

Cher : on donne des noms à quoi

F : aux animaux mais pas tous les animaux comme quelques-uns comme le grand oiseau et le squelette puis fait comme une histoire genre

Cher : eheem ahh genre que vous écrivez une histoire, que vous écrivez vous-même l'histoire de l'album jeunesse

F : ouais comme quelques pages

Cher : woow c'est génial, est ce qu'il y a autre chose que tu veux me propose

F : non

Cher : non juste ça puis est ce que t'as quelque chose à ajouter à part tout ça. Sens toi libre de dire ce que tu veux par rapport à tout ce que t'as vécu dans l'Activité. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voulais vraiment me dire mais que moi j'ai pas posé la question fait que t'as pas eu l'occasion de le dire

F : euuh non

Cher : c'était juste ça ?

F : ouais

Cher : merci merci F

Enseignante

Cher : bon bein bonjour

Enseignante : Allô

Cher : déjà merci beaucoup pour tout ce que t'as fait pour moi puis je t'explique comment ça va se passer. En gros, je vais te poser quelques questions par rapport à ce qui s'est passé en général

Enseignante : parfait !

Cher : et la première question, elle est assez générale, j'aimerais juste savoir ce que tu penses de l'expérience en générale, t'sais ce que tu as aimé, ce que tu n'as pas forcément apprécié puis tout ça, sens-toi à l'aise.

Enseignante : parfait ! ba en fait j'ai beaucoup aimé le projet avec les émojis parce que dans le fond t'sais les élèves ils connaissaient le thème des émojis.

Cher : okey

Enseignante : eh, un album sans texte c'est vraiment intéressant parce que les élèves ils ont la chance eux même d'expérimenter puis de dire qu'est ce qui se passe réellement dans l'histoire. Je pense que j'aurais aimé ça comme compléter l'histoire avec eux, je pense que toi tu le fais à part après, dans l'entrevue avec eux, tu termines l'histoire ?

Cher : eh non pas forcément

Enseignante : okey moi j'aurais aimé ça juste terminer pour qu'ils puissent voir la fin de l'histoire puis réaliser au bout de ligne bein qu'est ce qui se passe dans les pages. Puis eh j'ai surtout réalisé que les élèves ont beaucoup de difficultés à mettre des mots exactes sur les émotions, t'sais qu'est ce que chaque émotion veut dire puis je pense qu'ils ont de la misère à comprendre qu'une émotion peut être ressentie différemment selon le contexte, la circonstance, tout ça, non c'est très intéressant.

Cher : okey non mais justement par rapport à la première tâche, moi j'aimerais bien savoir en tant qu'enseignante ce que tu penses vraiment de l'album jeunesse puis est ce que t'as trouvé que c'était gênant le fait que ça contenait pas de texte ou est ce que t'as trouvé que c'était un élément spécial parce que j'ai vu que t'as dit comme c'était vraiment la première fois que vous utilisez un album jeunesse sans texte

Enseignante : bein auparavant on utilisait plusieurs albums sans texte quand on a travaillé avec Isabelle

Cher : ah okey

Enseignante : donc je connaissais le contexte des albums sans texte donc pour ça que c'était pas tant nouveau pour moi

Cher : d'accord

Enseignante : mais étant donné le groupe cette année qui était plus difficile, on avait moins abordé les albums jeunesse sans texte donc c'est comme le premier avec eux réellement qu'on faisait, mais évidemment il était vraiment bon pour tout de suite comprendre, donner leurs idées par rapport à qu'est ce qui se passe avec le personnage

Cher : très bien ! oui de ce que toi tu voyais avec eux est ce que tu penses qu'ils étaient vraiment engagés bein dans le fait d'imaginer l'histoire ou est ce qu'ils étaient plutôt réticents parce qu'il y avait pas du texte

Enseignante : non, ba non parce que je trouve encore plus, ils ont pleins d'idées t'sais ils sont capables d'aller chercher qu'est ce qu'ils pensent réellement avec juste les images puis c'est pour ça que j'ai dit que j'aurais aimé comme voir la fin pour qu'ils puissent continuer à exploiter ton idée de début dans les 5 premières pages est ce qu'elle reste pareille à travers tout l'album ou elle changent parce que les images avancent puis l'histoire évolue

Cher : ehm okey ah oui c'est vrai que c'est intéressant puis ehm qu'est ce que tu penses de l'idée d'utiliser des émojis pour exprimer des émotions, comment est ce que, bein notamment celles des personnages, parce que je pense que c'est la première fois que tu utilises des émojis pour faire ça puis qu'est ce que tu en penses en général

Enseignante : ba en fait je trouvais l'idée bonne d'utiliser les émojis étant donné que les élèves les connaissent. Par contre, comme plusieurs émojis ils étaient pas capables de mettre le doigt exact fait que je pense que c'est comme ça que ça a rendu la tâche peut être un peu plus complexe parce qu'il y a certains émojis qu'on voit qu'ils sont capable facilement de les reconnaître, mais il y en a d'autres ils arrivaient pas à mettre les mots exactes pour exprimer les émojis fait que je pense que ça les bloquait un peu comme leur poser des questions puis comment tu te sens puis comment le personnage se sent donc peut être que si on avait travaillé juste avant les émojis, les présenter, mais plusieurs, donner des mots, des noms exactes peut être que ça leur aurait aidé davantage à choisir la bonne émotion selon la bonne situation

