

Université Assane Seck-Ziguinchor



L'excellence, ma référence

ÉCOLE DOCTORALE : ESPACES, SOCIÉTÉS ET HUMANITÉS (ED-ESH)

FORMATION DOCTORALE : Sciences du langage et didactique des langues

LABORATOIRE : Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Langues, les Littératures, l'Histoire, les Arts et les Cultures (CREIHLAC)

Année : 2025

N° d'ordre

THÈSE DE DOCTORAT UNIQUE

Domaine : Lettres, Langues et Arts

Mention : Didactiques des langues

Spécialité : Didactique du portugais

Pour l'obtention du grade de :

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ ASSANE SECK-ZIGUINCHOR

Présentée par : Mamadou Lamine Seydi

Les stratégies de motivation dans l'enseignement du Portugais Langue Étrangère (PLE) au Sénégal et les perspectives d'innovation. Cas des élèves de 2nd L des lycées Djignabo Bassène, Cabrousse et Ahoune Sané de la région de Ziguinchor.

Soutenue le 09 /01 / 2026 devant le jury composé de :

Président : Abou HAYDARA, Professeur titulaire, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)

Rapporteur 1 : Cintia Santos DIALLO, Professeur titulaire, Université Étatique de Grande Dourados (Brésil)

Rapporteur 2 : Ousmane GUEYE, Maître de Conférences CAMES, Université Iba Der Thiam (Sénégal)

Rapporteur 3 : EL hadji Omar Thiam, Maître de Conférences CAMES, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)

Examineur : Gilbert Ndecky, Maître de Conférences Assimilé, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)

Directeur de Thèse : Eugène Tavares, Maître de Conférences CAMES, Université Assane Seck (Sénégal)

Les stratégies de motivation dans l'enseignement du Portugais Langue Etrangère (PLE) au Sénégal et les perspectives d'innovation. Cas des élèves de 2nd L des lycées Djignabo Bassène, Cabrousse et Ahoune Sané de la région de Ziguinchor.

L'Université Assane Seck-Ziguinchor n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

DEDICACE

Je dédie exclusivement ce travail à :

- ✚ mon père défunt, pour tous les efforts consentis pour ma réussite dans les études ;
- ✚ ma mère, pour son soutien infaillible durant les moments pénibles de la recherche ;
- ✚ ma femme, pour sa compréhension et son accompagnement sans relâche en vue de l'aboutissement de ce travail ;
- ✚ mes frères et sœurs, pour leur encouragement et leur soutien indéfectible pour la réalisation de ce travail ;
- ✚ aux enseignants chercheurs de l'Université Assane SECK-Ziguinchor (UASZ), plus particulièrement ceux de LEA, auxquels, je tiens à rendre un vibrant hommage, pour avoir contribué à ma formation, me faisant ainsi profiter de leurs connaissances et de leurs expériences ;
- ✚ mes camarades de promotion durant toutes ces années d'études, de primaire à l'Université en passant par le collège et le lycée, pour leur encouragement.

REMERCIEMENTS

C'est avec un grand respect et un sentiment nourri de reconnaissances, que je tiens à remercier ces généreuses personnes qui m'ont soutenu dans la réalisation de ce travail. Il s'agit entre autres de :

- ✚ Professeur Eugène TAVARES, à qui je témoigne ma profonde considération, pour sa disponibilité, ses orientations et quelquefois ses critiques très constructives ;
- ✚ les professeurs de portugais de la FASTEF, Dr Ndecky et Senhora Basséne, pour m'avoir accordé un entretien me permettant de cerner le contour de certaines questions motivationnelles dans l'enseignement-apprentissage du portugais ;
- ✚ Senhora Diouf Adjii Diouma du Lycée Galando Diouf et UCAD, pour m'avoir accordé un entretien qui m'a éclairé davantage sur la phase de motivation ;
- ✚ les professeurs de langues romanes de l'UCAD, en l'occurrence Dr. Thiam, pour les échanges fluctueux et les informations supplémentaires qu'il m'a livrées au sujet de l'historique de l'enseignement du portugais au Sénégal ;
- ✚ Docteur Ousseynou Thiam du département de psychopédagogie, qui m'a accueilli à la FASTEF et m'a livré un entretien qui a éclairé mes pas dans la recherche ;
- ✚ le formateur et l'inspecteur de spécialité de la région de Ziguinchor en portugais (Sr. Demba Thiam et Sr Kébé), pour les informations supplémentaires qu'ils m'ont fournies sur l'état de l'enseignement du portugais dans la région de Ziguinchor ;
- ✚ les doyens tels que : Sr. Dabo et Sr. Diatta du lycée Périssac de Ziguinchor, qui à travers les échanges, m'ont non seulement permis de voir au clair certains aspects de la recherche, mais m'ont surtout facilité l'accès à certains documents sur l'enseignement du portugais au Sénégal ;
- ✚ les différents censeurs et proviseurs des lycées Djignabo, Cabrousse et Ahoune Sané de la région de Ziguinchor, pour leurs disponibilités et leurs esprits d'ouverture face à nos doléances durant les enquêtes de terrains ;

