

Le rôle des émotions dans l'apprentissage du français dans le contexte universitaire Algérien. Cas des étudiants de première année de l'EPSTA

Houa Belhocine

École Préparatoire Sciences et Techniques d'Alger

« Le développement des connaissances et des compétences est atteint par la discussion, l'apprentissage collectif et la résolution des conflits cognitifs par le co-apprentissage ». (Ibn Khaldûn. 1377. In Jean Heutte, 2014).

Introduction

Le rôle de la langue dans l'enseignement est fondamental, on ne peut pas imaginer l'enseignement sans la langue. Ainsi, Dunkin (1986) signale que *« toute personne qui a vécu un minimum de temps dans une école sait que la classe est un lieu où le langage domine : les maîtres et les élèves parlent et/ou écrivent, écoutent et/ou lisent presque tout le temps. L'essentiel - sinon la totalité - de l'information communiquée en classe, emprunte le canal verbal et la majorité est transmise oralement ».* (Dessus, 2008 : 139,158).

Dans le cas de l'enseignement de la langue aux étudiants futurs ingénieurs, on sait que la langue est inséparable des sciences, *« l'impossibilité d'isoler la nomenclature de la science et la science de la nomenclature tient à ce que toute science physique est nécessairement formée de trois choses : - la série des faits qui constituent la science ; - les idées qui les rappellent ; - les mots qui les expriment. Le mot doit faire naître l'idée ; l'idée doit peindre le fait ; ce sont trois empreintes d'un même cachet ; et, comme ce sont les mots qui conservent les idées et qui les transmettent, il en résulte qu'on ne peut perfectionner le langage sans la science, ni la science sans le langage, et que, quelque certains que fussent les faits, ils ne transmettraient encore que des impressions fausses, si nous n'avions pas des expressions exactes pour les rendre ».* (Raemdonck et Wilmet, 1989).

Donc, quel que soit le contexte, nous ne pouvons pas imaginer un enseignement en dehors de la langue, la langue est un outil inéluctable dans toute action pédagogique. Même lorsque l'on parle d'apprentissage par action, par découverte ou par résolution de problèmes, la langue interfère inévitablement. En sciences humaines et sociales, le code verbal écrit et/ou oral est un moyen prépondérant pour l'enseignement et l'évocation. En sciences et en technologie, la langue représente aussi, un outil important de réflexion et de gestion intellectuelle. C'est par la langue, que l'étudiant verbalise et représente ses connaissances, ses structurations et son raisonnement. Donc, c'est grâce à la langue que l'étudiant découvre sa métacognition et la développe. Aujourd'hui, on sait l'effet de la métacognition sur la motivation et sur le développement des apprentissages et des compétences. L'émotion et la motivation sont des activateurs de connaissances métacognitives, très efficaces. Les émotions peuvent être le sujet d'un traitement métacognitif, à l'inverse, les expériences émotionnelles ont un impact sur les connaissances métacognitives.

La métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. Un des meilleurs prédicateurs de la réussite scolaire est justement la capacité de l'élève de réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Il est donc,

important de rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissages, qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre le monde. La métacognition est indissociable de la connaissance de soi et de la confiance en soi. La métacognition peut permettre aussi à l'apprenant d'apprendre « à utiliser au mieux ses mémoires, c'est à dire l'amener à construire des compétences métacognitives » (Delvolve, 2006).

1. Place du français à l'EPSTA

À l'EPSTA, les unités fondamentales ou les modules de base sont considérés comme les seuls apprentissages porteurs de valeurs, aux étudiants et à l'école. Ces derniers occupent l'attention de toutes les composantes de la communauté de cette école. Quant aux unités dites transversales ou d'accompagnement, qui sont : l'économie, la sociologie, l'anglais et le français, elles sont de plus et n'occupent aucune place. Ces unités d'enseignement figurent dans le programme officiel, qui leur accorde, d'ailleurs, un volume horaire d'1h30 mn de cours par semaine. Cependant, dans la réalité, cette marge horaire est diminuée de presque de moitié, en raison d'une mauvaise programmation, en fin de journée ou en fin de matinée. Aussi les examens sont souvent programmés pendant les marges horaires de ces matières ou juste après. Sans compter les séances qu'on cède généralement aux rattrapages des autres matières dites importantes. Le module de français est encore le plus désavantagé et souvent le premier module à subir les aléas de ces limitations temporelles. En effet, avec la politique de mise en concurrence de ces écoles et ses corollaires d'assurance qualité, l'attention est entièrement canalisée sur les modules de base ou enseignements fondamentaux. Enseignants, étudiants et responsables sont tous portés par le classement de fin d'année. L'étroitesse de cette place du français à l'EPSTA se fait sentir au quotidien, ce qui a des conséquences néfastes sur la motivation des étudiants et des enseignants pour ce module.

L'enseignant, face à cette précarité de la reconnaissance de sa matière, souffre de la non-reconnaissance de son travail. En effet, il se fatigue énormément pour faire valoir son travail deux fois plus que ses collègues des autres modules, qui baignent dans la tranquillité. Il fournit des efforts colossaux pour motiver ses étudiants et pour démontrer le bien-fondé de son travail vis-à-vis de ses étudiants, de ses collègues et de ses responsables. Aussi, il investit plusieurs procédés et méthodes, pour pouvoir faire acquérir quelques apprentissages à ses étudiants démotivés, car ils sont influencés par les représentations négatives qu'on a de ces enseignements dits de culture ou de communication. Or, nous pouvons affirmer qu'en Algérie, la langue française ne s'arrête pas au statut de « langue étrangère », c'est notre langue d'étude, de travail et d'insertion dans la mondialisation. Comment motiver les étudiants pour l'acquisition de la langue française ? Quel est le poids des émotions ?

« L'émancipation est bien plutôt dans ce mouvement difficile par lequel le sujet s'approprie des objets culturels qui lui permettent de penser le monde autrement que comme un ensemble de situations insaisissables ; elle est aussi dans tout ce que cette appropriation autorise, dans le fait qu'elle rende le sujet auteur de sa propre intelligence, capable de l'exercer en dehors des dispositifs et de la présence de son éducateur, capable de s'arracher à la dépendance de ses maîtres et aux facilités de la reproduction mimétique » (Meirieu, 1991, p. 131).

2. Cadre théorique

2.1. L'apprentissage

Apprentissage, en anglais Learning, vient du verbe apprendre, qui veut dire acquérir des connaissances nouvelles, être rendu capable de connaître, de savoir, d'être avisé, d'être informé de quelque chose, acquérir un ensemble de connaissances par un travail intellectuel ou par l'expérience (Le Petit Robert). L'apprentissage « *c'est l'acquisition d'une conduite nouvelle, la capacité de pratiquer un comportement nouveau ou une manière d'être, nouvelle* » (P. Champy & C. Etévé.1998). L'apprentissage peut être défini comme un processus de construction d'une réponse nouvelle, c'est-à-dire comme une démarche d'ajustement du comportement soit à l'environnement, soit au projet retenu par l'intéressé. On parle de formation lorsqu'il est question d'une intervention, qui vise à aider à l'émergence d'une réponse comportementale nouvelle. Le terme apprentissage ne désigne pas simplement les acquisitions de savoirs manuels, mais recouvre aussi, toutes formes d'acquisitions. Aussi, on entendra par formation toutes démarches visant à infléchir un mode de réaction (Berbaum, 1999). Les définitions de la formation font intervenir les notions de changement, d'intégration, de développement. La formation c'est une intervention visant à un changement dans les domaines des savoirs, savoir-faire et savoir-être du sujet formé (Foulque, 1971).