Cher : ouais puis est ce que tu pense que les élèves, justement par rapport à ça, est ce qu'ils ont vraiment eu certaines difficultés de trouver les mots convenables pour décrire certain émojis

Enseignante : ouais, j'ai trouvé que l'activité 3, ehh, quand ils faisaient leurs choix d'émojis, on voyait vraiment qu'ils allaient vers quelque chose qu'ils connaissaient, t'sais ils étaient capable de dire ah oui ici il est heureux, il est content, il est impressionné parce qu'il avait les étoiles dans les yeux. T'sas ils ont vraiment été en premier vers ceux qu'ils étaient capable de facilement identifier puis après ça c'était pour ceux qui étaient plus difficiles

Cher : ouais. Et puis t'sais en faisant le tour des élèves, est ce que parfois tu as remarqué qu'ils étaient pas forcément, qu'ils se mettaient pas forcément d'accord sur ce que signifiait un émoji en particulier ou est ce qu'à la fin ils arrivent quand même à un consensus bein celui là il est triste celui là il est fâché etc ou est ce que c'était comme un seul émoji puis l'un dit bein ça se voit qu'il est fâché puis l'autre ça se voit qu'il est peut être fatigué etc etc.

Enseignante : bein en fait pour certains élèves c'est dur d'accepter de s'entendre sur un émoji, t'sais moi ce que je trouvais à la fin je pense qu'ils étaient peut être un peu fatigués, mais ils étaient pas capable de dire ah bas c'est correct on y va pour fâché même si moi je suis pas d'accord t'sais à quelques reprises, moi j'ai dit ba là ça va être un roche papier ciseaux ton idée, son idée, on essaye de choisir pour l'équipe au complet fait que ouais pour certains élèves c'est dur le compromis, t'sais d'être capable de dire okey c'est pas mon choix, mais on y va avec l'équipe ça va être ça même si que moi chui pas tout à fait d'accord

Cher : okey il y avait certains conflits par rapport à ça

Enseignante : oui exactement !

Cher : okey puis ehm puis est ce que tu penses que tu avais l'occasion d'enseigner certains nouveaux mots ou que tu n'avais pas forcément le temps pour le faire

Enseignante : oui, mais ce que je trouvais difficile c'est que, comme je disais la perception de chacun était valable dans le sens qu'ils étaient capables de me justifier pourquoi ils choisissent mettons tel mot puis qu'il aille avec tel émoji, donc c'est dur même pour moi de juste dire c'est juste cette émotion qu'ils ont ressenti par le personnage parce que t'sais je me remettais en contexte comme étant je crée un message texte des fois t'sais j'utilise un émoji dans une certaine phrase puis après ça je me dis hey mais je pourrais l'utiliser dans un autre contexte, mais le même émoji, mais la signification ne serait pas du tout la même fait que j'ai trouvé ça plus difficile pour les élèves de moi devoir dire ça veut dire ça exactement

Cher : okey et t'sais comme oh lala j'ai comme un bleu, mais t'sais parfois eux ils disent comme t'sais il y a une différence entre fâché et énervé t'sais par rapport à l'intensité des émotions c'est là ou est ce que tu penses que tu avais quand même eu l'occasion comme de dire ici t'sais on a l'impression que c'est la même émotion, mais c'est pas forcément la même intensité puis ça, ça pourrait être fâché puis ça, ça pourrait être furieux ou bien

Enseignante : pour certains oui c'est facile de le faire, mais par exemple dans le cas de l'intensité si on avait eu par exemple celui qui est fâché la bouche part en bas les sourcils qui foncent puis après ça celui qui est vraiment rouge, t'sais là on voit vraiment la différence d'intensité entre les deux. T'sais mettons à ce niveau là c'était plus facile ces deux émojis là à faire vraiment la différence d'intensité.

Cher : ehm okey puis par rapport à la deuxième tâche, qu'est ce que tu penses de l'idée d'apprendre dans un contexte théâtral est ce qu'ils étaient vraiment engagés dans la réalisation de l'émission télévisée.

Enseignante : bein certains élèves oui toute la question de devoir lire devant les autres prononcer les mots, choisir une question. Jouer un jeu théâtral oui c'est le fin parce que t'sais

moi j'ai fait une petite émotion fait qu'ils ont trouvé ça drôle avant pour présenter, mais t'sais j'ai pas senti qu'ils étaient vraiment dans une émission t'sais juste je pose ma question à l'autre puis de répondre là.