- ✚ les collègues de ces établissements précités, pour le rôle de facilitateur qu'ils ont joué dans la phase de collecte des données ;
- ✚ Professeur Nième Sow, pour ses conseils sur l'usage de certains concepts ;
- ✚ Docteur Bouna Faye de l'Université Assane Seck de Ziguinchor, pour son soutien moral et ses valeureux conseils en vue de la bonne marche de cette étude ;
- ✚ Docteur Ibrahima Mamour Ndiaye de l'UAZ, pour m'avoir livré des informations supplémentaires sur certaines notions de la didactique en général ;
- ✚ les camarades du laboratoire CREIHLAC, pour des échanges fluctueux sur certaines questions méthodologiques d'ordre général ;
- ✚ le défunt formateur de l'IA de Kolda Malang Diédhiou, pour m'avoir accordé un entretien téléphonique sur les défis actuels de l'enseignement du portugais au Sénégal ;
- ✚ Docteur Mamady Diémé du département de sociologie de l'Université Assane Seck de Ziguinchor, qui m'a éclairé sur certaines questions méthodologiques ;
- ✚ tous ceux qui ont de près ou de loin apporté leur contribution sans faille en vue de la réalisation de ce travail. Ils sont nombreux, qu'ils demeurent convaincus que nous ne les avons point oubliés, et qu'ils soient assurés de notre profonde gratitude.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
Première partie : Cadre conceptuel, contextuel et méthodologique	7
CHAPITRE I : LE CADRE CONCEPTUEL	8
CHAPITRE II : CADRE CONTEXTUEL ET METHODOLOGIQUE	61
Deuxième partie : La didactique des langues : Regard critique sur l’usage des facteurs motivationnels et stratégies innovantes	110
CHAPITRE I : LA DIDACTIQUE DES LANGUES : REGARD CRITIQUE SUR L’USAGE DES FACTEURS MOTIVATIONNELS	111
CHAPITRE II : LES STRATEGIES INNOVANTES : DE BELLES OPPORTUNITES POUR RENFORCER LA MOTIVATION DES APPRENANTS EN PLE.....	172
Troisième partie : Analyse des résultats et discussion.....	217
CHAPITRE I : L’ANALYSE DES RESULTATS DE L’ENQUETE MENEES AUPRES DES ELEVES	219
CHAPITRE II : LES RESULTATS DE L’ENQUETE EFFECTUEE AUPRES DES ENSEIGNANTS.....	254
CHAPITRE III : DISCUSSION DES RESULTATS	284
CONCLUSION	313
BIBLIOGRAPHIE	318
Annexe 1 : Questionnaire adressé aux enseignants du secondaire lors de la phase proprement dite de l’enquête.....	342
Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves lors de la phase d’enquête proprement dite	346
Annexe 3 : Le questionnaire proposé lors de la phase préliminaire de l’enquête....	351
Annexe : 4 : Le programme de l’enseignement du Portugais	354
Annexe 5 : Décret portant sur l’introduction de l’enseignement du portugais au Sénégal.....	360
ANNEXE 6 : Grille d’observation	361