Mais, avant de mettre en application un dispositif d'apprentissage, on doit aussi appliquer quelques règles pédagogiques : encourager un comportement, indiquer les résultats, donner un sens à la situation d'apprentissage, montrer l'intérêt, éveiller les émotions, etc...

Dans le cas de l'enseignement du français pour les étudiants, qui ont pour seul but, à court terme, de réussir le concours d'accès aux grandes écoles, les représentations sont que cet enseignement est une perte de temps. Pour eux, l'heure consacrée au français, devrait être consacrée aux modules, qui ont du poids, la physique par exemple avec un coefficient 4. Aussi, pour eux, le module de français entre dans le cadre de la culture générale, qu'ils pourront acquérir dans d'autres occasions ou à titre individuel. Donc, dans de pareils contextes, ce n'est pas facile de motiver l'apprenant.

2.2. L'enseignement

On peut dire que les définitions de l'enseignement et de l'apprentissage sont liées, d'un point de vue logique et/ou d'un point de vue causal. Dans le premier cas, la définition de l'un requiert d'utiliser l'autre et il ne peut y avoir de besoin d'enseigner s'il n'y a pas de besoin d'apprendre ; de la même manière que la notion d'explication est liée à la notion de compréhension, sans l'être causalement (Ericson et Ellett, 1987). Dans le deuxième cas, il existe une relation d'implication, l'activité d'enseigner entraîne l'activité d'apprentissage, comme dans la définition classique « enseigner, c'est susciter l'apprentissage » (Not, 1987). L'enseignement est une tâche de communication remplie par l'enseignant, en lien avec l'apprentissage de ses élèves, tâche qui exige une coopération de ses élèves et dans laquelle l'intentionnalité joue un rôle important. Notons, enfin, que cette tâche est essentiellement remplie via des activités langagières (Wauthy, 2006). L'enseignement et les pratiques, qui y sont associées, sont des activités sociales complexes, soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs et capacités, parmi lesquels le langage, l'étayage, la lecture des intentions d'autrui et surtout les émotions. De plus, souvent, la définition de l'enseignement « boucle » sur celle de l'apprentissage, enseigner étant

souvent considéré comme l'activité permettant l'apprentissage, et vice versa (Legendre, 1993). Il est, toutefois, possible de mettre en avant les principales caractéristiques effectives de l'activité d'enseignement. Cette dernière serait :

- une activité relationnelle impliquant la coopération (ou la transaction, la compréhension mutuelle) d'au moins deux personnes, un professeur et un (ou des) élève (s) ;
- une activité de communication impliquant un échange (unidirectionnel ou bidirectionnel) d'informations entre un professeur et un ou des élève (s) ;
- une activité centrée sur un but d'apprentissage des élèves, ou encore la maîtrise d'un contenu, l'acquisition d'habiletés ou d'informations ;
- une activité portant sur un contenu donné, ce contenu pouvant être des connaissances, des croyances, de l'information, des comportements et posséder, de plus, des caractéristiques particulières comme la généralisabilité ;
- une activité dans laquelle le professeur aurait un comportement spécifique (de présentation, clarification, évocation, indication, etc...) ;
- une activité dans laquelle les états mentaux comme les intentions, les représentations, les croyances, les différentes émotions des enseignants et des étudiants, peuvent jouer un rôle important et être mutuellement inférés.

3. Les théories de l'enseignement/apprentissage

Les sciences de l'éducation ont étudié les opérations d'enseignement et d'apprentissage, sur divers aspects et ont donné lieu à diverses théories, qui ont évolué dans le temps, selon le contexte. Aujourd'hui, les théoriciens du domaine, s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage, selon quatre courants : le courant behavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socioconstructiviste. À chaque courant, correspond une conception d'enseigner et d'apprendre.

3.1. Le behaviorisme

Cette théorie prend racine, dans l'approche philosophique empiriste développée par Descartes (discours de la méthode, 1937). Selon cette approche, nos pensées seraient le fruit de nos seules expériences. L'être humain, à la naissance, est considéré comme vide de connaissances. Ses acquis dépendent de ses expériences, dans son environnement. (Alamargot : 78-113). Cette approche est marquée par le conditionnement de Pavlov (1849-1936) et le conditionnement opérant de Skinner (1904-1990).

Dans l'approche Pavlovienne, il y a trois concepts clé :

- Un réflexe est un comportement, qui est déclenché automatiquement, par un stimulus environnemental et qui se manifeste sans contrôle volontaire ;
- Un stimulus est un élément de l'environnement, qui provoque une réaction ;

- Une réaction est une réponse comportementale à un stimulus.

Skinner distingue le conditionnement opérant du conditionnement instrumental ou répondant Pavlovien, par le fait que la conduite humaine est conditionnée par les conséquences du comportement, avant que celui-ci n'intervienne. À cela, s'ajoute la réponse du sujet, qui est volontaire, parce que motivée à être récompensée. L'idée principale est que tout le comportement est déterminé par ses conséquences selon la « loi d'effet ». En général, il y a deux types de conséquences :

- le renforcement (qui augmente la probabilité qu'une réaction se produise) ;

- la punition (qui diminue la probabilité qu'une réaction se produise).

Enseigner dans le cadre de cette approche, c'est stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés. Apprendre, c'est associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique. Donc, il s'agit d'inculquer des comportements et de faire acquérir des automatismes. Les apprenants, dans cette visée, développent des réactions d'échappement, d'évitement, d'extinction et de discrimination.

Les principes de l'éducation scolaire, selon cette approche, reposent sur :

1- des agents de renforçateurs (récompenses, notes...etc.) ;

2- une succession d'étapes (des séances formant une séquence) ;

3- des activités progressives, pour lesquelles l'élève doit produire, lui-même, une réponse à un problème ;

4- un renforcement positif ou négatif, selon l'exactitude de la réponse donnée. Ce n'est que lorsque l'élève a assimilé le 1^{er} exercice, qu'il passe au suivant.

C'est à partir de cette théorie, que l'approche par objectif est déduite, cette approche qu'on trouve jusqu'à aujourd'hui, appliquée à plusieurs établissements d'enseignement.