Cher : oui c'était vraiment trop dirigé t'as l'impression

Enseignante : oui en fait c'est parce que c'est comme si t'sais ils auraient besoin de beaucoup plus de temps pour se mettre en place et dire okey moi je vais être l'animateur qu'est ce que je pourrais dire, là c'était comme okey faut que je dises une question je choisis je réponde, merci bonsoir, j'ai fait la tâche qu'on m'a demandé

Cher : est ce que tu penses qu'ils étaient quand même motivés ou qu'ils étaient moitié moitié ou est ce que ça dépend de l'élève en tant que tel.

Enseignante : ça dépend de l'élève ça dépend de sa facilité à s'exprimer à lire, t'sais il y a un élève pour qui c'est difficile déjà de parler devant un groupe là il devait jouer un rôle, choisir une question, lire devant les autres, attendre une réponse donc c'était comme beaucoup pour eux de, bein pour certains élèves, t'sais y en a ceux qui sont des bons lecteurs, ceux qui comprennent rapidement, ils se mettent à la tâche ça va bien, mais pour l'élève qui a de la difficulté c'est ça qui rend la tâche plus complexe.

Cher : puis comment t'as trouvé la dernière tâche ? est ce que tu as trouvé que les élèves avaient de la facilité à mettre des mots sur les émojis bein en général en gros.

Enseignante : ba c'est ça, ceux qu'ils connaissent, ceux qui étaient vraiment faciles pour eux, ils étaient facilement capables de mettre un mot, ceux qui étaient plus ambigus y en avait deux avec les goûtes, mais les yeux changeaient un petit peu, bein c'est difficile pour eux de mettre vraiment un seul mot exact sur l'emoji

Cher : okey puis est ce que tu as trouvé qu'il y avait justement des moments où les élèves n'étaient vraiment pas d'accord sur ce que signifiait que ce soit un emoji qui est facilement repérable ou un emoji qui est pas facilement repérable

Enseignante : celui qui était facilement, t'sais on arrivait facilement, t'sais tout le monde avait pratiquement dans le même sens là, heureux content

Cher : c'est juste qu'ils donnaient des synonymes

Enseignante : oui exactement, tant dis que l'autre c'était plus t'sais on avait du fatigué à fâché à épuisé donc on avait pas tout la même catégorie de mots

Cher : est ce que tu penses que le fait de ne pas se mettre d'accord sur un mot c'est quelque chose d'aidant, c'est avantageux ou est ce que tu pense que ça créait juste des conflits et qu'il y a pas vraiment des occasions là où on pourrait comme de discuter de tous ces mots puis

d'analyser le tout. Est-ce que tu vois ça plus comme un avantage ou plus comme un inconvénient.

Enseignante : non parce que bein, je vois pas ça comme un désavantage. En fait ça leur permet de pouvoir discuter puis de voir est ce qu'ils sont capables d'arriver à un consensus sur ah oui on pense que c'est ça puis en fait t'sais ce qui aurait été bon après c'est de remettre tous les émojis puis de dire bein voici ce qu'on pourrait dire ici on pourrait penser que c'est peut être telle émotion telle émotion telle émotion puis il y aurait peut être un plus grand apprentissage qui avait été fait sur le nom des différents émojis qui vient avec une émotion

Cher : puis par rapport à l'écriture t'sais on parlait trop de l'oral, puis par rapport à l'écriture est ce que t'as trouvé des occasions ou tu aurais pu comme bein donner un apprentissage par rapport au vocabulaire par rapport à la manière comment ça s'écrit

Enseignante : bein c'est sûr que j'ai oublié hhh quand j'ai fait l'activité et après ça tu me le dis, mais oui c'est ça parce que t'sais souvent l'orthographe est pas très bien utilisé puis c'est sûr que j'aurais pu prendre toutes les émotions puis les corriger pratiquement au moins une fois dans l'activité

Cher : okey puis ehm est ce que tu aimerais proposer certaines pistes pour pouvoir améliorer l'activité, toi tu m'as dit qu'on pourrait comme continuer l'histoire

Enseignante : ouais bein à la fin mettons pour terminer l'activité puis t'sais de vraiment leur dire bein tu te souviens-tu a lu les cinq (images) tu m'as dit qu'est ce que tu pensais, est ce que tu aimerais quand même connaître la suite de l'histoire parce que t'sais souvent ils aiment ça savoir qu'est ce qui se passe avec le personnage puis euh l'autre chose c'est ça j'avais dit t'sais faire un enseignement des émotions parce qu'ils avaient de la misère aussi à être capable d'identifier une émotion versus j'ai comme pas d'exemple t'sais par exemple être gentil c'est pas une émotion

Cher : ehem

Enseignante : ils savaient pas la différence entre c'est quoi une émotion, de ressentir quelque chose, leur donner peut être une liste d'émotions pour qu'ils puissent capables de les reconnaître.

Cher : ehem, puis au final est ce que tu aimerais ajouter autre chose à part tout ça

Enseignante : bein je trouve que t'as un beau projet de recherche

Cher : hhh merci

Enseignante : puis t'sais je pense que les élèves ont quand même bien apprécié puis ils ont bien participé là à chacune des étapes qui étaient proposées pour le projet.

Cher : parfait, merci beaucoup

Enseignante : derien hhh