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

C.A.E.S : Certificat d’Aptitude à l’Enseignement Secondaire
C.A.E.M. : Certificat d’Aptitude à l’Enseignement Moyen
C.A.E. C.E.M : Certificat d’Aptitude à l’Enseignement dans les Collèges d’Enseignement
Moyen
CEM : Collège d’Enseignement Moyen
CNESCO : Conseil National d’Evaluation du Système Scolaire
CPI : Conseiller Pédagogique Itinérant
CPLP : Comunidade dos Países da Língua Portuguesa¹
CS : Certificat de Spécialisation
CSE : Conseil Supérieur de l’Education
DEA : Diplôme d’Etudes Approfondies
ENS : Ecole Normale Supérieure
EPT : Education Pour Tous
FASTEF : Faculté des Sciences et Technologies de l’Education et de la Formation
GPT : Generative Pre-trained Transformer²
IA : Intelligence Artificielle
IA : Inspection d’Académie
IRPV : Idéal, Réalité, Possible, Volonté
L1 : Langue première
L2 : Langue seconde
LABSET : Laboratoire de Soutien aux Synergies Education-Technologie
LEA : Langues Etrangères Appliquées
LMD : Licence, Master, Doctorat
LV1 : Langue Vivante 1
LV2 : Langue Vivante 2
NTIC : Nouvelles Technologies de l’Information et de la Communication

¹ Communauté des pays de langue portugaise

² Le terme GPT veut dire « Generative Pre-trained Transformer », traduit en Français par « transformateur génératif pré-entraîné. Cela signifie que l’IA a été pré-entraînée pour comprendre le langage naturel et répondre aux questions qui lui sont posées. Cette technologie permet aux utilisateurs de discuter avec l’IA à l’aide de phrases et de mots qui lui sont familiers.

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique
OEA : Organisation des Etats Africains
PAQUET : Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence
PDEF : Programme Décennal de l'Education et de la Formation
PLE : Portugais Langue Etrangère
RN : Route Nationale
TD : Transposition Didactique
TD : Travaux dirigés
TIC : Technologie de l'Information et de la Communication
TICE : Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignant
TLTG : The Learning, Teaching and Technology Group
UA : Union Africaine
UAZ : Université Assane Seck de Ziguinchor
UCAD : Université Cheikh Anta Diop de Dakar
UCLA : Université de Californie à Los Angeles
UFR : Unité de Formation et de Recherche
UNESCO : United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture)
ZPD : Zone Proximale de Développement

LISTE DES FIGURES, CARTES ET TABLEAUX

Liste des figures

Figure 1 : Modèle de la motivation en contexte scolaire

Figure 2 : Pyramide de Maslow, version n° 1. Illustration : Perrier Joblonski

Figure 3 : Le triangle pédagogique de J. Houssaye

Figure 4 : Rapport entre modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement

Figure 5 : Les méthodes d'enseignement

Figure 6 : Le triangle de Jean Houssaye

Figure 7 : Schéma des différents niveaux de savoirs de la transposition didactique

Figure 8 : Les facteurs qui influencent sur la dynamique motivationnelle de l'élève

Carte

Carte sur la situation géographique de la région de Ziguinchor (ANSD)

Liste des tableaux

Tableau 1 : La classification des stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot (1990)

Tableau 2 : Effectifs en PLE aux lycées (Ahoune Sané, Cabrousse et Djignabo de 2022-2025)

Tableau 3 : Tableau récapitulatif sur les caractéristiques d'un élève démotivé

Tableau 4 : Les problèmes d'intégration liés à l'équipement et à l'accompagnement Technologiques selon Guichon (2012).

Tableau 5 : La technique du professeur

Tableau 6 : Le support du professeur

Tableau 7 : La motivation des élèves durant la phase de motivation

Tableau 8 : La diversification des supports

Tableau 9 : La motivation des élèves à travers la variation des stratégies

Tableau 10 : La façon dont la diversification des stratégies proposées par les enseignants parvient à motiver les élèves en PLE

Tableau 11 : L'activité qui favorise plus la motivation des élèves

Tableau 12 : L'estime du comportement du professeur en classe

Tableau 13 : L'influence du comportement du professeur sur la motivation de l'élève

Tableau 14 : La relation entre l'élève et son enseignant

Tableau 15 : L'influence des relations entre professeurs et enseignants sur la motivation des

élèves

Tableau 16 : Le désir d'apprendre le portugais

Tableau 17 : L'usage de la langue portugaise

Tableau 18 : L'influence du libre choix du portugais sur la motivation des élèves