3.2. Le cognitivisme

À partir des années 50, un autre courant va s'opposer au comportementalisme, il s'agit du cognitivisme, qui repose sur l'hypothèse que la pensée est un processus de traitement de l'information donc, on prend en considération les états mentaux des apprenants. À partir des années 70, le cognitivisme, avec la psychologie cognitive, marque le monde de l'éducation, on s'intéresse désormais, de plus en plus, à l'étude des grandes fonctions psychologiques de l'être humain, que sont la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception ou l'attention. La mémoire est un soubassement de toutes activités humaines. On distingue alors, trois registres de mémoire :

- le registre de l'information ;

- la mémoire de travail ;

- la mémoire à long terme. « Une information retenue est une information traitée en profondeur ».

À ces trois registres de mémoires, correspondent :

- le registre des informations dans des capteurs sensoriels ;
- le registre de représentation lorsque les informations du registre d'information sont encodées en mémoire de travail ;
- le registre de connaissances, lorsque ces représentations sont stockées en mémoire de longue durée (Alamargot, 2001, 78-113).

Pour le cognitivisme, enseigner c'est présenter l'information de façon structurée, hiérarchique et déductive. Apprendre, c'est traiter et emmagasiner de nouvelles informations, de façon organisée.

3.3. Le constructivisme

L'approche constructiviste, en matière d'apprentissage, ouvre sur des pratiques de pédagogie active, l'apprentissage est affaire d'auto-construction.

Cette approche :

- considère davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances ;
- place ceux qui apprennent en activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire, etc...;
- valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale, dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage. D'autre part, les connaissances se construisent sur la base des connaissances antérieures, les enseignants ont intérêt :
- à se donner davantage d'outils, permettant d'évaluer les prérequis (savoirs et savoir-faire) dont disposent leurs élèves ;
- à tenir compte des représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle à l'acquisition de connaissances nouvelles (G. Barnier).

Enseigner, selon cette approche, c'est offrir des situations obstacles, qui permettent l'élaboration de représentations adéquates, du monde. Apprendre, c'est construire et organiser ses connaissances, par son action propre.

La théorie constructiviste de Bruner se base sur deux principes :

- 1- La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement, reçue de l'environnement.
- 2- L'apprentissage est un processus d'adaptation, qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.

Ainsi, la construction des connaissances est un processus dynamique, où l'apprenant se sert de ses connaissances antérieures comme échafaudage sur lequel pourront prendre assise, de nouvelles connaissances et se développeront de nouvelles représentations du monde « schémas mentaux ». De plus, compte tenu des nouvelles expériences et du contact avec l'environnement,

la structure de ces schémas mentaux se complexifie et se trouve en constante modification. En d'autres termes, ce qu'un individu va apprendre, dépend de ce qu'il sait déjà ; et plus un individu connaît, plus il peut apprendre (Kozanitis, 2005). C'est comme l'effet boule de neige.

3.4. Le socioconstructivisme

Vygotsky (1896-1934) est le père de cette école, on appelle sa théorie « théorie socio-historico-culturelle du développement des fonctions mentales supérieures » ou « théorie historico-culturelle ». Pour Vygotsky, l'être humain se caractérise par une sociabilité naturelle. Vygotsky (1982-1984, vol. IV, p. 281) écrivait en 1932 : « *C'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social* ». Et de poursuivre : « *Ainsi, les relations de l'enfant avec la réalité sont, dès le début, des relations sociales. Dans ce sens, on pourrait dire du nourrisson, qu'il est un être social au plus haut degré* ». Vygotsky définit l'éducation comme suit : « *le développement artificiel de l'enfant. [. . .]. L'éducation ne se limite pas seulement au fait d'influencer les processus du développement, mais elle restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement* » (Vygotsky, 1982-1984, vol. I, p. 107).

Il pense que l'interaction sociale est une constituante de l'apprentissage et du développement cognitif. Cette interaction postule un processus d'internalisation, qui permet la reconstruction interne des fonctions situées initialement au niveau inter psychologique. L'appropriation des outils sémiotiques, dont le langage, se fait, ainsi, toujours, à partir d'une situation sociale. Dans une activité d'enseignement/apprentissage, la relation de tutelle créée par un adulte ou un pair expert, va permettre l'ouverture d'un espace de transformation progressive des compétences cognitives de l'apprenant appelé « zone proximale de développement ». Aussi, l'analyse du « développement artificiel », illustrée par le processus de l'acquisition des systèmes de concepts, conduit Vygotsky à la découverte de la dimension métacognitive du développement. En effet, l'acquisition de systèmes de connaissances fondées sur un tel degré de généralisation, l'interdépendance des concepts dans un tel réseau de concepts qui rend possible le passage d'un concept à l'autre et simplifie l'exécution des opérations intellectuelles, l'existence de modèles extérieurs (dans les manuels ou démontrés par les enseignants), permettant la conduite de ces opérations, facilitent la prise de conscience et le contrôle, par l'individu, de ses propres processus cognitifs. Ce processus d'autorégulation volontaire peut être facilité par le type de processus d'apprentissage (apprentissage verbal, explication de toutes les démarches intellectuelles, extériorisation de l'anatomie du processus de construction des concepts, construction des concepts en commun, du processus de l'apprentissage par l'adulte expert, etc...). Dans ces conditions, l'individu pourrait acquérir une connaissance assez claire de ses propres processus de connaissance, ainsi que la maîtrise volontaire de ces processus, ce qui est l'essence même des processus métacognitifs.

Jean Dewey aussi dans « *How we think* » en 1933, a utilisé « la pensée réflexive », qui désigne une manière de penser, consciente de ses causes et de ses conséquences. En effet, connaître la source de ses idées - les raisons pour lesquelles on pense d'une certaine manière -, libère l'individu de la rigidité intellectuelle ; pouvoir choisir entre plusieurs possibilités et agir sur elle, est source de liberté intellectuelle. Pour Jean Dewey, l'esprit est un instrument qu'il faut sans cesse perfectionner. Pour lui, l'intelligence et la connaissance sont des instruments de l'action.

Vygotsky (1978), explique que la socialisation affecte le processus d'apprentissage chez un individu. Il explique que la conscience ou la sensibilité, sont le résultat de la socialisation. Cette théorie préconise que l'étudiant joue un rôle actif, pour que l'apprentissage se produise plus rapidement et plus efficacement. Il pense que l'interaction sociale est une constituante de l'apprentissage et du développement cognitif, elle postule un processus d'internalisation, qui permet la reconstruction interne des fonctions situées initialement au niveau inter psychologique. L'appropriation des outils sémiotiques, dont le langage, se fait ainsi, toujours, à partir d'une situation sociale. Dans une activité d'enseignement-apprentissage, la relation de tutelle créée par un adulte ou un pair expert, va permettre l'ouverture d'un espace de transformation progressive des compétences cognitives de l'apprenant appelée *zone proximale de développement*. Le guidage de cette construction interactive se caractérise par des démarches d'*étayage* (Wood, Bruner & Ross, 1989).

Vygotsky est devenu le porte-parole de la pédagogie active et incarne la rupture avec la pédagogie et la psychologie traditionnelles. Les interactions concernant l'apprenant, inscrites dans un triangle didactique, peuvent prendre trois formes (Allal, 1988) :

- les interactions entre l'apprenant et l'enseignant,
- les interactions entre l'apprenant et un matériel/outil,
- les interactions entre apprenants.

Des recherches, qui se sont penchées essentiellement sur ces dernières, font référence au concept de *conflit sociocognitif* (Doise et Mugny, 1981), élaboré en psychologie sociale, dans le cadre des prolongements des travaux de Piaget.

Ainsi, avec le socioconstructivisme, beaucoup d'approches pédagogiques sont nées pour englober plusieurs paramètres, qui entrent en jeu, dans les processus d'apprentissage, en particulier avec les travaux de (Bandura, 1997/2007) et l'approche multi variée (Lubart, 2003), qui constituent des théories, qui permettent d'envisager l'apprentissage, dans une approche holistique et interdépendante, où le cognitif croise l'émotionnel, le physiologique, l'environnemental à travers l'élaboration d'un dispositif créatif. La question, qui se pose alors, c'est : comment construire un environnement qui induirait des émotions facilitatrices d'apprentissage et qui réduirait ainsi les émotions parasites de l'apprentissage?

4. Les émotions dans le domaine de l'éducation

C'est en 1872, que le naturaliste Charles Darwin marque le début de l'approche scientifique des émotions, avec la publication de « *the expressing of the emotions in man and animal* ». Dans cet ouvrage, Darwin présente la dimension biologique des émotions humaines, qu'il considère innées et héréditaires et universelles (L. La fortune, P. Monjeau & Richard Pallascio, 1998).

En opposition à ce courant naturaliste, les partisans du courant culturaliste, vont démontrer avec des recherches scientifiques, que les émotions relèvent, en grande partie, du côté social et culturel et par la suite, c'est la venue du courant psychologique avec les recherches de William James (1842-1910) et Carl Lange (1834-1900), qui vont démontrer que les manifestations corporelles et biologiques lors des émotions, ne sont pas des conséquences des émotions, mais

des causes. Pour qu'il y ait émotion, il faut qu'il y ait d'abord prise de conscience des facteurs physiologiques, qui dépendent des facteurs cognitifs.

Le courant Cartésien a, quant à lui, étudié le corps et l'esprit, de façon séparée et ne laisse aucune place aux émotions. Il élabore des modèles d'apprentissage statiques et l'enseignement se fait par transmission des savoirs rationnels. À l'époque des lumières, c'est l'essor des sciences humaines, qui a vu l'apparition des disciplines scientifiques, qui relèvent de la sociologie et de la psychologie. Actuellement, nous assistons à la dominance des approches globales et systémiques. On fait, de plus en plus, appel aux modèles d'enseignement-apprentissages dynamiques et systémiques. On assiste à des études, qui mettent en avant, la métacognition et les compétences réflexives, qui avantagent la formation des personnes autonomes, qui vont s'adapter aux contextes, de plus en plus changeants.

Récapitulatif : La motivation et les théories de l'apprentissage/enseignement

Modèle Behavioriste	Modèle cognitiviste	Socioconstructivisme
On est motivé à agir pour deux raisons : pour obtenir des résultats agréables ou pour éviter des résultats désagréables. Appliqué au système scolaire, cela veut dire que les apprenants travaillent seulement pour obtenir une récompense (par exemple, une bonne note) ou pour éviter une punition (par exemple, redoubler la classe). Dans ces exemples, on peut bien remarquer que les concepts du béhaviorisme se reflètent assez dans le système scolaire, où chaque comportement désirable ou non-désirable est récompensé ou puni. D'après les béhavioristes, il n'existe que la motivation extrinsèque et également, ils nient résolument l'existence des motifs internes, ce qui est justement ce qu'on leur reproche.	Ce sont les perceptions de soi, de ses désirs, de ses buts et de ses aspirations. On met l'accent sur les facteurs moteurs innés. Dans le cadre du cognitivisme, plusieurs théories ont été développées, comme la théorie des buts, la théorie de l'attribution, la théorie des attentes, la théorie de l'autodétermination, le modèle sociocognitif de Viau, la théorie d'Atkinson, les théories de l'expectation-valeur, etc...	Le rôle de l'environnement, des interactions sociales et des représentations sociales dans la motivation. On donne de l'importance aux regards des autres, à la place qu'on va occuper dans la société et à toutes les valeurs valorisées et celles réprimées dans la société.

5. Émotions et motivation : éléments de définition

5.1. Les émotions

C'est l'état affectif intense, agréable ou désagréable, généralement caractérisé par une perturbation physique et mentale. Les termes *sensibilité* (qui renvoie au stimulus) et *émotion* (qui renvoie à la réponse), sont étroitement liés. Sensibilité aux injustices sociales. Exemple « Stimulus » : une injustice sociale (pauvreté, discrimination, etc...) ; lui correspond « Émotion » : colère, révolte, sympathie, etc.,.... Dans le champ des émotions, la polarité est souvent marquée :

une émotion est vue comme agréable (la *joie*) ou désagréable (la *peur*) mais toutes sortes de nuances sont possibles (la *mélancolie*). (Mel'cuk et Wanner, L. 1996). On peut également opposer les émotions obligatoirement réactives, liées à une cause immédiate (la *surprise* ou la *colère*) aux émotions plus médiates, liées à des causes, qui peuvent être moins directes (la *joie*, la *mélancolie*). Il est aussi utile de préciser les deux oppositions :

- L'émotion comme état ou disposition : le fait qu'on *pique une colère*, qu'on puisse avoir un *accès de colère* montre que la colère peut être décrite comme une émotion soudaine, qui nous *envahit*, puis *retombe* ; d'autres affects sont plus diffus, même si leur actualisation comme émotion fugace, ne peut être exclue ; par exemple, le *bonheur* est plutôt un état affectif, qu'une émotion. Mais, il peut être actualisé comme émotion (*une bouffée de bonheur la submergea*); de même la *timidité* est plutôt une disposition, mais peut fonctionner comme un nom d'émotion, dans des expressions comme *il éprouva un accès de timidité* ;

- L'émotion comme sentiment : lorsqu'on cherche à préciser cette distinction au plan linguistique, on est conduit à distinguer les émotions, affects transitoires, causés mais non orientés vers un objet humain ou abstrait, appelés «*émotions* », et les affects orientés vers un objet humain ou abstrait, qui peuvent être durables, que l'on peut qualifier plutôt de «*sentiments* » ; ainsi, l'amour et la haine sont des sentiments, en principe obligatoirement orientés ; l'objet, dans ce cas, ne se confond pas avec la cause, tandis que pour les noms d'émotion au sens strict, l'objet se confond avec la cause (*la peur du vide est la peur causée par le vide*). Il convient d'ajouter le fait que les émotions sont accompagnées de manifestations physiologiques observables «*c'est pourquoi elles relèvent de l'observation clinique en psychologie, en biologie et même aujourd'hui, en neurosciences* », tandis que l'étude des sentiments, elle, relève de la philosophie morale (F. Grossmann & Manessz, 2003).