Tableau 19 : Le recours au TIC pour renforcer le cours

Tableau 20 : Le lien entre le recours aux TIC et l'acquisition du savoir

Tableau 21 : Relation entre le recours au TIC et la motivation des élèves

Tableau 22 : L'usage des TIC en classe de PLE

Tableau 23 : La notion de L'IA

Tableau 24 : L'usage de l'IA

Tableau 25 : L'application de la phase de motivation dans le déroulement du cours

Tableau 26 : Le temps consacré à la phase de motivation

Tableau 27 : La motivation des élèves durant la phase de motivation

Tableau 28 : La diversification des supports et activités

Tableau 29 : L'impact de la diversification des stratégies sur la motivation des élèves

Tableau 30 : D'autres stratégies de motivation

Tableau 31 : L'influence du comportement de l'enseignant sur la motivation des élèves

Tableau 32 : L'influence du libre choix de la matière sur la motivation de l'élève

Tableau 33 : Les élèves dont le choix de la matière a été influencé par d'autres personnes

Tableau 34 : La motivation des élèves qui ont été influencés par d'autres dans le choix de la matière

Tableau 35 : Les difficultés rencontrées en classe avec les élèves qui ont été influencés par d'autres personnes à apprendre le portugais

Tableau 36 : Le recours aux TIC pour préparer les supports de cours

Tableau 37 : Le lien entre les supports obtenus sur l'internet et la motivation des élèves

Tableau 38 : L'usage régulier des TIC en classe de PLE

Tableau 39 : L'intérêt envers l'IA dans l'enseignement

Tableau 40 : L'avantage de l'IA dans l'enseignement-apprentissage du PLE

Tableau 41 : Stratégies recommandées pour une bonne application de la phase de motivation

Tableau 42 : Stratégies recommandées pour motiver les élèves durant les autres étapes du cours (la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite, les points de langues)

Tableau 43 : Stratégies ou actes à intégrer dans le comportement de l'enseignant pour bien motiver ses élèves

Tableau 44 : Stratégies recommandées pour motiver les élèves dont le choix du portugais est influencé par d'autres personnes

Tableau 45 : Stratégies innovantes permettant de faciliter la motivation des élèves en PLE

Tableau 46 : Recommandations pour une bonne mise en œuvre des stratégies innovantes

Tableau 47 : Recommandations formulées à l'endroit des enseignants de la FASTEUF pour une meilleure prise en charge des questions motivationnelles

Tableau 48 : Recommandations à l'endroit de l'Etat pour propulser définitivement l'enseignement du portugais au Sénégal

RESUME

Depuis belle lurette la motivation a été considérée comme l'un des facteurs les plus pesants lorsqu'il s'agit de maintenir l'engagement de l'élève et susciter sa réussite dans l'apprentissage des langues étrangères. Toutefois, plusieurs recherches ont affirmé qu'il existe de plus en plus une faible motivation des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de ces langues. Au Sénégal plus spécifiquement dans l'enseignement du portugais langue étrangère, le manque de débouchés, la mauvaise perception de certains sénégalais envers la discipline et surtout l'échec des stratégies utilisées par les enseignants pour motiver les élèves en classe, demeurent entre autres les causes principales de ce phénomène.

En restant dans le domaine de la didactique du portugais, cette thèse tente dès lors d'apporter des réponses à la problématique que pose l'usage des stratégies de motivation dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues, le cas précis du portugais. Elle montre l'impact que les stratégies utilisées par les enseignants en classe peuvent avoir sur la motivation des élèves à apprendre le portugais.

Ce travail révèle à partir d'une étude de cas sur les stratégies de motivation dans l'enseignement du (PLE) au Sénégal et perspectives d'innovation : le cas des élèves des Lycées de Djignabo Bassène, Ahoune Sané et Cabrousse, qu'une bonne application de la phase de motivation en classe de PLE par les enseignants, la diversification des stratégies (supports et activités d'enseignement) proposées par les enseignants en classe, une bonne attitude du professeur vis -à-vis de ses élèves, le libre choix de la matière chez l'élève et le recours aux TIC dans le processus de l'enseignement-apprentissage du PLE, sont des facteurs qui favorisent sans aucun doute la motivation des élèves à apprendre le PLE .