Dans le domaine des neurosciences, qui s'intéressent à l'émotion en observant le corps et le cerveau, Damasio (1999) distingue les «*émotions primaires ou universelles* » qui sont : «*bonheur, tristesse, peur, colère, surprise ou dégoût* », des émotions «*secondaires ou sociales* », telles que «*l'embarras, la jalousie, la culpabilité ou l'orgueil* » et des «*émotions d'arrière-plan* », telles que «*le bien-être ou le malaise, le calme ou la tension* » (Puozzo, 2013). Les émotions émergent de la manière dont l'homme appréhende le monde et interagit avec lui. Elles constituent, au même titre que les perceptions, les préoccupations, les actions et les interprétations, une des composantes de l'expérience humaine (Theureau, 1992).

Dantzer, lui, montre que les émotions sont des sentiments reconnaissables par chaque individu en lui-même, par introspection ou chez les autres, par extrapolation. Il les associe à des sensations opposées, c'est-à-dire positives et négatives : le plaisir, l'agréable et le déplaisir, le désagréable. Selon l'auteur, les émotions peuvent découler de l'image, que l'individu a, d'un élément extérieur à lui-même, la pensée qu'il a d'une personne ou de ce qu'elle lui inspire, par exemple, le mépris ou la méfiance, ou bien du sentiment qu'elle dispose face au regard de l'autre. En effet, en présence de l'autre personne, l'individu peut se sentir honteux, méprisé, etc... C'est donc la dimension sociale, qui est prise en compte.

Van Zanten, en citant Gendron, déclare que les émotions interviennent d'une manière ou d'une autre, dans la construction de la personnalité, dans les relations sociales et dans la réalisation de soi, tant au niveau personnel que professionnel. Les compétences dites émotionnelles permettent

la maîtrise des émotions, dans certaines situations et donc la maîtrise de son comportement (Kambou, Delozanne & Frasson, 2007). D'autres ont développé et enrichi cette approche comme Lewin, Murray et Mc Clelland, qui ont étudié les émotions et la motivation.

1- Les comportements liés à l'accomplissement entraînent des succès ou des échecs :

- Succès : l'expérience de fierté,
- Échec : l'expérience de la honte.

2- Les forces respectives de ces émotions anticipées déterminent si un individu approche ou évite les activités en lien avec l'accomplissement.

3- Le comportement d'accomplissement est donc le résultat d'un conflit entre l'espoir d'accéder au succès et la peur de l'échec.

Selon Rolls (2007), les émotions permettent entre autres choses de susciter la motivation et de favoriser la mémorisation et le rappel. Le lien entre émotions et mémoire souligne leur influence directe sur les apprentissages. Par ailleurs, d'autres auteurs (Efklides & Petkaki, 2005) démontrent que les émotions positives ou négatives influencent le vécu des expériences métacognitives : l'effort ressenti pendant la tâche, la satisfaction et la difficulté de la tâche, sont directement liés à l'humeur dans laquelle se trouve l'apprenant, au moment de la réalisation de celle-ci (Wagener & Boujon & Fromage, 2010).

5.2. La motivation

La motivation est ce qui nous pousse à agir. Elle détermine le déclenchement de l'action, dans une certaine direction, avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation, jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption (J. P. Abgrall, 2012). La motivation peut être présentée comme le construit hypothétique, utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes, produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement (Vallerand & Thill, 1993). Dolan & al. (1996) précisent que la motivation est l'ensemble des forces incitant l'individu à s'engager dans un comportement donné. Il s'agit donc d'un concept, qui se rapporte aux facteurs internes (cognitifs) et externes (environnementaux), qui invitent un individu à adopter une conduite particulière (Dolan & al., 2000).

La motivation peut être de type intrinsèque (réaliser une activité pour le plaisir inhérent à celle-ci), extrinsèque (faire quelque chose pour atteindre un but détaché de l'action : la réalisation de l'activité n'est qu'un moyen pour atteindre indirectement un objectif) ou absente (amotivation) (Wagener & Boujon & Fromage, 2010).

De son côté, Abgrall distingue entre la motivation « situationnelle » et la motivation « habituelle » liée au plaisir, au contexte, c'est la motivation externe ; et « la motivation intime » déterminée par les intérêts profonds de l'individu et, accessoirement, par les éléments liés à son histoire et à son développement. Pour l'auteur, une activité, qui est pratiquée pour elle-même, pour son contenu, est dite intrinsèquement motivée. Par contre, une activité, qui est pratiquée pour ses effets, pour l'obtention d'une récompense positive ou pour l'évitement d'une conséquence négative, est dite extrinsèquement motivée (Abgrall, 2012).

Il s'agit donc d'un processus, qui est déclenché à l'origine par l'action combinée de deux forces :

1- une force interne à l'individu : elle dépend de ses caractéristiques personnelles comme les besoins, les pulsions, l'instinct, les traits de personnalité. La source de la motivation est dite intrinsèque ;

2- une force externe : elle est liée à la situation, à l'environnement de travail, à la nature et au niveau de l'emploi, au mode de management. La source de la motivation est extrinsèque, elle s'envisage alors dans « un rapport utilitaire », afin de « bénéficier d'avantages concrets ou pour éviter des conséquences désagréables ».

En résumé, la motivation, c'est, essentiellement, « *avoir un objectif, décider de faire un effort pour l'atteindre et persévérer dans cet effort jusqu'à ce que le but soit atteint* » (Dolan & al. : 58).

Déci rajoute aussi le concept « *d'amotivation* », lequel signifie le manque d'intention à la réalisation d'un but. Un individu qui est « *amotivé* » ne perçoit pas de relations entre ses actions et ses objectifs.

5.3. La motivation à apprendre

« Se mettre au travail en classe, c'est s'orienter vers un but commun, apprendre/enseigner la langue par le biais d'enjeux de communication, d'activités d'apprentissage. Pour Goffman, « être impliqué dans une activité [...] signifie y maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une certaine mobilisation des ressources psychologiques » (Riviere, 2005).

Ce sont les travaux du psychologue Bandura (1997-2007) sur le « sentiment d'efficacité personnelle », qui constituent un point de départ pour réfléchir sur l'état émotionnel des élèves. En effet, selon cette théorie, l'une des variables de la réussite, est la perception préalable que l'apprenant a de ses compétences et qui va lui permettre de s'engager ou non dans une tâche : plus la perception de ses compétences est élevée, plus la réussite de sa performance est probable. Bandura ajoute que cette perception est influencée par les états physiologiques et émotionnels. Généralement, plus l'individu perçoit les compétences qu'il maîtrise pour atteindre un but, plus les émotions et les états physiologiques sont positifs et inversement. Dans le contexte de classe, même si cet état émotionnel est une source intra-personnelle sur laquelle l'enseignant n'agit pas, il peut, toutefois, s'interroger sur comment construire un environnement d'apprentissage, qui favorise un état émotionnel positif chez les élèves (Puozzo, 2013).

Selon Bandura, la construction du sentiment d'efficacité personnel se base sur quatre sources :

1- la persuasion verbale qui est l'encouragement d'une personne significative à l'égard d'une autre;

2- les états physiologiques et émotionnels, qui consistent en une autoévaluation de ses compétences, de sa force et de sa vulnérabilité ;

3- les expériences actives de maîtrise, qui permettent de comprendre quelles sont les compétences qu'un individu possède ;

4- les expériences vicariantes qui, comme le veut la tradition sociocognitive, modifient le sentiment d'efficacité personnelle en observant une autre personne (Puozzo, 2012).

La motivation à apprendre concerne l'ensemble des facteurs individuels, contextuels et situationnels qui rendent compte :

- des intentions d'action des élèves : intention d'apprendre, d'accomplir, intention de « coping » (de l'anglais « to cope » : faire face), d'éviter, etc... ;
- de l'engagement et de la persévérance dans l'action : actions d'apprentissage, actions de *coping*, d'évitement ;
- des émotions éprouvées en situation scolaire.

Différents types de facteurs contribuent à comprendre ce qui est l'intention à apprendre ou à ne pas apprendre des élèves, leur engagement, persévérance et émotions :

- 1- facteurs individuels internes : biologiques, sociologiques, cognitifs, socio-affectifs,
- 2- facteurs environnementaux externes : environnement extra-scolaire, parcours scolaires, établissement scolaire, contexte de classe, dispositifs, situations et interactions didactiques.

En effet, la cognition ne se limite pas à couvrir « *les processus par lesquels l'information qui atteint le sujet est transformée, élaborée, mise en mémoire, et finalement utilisée* », elle doit inclure une dimension sociale. La définition de la motivation doit s'élargir pour comprendre « *l'ensemble des activités qui concurrencent à la connaissance et l'ensemble des produits de ces activités* » (Abgrall, 2001 :14).

Qu'est-ce qui contribue à infléchir l'intention d'apprendre des élèves, leur engagement et leur persévérance dans une tâche ?

- Les compétences cognitives préalables des élèves,
- la valeur (l'utilité et l'intérêt) que les élèves accordent au savoir à apprendre,
- le sentiment de compétence pour la tâche.

La motivation de l'élève est un phénomène dynamique, qui est animé par l'interaction entre ses perceptions et des facteurs liés à son environnement scolaire, familial et sociétal.

Rolland Viau distingue entre trois perceptions que l'élève a, de l'activité pédagogique, qui sont :

- la perception qu'a l'élève de la valeur de l'activité pédagogique,
- la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir,
- la perception qu'il a du contrôle qu'il exerce sur le déroulement de celle-ci.

1- La perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique, en fonction des buts qu'il poursuit (Eccles, Wigfield, et Schiefele, 1998). Ces buts peuvent être d'apprentissage (apprendre pour en savoir davantage) ou

de performance (apprendre pour être le meilleur ou tout simplement avoir la note de passage). La perception de la valeur est également influencée par la perspective future de l'élève (William Lens).

2- La perception de sa compétence est une perception que l'élève a de lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à accomplir, de manière adéquate, une activité qu'il n'est pas certain de réussir (Pajares, 1996; Bandura, 1993).

La perception de la compétence diffère « d'estime de soi ». La première est spécifique à une activité ou à une matière, alors que l'estime de soi, est un jugement général, qu'une personne porte sur elle-même.

3- La perception de contrôlabilité se définit comme la perception qu'a l'élève du contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences. Ici, entrent en jeu, ce que l'on appelle les attributions causales, c'est-à-dire les causes qu'un élève évoque, pour expliquer ses échecs ou ses succès scolaires (Viau, 2004).

Un élève est motivé s'il considère la matière et les activités, qui lui sont proposées *utiles* ou *intéressantes* ; se sent *capable* de faire ce qu'on lui demande ; et a l'impression qu'il a une *certaine part* de responsabilité (contrôle), dans le déroulement de ses apprentissages et croit qu'il est, en grande partie, responsable de ses succès comme de ses échecs.

Un élève est démotivé, s'il considère la matière et les activités, qui lui sont proposées *inutiles* ou *inintéressantes* ; et/ou se sent *incapable* de faire ce qu'on lui demande ou doute qu'il en sera capable ; et/ou a l'impression de n'avoir *aucune responsabilité* dans ce qu'on lui demande de faire et croit que ses succès ou ses échecs ne dépendent pas de lui (Viau, 2004).

D'après Bandura, le système de croyances, qui forme le sentiment d'efficacité personnelle, est le fondement de la motivation et de l'action et, partant, des réalisations et du bien-être humains ; « *Si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés* » (Jean Heutte, 2004). Les apprenants sont motivés aussi, pour exécuter des tâches présentant un certain niveau de nouveauté. « *Ainsi, plus l'élève aura confiance en sa capacité d'exécuter les tâches scolaires, plus il s'orientera vers des activités qu'il perçoit comme des défis personnels. On voit en cela que les élèves possédant de fortes perceptions d'efficacité n'hésitent pas à exprimer des aspirations surpassant leur niveau actuel de réussite et se disent prêts à faire des efforts pour dépasser leurs performances habituelles* » (Bandura, 2007), (Leroy, 2009 :158).

6. Les conclusions des expériences sur l'apprentissage

« Apprendre est quelque chose de difficile. On ne peut pas se contenter de solutions simples pour y parvenir. Mais cela devient passionnant quand on se trouve plongé dans une action qui permet de dépasser les appréhensions et de se voir fonctionner intelligemment. C'est une découverte qui débouche sur la jubilation » (Médioni, 2009).

6.1. L'expérience du philosophe allemand H. Ebbinghaus, qui a mené des recherches sur l'apprentissage de la mémorisation en 1885 et est arrivé aux conclusions suivantes :

- la meilleure façon de retenir une liste ne consiste pas à la répéter infiniment à la première occasion mais à espacer l'apprentissage ;
- plus on apprend de mots, plus on en retient et c'est au début qu'on oublie le plus d'éléments appris.

6.2. L'expérience de Wilson & Bransford, dans les années 1980 qui a conclu que :

- l'intention d'apprendre ne mène pas forcément au meilleur résultat ;
- les tâches significatives, celles où l'apprenant est impliqué personnellement, provoquent un apprentissage bien plus efficace ;
- plus particulièrement, l'inscription de la tâche significative dans un projet est davantage propice aux traces mémorielles que la prise en compte des préoccupations d'ordre affectif, c'est-à-dire ce que l'on suppose comme motivant pour les élèves ;
- ce sont les informations traitées qui laissent des traces dans la mémoire ;
- les tâches difficiles mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles ;
- un traitement qui n'implique que la « forme » des éléments traités laisse une trace superficielle : par exemple, la répétition ;
- un traitement qui fait intervenir le « sens » s'opère à un niveau plus profond : par exemple, des tâches difficiles, qui font appel à des facultés de raisonnement ou à la comparaison détaillée ;
- si les tâches sont complexes, elles donneront lieu à des traces mémorielles riches, variées et précises et donc ces traces auront plus de chances d'être remobilisées et par conséquent consolidées ;
- c'est le traitement des informations et du vocabulaire, c'est-à-dire l'activité produite, qui permet la compréhension mais aussi la mémorisation, « faire » est là aussi la meilleure façon de retenir ;
- cette mémorisation permet, à son tour, une compréhension plus large et plus fine et la production de langue visée ;
- construire un savoir suppose des prises de conscience successives de tout ce qui a permis cette construction. Tout apprentissage nécessite une prise de recul et une articulation entre les activités de communication et de métacognition ;
- l'intention ne suffit pas pour apprendre, les expériences sur la mémorisation ont montré que c'est davantage le traitement de l'information en profondeur et les tâches significatives, qui permettent l'ancrage et facilitent la remobilisation, plutôt que l'intention d'apprendre, même soutenue par des contrôles systématiques.

« Nous maîtrisons une fonction dans la mesure où elle s'intellectualise. L'intervention de la volonté dans l'activité d'une fonction est toujours la contrepartie de la prise de conscience de celle-ci » (Vygotski, 1985, p. 237).

7. Le rôle de l'enseignant dans la motivation des étudiants

La notion de motivation est liée aux notions d'écoute, d'effort ou d'envie, d'intérêt et de plaisir, c'est un construit décrivant les forces internes et/ou externes, qui produisent le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement (Vallerand & Thill, 1993). Motivation intrinsèque : engagement et persistance libre dans une activité pour le seul plaisir qu'elle procure. Motivation extrinsèque : engagement et persistance dans une activité en réponse à des incitations externes surajoutées au motif intrinsèque d'une tâche. Il y a lieu de réunir tout ce qui pourrait créer un climat motivationnel, pour assurer les meilleures conditions pour un apprentissage efficace.

Le rôle de l'enseignant est déterminant car c'est lui qui devrait mener ces étudiants à acquérir des stratégies d'apprentissages, qui mènent à des expériences métacognitives motivantes et delà, à rendre ses étudiants autonomes dans leurs apprentissages. Il peut user des outils motivants comme la reconnaissance, la valorisation, l'équité, l'encouragement et l'évaluation individualisée et signifiante pour chacun avec des critères de progrès personnels. En classe, l'enseignant crée des conditions d'échanges et d'interactivité, qui permettent aux étudiants d'exprimer leurs opinions, de formuler des réponses et des questions, de corriger les autres, etc,... C'est à l'enseignant de veiller à ce que tous les étudiants participent sans gêne et sans crainte, même si, dans les premiers temps il peut autoriser certains étudiants à s'exprimer dans le langage qui est la leur. Respecter les étudiants, c'est les accepter tels qu'ils sont, les comprendre, accepter leur différences, autoriser certains comportements qui peuvent les aider à vaincre leur timidité; c'est aussi et surtout, communiquer très clairement ses attentes, ses objectifs et être attentif à leurs besoins et à leur difficultés. Motiver les étudiants, c'est aussi les valoriser, leur montrer leurs points forts, les remercier quand ils prennent des initiatives ou ils adoptent des attitudes positives. Motiver les étudiants c'est aussi, se respecter soi-même et se comporter selon un exemple à suivre, tout en respectant et en rappelant aux étudiants les principes de l'éthique universitaire.

L'enseignant est la pierre angulaire d'un environnement pédagogique, qui saura suscité la motivation des élèves à, non pas seulement obtenir un diplôme, mais à apprendre. Le niveau de compétence de l'enseignant, sa motivation à enseigner, ses conceptions de l'apprentissage et d'autres traits qui le caractérisent, peuvent favoriser ou nuire à la motivation de ses élèves.

Un enseignant influence particulièrement la motivation de ses élèves, par le type de relations interpersonnelles qu'il entretient avec eux. Par son sens d'honnêteté et d'équité, son humour, son respect des différences individuelles et culturelles et son empathie, il influence la motivation de ses élèves à s'investir et à persévérer dans leur travail. Cependant, l'enseignant aussi a besoin d'être motivé. D'après Viau, la dynamique motivationnelle de l'enseignant sera positive, si celui-ci :

- valorise ce qu'il enseigne,
- a la perception qu'il est capable d'enseigner comme il le désire,
- a le sentiment qu'il a un certain contrôle sur ce qu'il enseigne (Viau, 2004).

Plusieurs enseignants sont de moins en moins passionnés par la matière qu'ils enseignent et, de ce fait, ils lui accordent une importance bien relative dans leur vie professionnelle. Plusieurs enseignants sont de moins en moins convaincus que ce qu'ils enseignent servira à leurs élèves. Avec toutes les contraintes et les obligations institutionnelles et ministérielles qu'ils doivent rencontrer, plusieurs enseignants ne voient pas comment ils peuvent créer des situations d'apprentissage significatives pour les élèves (Viau, 2004).

En ce qui concerne l'enseignant de langue, il devrait être un didacticien autonome, qui arrête les objectifs d'apprentissage, choisit les matériaux nécessaires à la mise en œuvre de ces objectifs, sélectionne les contenus, les hiérarchise, élabore des tâches d'apprentissage à mener en classe, prend des décisions sur ces dernières, en suivant de près, les activités de ses étudiants, veille au bon déroulement de sa classe, réajuste ces cours selon le niveau et les exigences de ces étudiants. Il est donc, l'acteur de son travail et non pas un simple animateur comme voulait le réduire certains promoteurs de l'étudiant actif. Il n'est pas non plus un simple applicateur de méthodes fournies par les ingénieurs-didacticiens. Nous pouvons dire que l'enseignant et l'étudiant dans la perspective actionnelle, sont deux partenaires actifs de l'opération enseignement-apprentissage. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) propose un apprentissage du français, fondé sur des tâches, qui sont précises, réalistes, variées et stimulantes.

Pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation des élèves, elle doit :

- être significative aux yeux de l'élève,
- être diversifiée et s'intégrer aux autres activités,
- représenter un défi pour l'élève,
- avoir un caractère authentique à ses yeux,
- exiger de sa part un engagement cognitif,
- le responsabiliser en lui permettant de faire des choix,
- lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres,
- avoir un caractère interdisciplinaire,
- comporter des consignes claires,
- se dérouler sur une période de temps suffisante.

On peut souhaiter que toutes les activités d'apprentissage proposées par un enseignant à ses élèves remplissent ces dix conditions. Il serait, toutefois, plus réaliste qu'il se fixe cet objectif pour des projets d'envergure ou des démarches pédagogiques complètes intégrant une séquence de plusieurs activités (Viau, 2004).

Qu'est ce qui peut motiver les étudiants à suivre les cours de français ?

La réponse est, que les situations d'enseignement peuvent provoquer de la motivation si :

- 1- elles présentent de la nouveauté et sortent de la routine ;
- 2- elles déclenchent des défis et des enjeux ;
- 3- elles touchent au concret et à la vie quotidienne ;
- 4- elles sécurisent les étudiants en les mettant en confiance et en les guidant ;
- 5- elles valorisent l'étudiant et reconnaissent ses efforts ;
- 6- elles rendent l'étudiant autonome et lui laissent la liberté d'imagination ;
- 7- elles proposent des activités avec des outils et des techniques qui débloquent les étudiants ;
- 8- elles mobilisent et impliquent les étudiants...etc.

« Enseigner consiste en grande partie à aider les élèves à négocier le transfert de la responsabilité d'apprendre de l'enseignant vers l'élève. Aider les élèves à développer et utiliser efficacement et avantageusement des stratégies d'apprentissage est important dans ce processus » (Aussanaire, Garcia et Hume, 2001).

8. Pour la maîtrise des gestes mentaux

De La Garanderie est à l'origine du courant de la gestion mentale, qui décrit de manière précise les gestes mentaux (ou actes mentaux) qui entrent en jeu de manière consciente dans tout apprentissage : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination créatrice. Comment les actes mentaux s'accomplissent-ils ? Ce « comment » est au centre de la réflexion. La gestion mentale donne des mots pour décrire précisément comment s'effectuent les actes mentaux. Par le dialogue pédagogique, l'enseignant peut faire prendre conscience à l'apprenant des moyens d'apprendre, ce qui l'amène à une plus grande maîtrise de ceux-ci, donc à une plus grande autonomie.

Les principes de la gestion mentale :

- 1- Tout apprenant est éduicable : on refuse l'idée du don inné pour travailler à partir des potentialités de l'apprenant, considérant que le cerveau a une grande plasticité et que son fonctionnement peut se perfectionner et se compléter à tout âge.
- 2- L'apprentissage doit être positif : on refuse la culture de l'échec. On part des domaines de réussite ou de ce qui est déjà là dans le fonctionnement de l'individu, et l'on bâtit à partir de là.
- 3- Tout apprenant est une personne : il existe autant de profils pédagogiques que de personnes. Il s'agit de respecter cette diversité.
- 4- Tout apprenant est libre : c'est l'apprenant, qui choisit d'appliquer ou non les propositions de guidage de l'enseignant. Celui-ci n'est pas responsable de ce choix et ne peut faire évoluer l'élève malgré lui.

« Il existe chez l'être humain un formidable appétit cognitif, qui garantit en effet la motivation dans tout apprentissage. Mais il faut le libérer dans les consciences. Cet appétit peut alors procurer les plaisirs, qui sont de son ressort, se développer en désir, s'accomplir en bonheur » (La Garanderie, 2013).

9. Les supports aussi jouent un grand rôle dans l'enseignement du français

Les enseignants doivent être des didacticiens autonomes pour pouvoir travailler les objectifs d'apprentissages, les outils qu'il faut, les activités pertinentes. Chaque situation d'enseignement-apprentissages est unique, il est temps d'investir dans la formation des enseignants. Un enseignant compétent, saura guider sa classe et saura adapter ses outils, ses méthodes et ses stratégies aux situations et aux apprenants. Nous reprenons ici ces propos illustratifs:

« C'est aussi valable pour nous que pour nos élèves. Ils ne connaissent pas les mots de la langue, certes, mais ils ont une connaissance des situations. C'est pourquoi nous avons intérêt à partir de l'expérience réelle ou imaginaire des élèves car les mots renvoient à des expériences singulières et culturelles - pouvoir de connotation - sur lesquelles nous pouvons prendre appui dans notre enseignement » (Médioni, 2009).

Commencer invariablement par le vocabulaire nouveau, c'est priver les élèves de ce cheminement du connu vers l'inconnu car c'est confondre le point de départ, le sens, avec le point d'arrivée, la langue. Il s'agit, tout d'abord, de construire le sens - le mieux connu - à travers des tâches, qui permettent la mise en œuvre et la mise à l'épreuve des activités langagières, pour aboutir au développement de l'inter langue - la langue étant le moins connu - et de l'autonomie langagière. C'est l'activité de l'élève, qui est déterminante dans le traitement des nouvelles informations et qui va lui permettre de réorganiser ses connaissances et ses savoirs (Médioni, 2009).

Les avantages liés au choix des supports d'actualité sont :

- 1- développer la curiosité de l'apprenant et son ouverture d'esprit ;
- 2- développer son esprit critique ;
- 3- mettre à jour ses connaissances et ses manuels ;
- 4- trouver des ressources pour ses exposés et ses projets ;
- 5- améliorer son expression et augmenter son vocabulaire ;
- 6- vivre et comprendre son époque.

L'actualité fait le lien entre la formation et la vie (Giordanet & Saltet, 2007 :57).

Conclusion

La langue, c'est « lire-écrire-parler » ; elle est le vecteur de tous les enseignements et apprentissages et elle est au cœur de l'activité conjointe de l'enseignant et des étudiants. Ceux-ci

sont des personnes singulières, leurs émotions et affects interagissent dans les processus enseignement-apprentissages. Il s'agit donc, de penser en termes de stratégie globale pour créer des climats institutionnels propices à la pédagogie de la réussite.

La maîtrise de la langue des études est une compétence générique, que les étudiants doivent acquérir en priorité pour pouvoir réussir leurs études et leur avenir professionnel et intellectuel. Donc, il est nécessaire de déployer tous les moyens pour la faire aimer et acquérir à ces étudiants. L'initiation à cette compétence a, comme un effet « boule de neige », elle entraîne d'autres apprentissages et elle permet d'éveiller les autres potentialités naturelles des jeunes étudiants. En guise de conclusion, nous allons reprendre celle de (Heutte, 2014), il s'agit, de créer un environnement optimal d'apprentissage qui doit permettre de conforter :

- le besoin d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale de l'ensemble des acteurs ;
- leur sentiment d'efficacité personnelle, comme collective ;
- leur persistance à vouloir comprendre, apprendre et travailler ensemble, en assurant leur bien-être psychologique et sociologique. Cela revient à inventer une pédagogie de l'innovation en privilégiant une approche à la fois systémique et sociocognitive et construire collégialement cet environnement avec l'ensemble des acteurs.

Bibliographie

1. Abgrall, J. P. 2012, *Stimuler la motivation des élèves. Une méthode pour mieux apprendre*. Pédagogies/outils. ESF éditeur.
2. Aussaire-Garcia, M. Traduction. 2001, *Stratégies pour un apprentissage durable*. Claire Ellen Weinstein et Laura M. Hume.
3. Barner, G. 2011, *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. Gérard Barnier, www.aix-mrs.iufm.fr
4. Berbaum, J. 1999, *Apprentissage et formation*. Que sais-je ? 5^{ème} édition, PUF.
5. La Garanderie, A. 2013, *Plaisir de connaître. Bonheur d'être*. Une pédagogie de l'accompagnement. 2^{ème} édition. Chronique sociale, Lyon.
6. Delvolve, N. 2006, Métacognition et réussite des élèves. *Cahiers pédagogiques*. www.cahiers.pedagogiques.com.
7. Golder, C. & Gaonach, D. (Coordonné par) 2001, *Enseigner à des adolescents. Manuel de psychologie*. Hachette.
8. Lafortune, L., Monjeau, P. & Pallascio, R. (Sous la direction) 1998, *Métacognition et compétences réflexives*. Les éditions Logiques, Article : Émotions et cognition. Ahmed Channouf & Georges Rouan.