Cette thèse se veut par ailleurs une contribution à la compréhension des notions très en vogue dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues telles que : la notion de motivation et de stratégie. Elle a également permis d'avoir une idée claire et pointue sur la notion de didactique ainsi que ses concepts fondamentaux. Elle propose en dernier ressort les stratégies innovantes pouvant susciter facilement la motivation des élèves à apprendre le PLE.

Mots clés : Sénégal, Portugais, enseignement, motivation, innovation

RESUMO

A motivação é considerada há muito tempo como um dos fatores mais importantes para manter o engajamento e o sucesso dos alunos na aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, diversos estudos demonstram que há cada vez mais uma baixa motivação dos alunos em relação à aprendizagem destas línguas. No Senegal mais especificamente no ensino do português como língua estrangeira, a falta de oportunidades, a má percepção de alguns senegaleses em relação à disciplina e sobretudo o fracasso das estratégias utilizadas pelos professores para impulsionar a motivação dos alunos nas aulas, permanecem entre outras as principais causas deste fenômeno.

Mantendo-se no âmbito da didática do português, esta tese busca, portanto, responder à problema do uso das estratégias motivacionais no processo de ensino-aprendizagem de línguas, no caso específico do português. Demonstra o impacto que as estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula, podem ter na motivação dos alunos para a aprendizagem do português.

Este trabalho revela, a partir de um estudo de caso sobre estratégias de motivação no ensino do português língua estrangeira (PLE) no Senegal e perspectivas de inovação: o caso dos alunos dos liceus de Djignabo Basséne, Ahoune Sané e Cabrousse, que uma boa aplicação da fase de motivação na aula de PLE pelos professores, a diversificação de estratégias (materiais didáticos e atividades) propostas pelos professores em sala de aula, uma boa atitude do professor para com os seus alunos, a livre escolha da disciplina pelo aluno e a utilização das tecnologias de informação e da comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem de PLE, são fatores que, sem dúvida, promovem a motivação dos alunos para aprender o PLE.

Esta tese pretende, além disso, contribuir para a compreensão das noções mais importantes no processo de ensino-aprendizagem de línguas, tais como : a noção de motivação e estratégia. Também permitiu ter uma ideia clara e precisa sobre a noção de didática, bem como seus conceitos fundamentais. Propõe estratégias inovadoras que podem facilmente motivar os alunos a aprender o PLE.

Palavras chaves : Senegal, Portuguese, ensino, motivação, inovação

ABSTRACT

Motivation has long been considered one of the most important factors in maintaining student engagement and achieving success in foreign language learning. However, several studies have shown that there is an increasing lack of student motivation to learn these languages. In Senegal more specifically in the teaching of Portuguese as a foreign language, the lack of opportunities, the poor perception of some Senegalese towards the discipline and especially the failure of the strategies used by teachers to boost student motivation in class, remain among other things the main causes of this phenomenon.

Staying within the scope of Portuguese didactics, this thesis therefore attempts to provide answers to the problem of motivational strategies in the language teaching-learning process, the specific case of Portuguese. It shows the impact that the strategies used by teachers in the classroom can have on students' motivation to learn Portuguese.

This work reveals based on a case study on motivation strategies in the teaching of (PLE) in Senegal and perspectives for innovation: the case of students from the high schools of Djignabo Basséne, Ahoune Sané and Cabrousse, that a good application of the motivation phase in PLE class by teachers, the diversification of strategies (teaching materials and activities) proposed by teachers in class, a good attitude of the teacher towards his students, the free choice of subject by the student and the use of ICT in the teaching-learning process of PLE, are factors which undoubtedly promote the motivation of students to learn PLE.

This thesis also aims to contribute to the understanding of the very popular concepts in the language teaching-learning process, such as : the notion of motivation and strategy. It also provided a clear and in-depth idea of the notion of didactics and its fundamental concepts. Ultimately, it proposes innovative strategies that can easily motivate students to learn the PLE.

Keywords : Senegal, Portuguese, teaching, motivation, innovation.

INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit dans le volet de la didactique du portugais et traite spécifiquement la problématique des stratégies de motivation dans l'enseignement du portugais langue étrangère (PLE) au Sénégal, le cas spécifique des élèves de 2^e normale des lycées (Ahoune Sané, Cabrousse et Djignabo) de la région de Ziguinchor. En effet, la motivation est sans doute la question la plus complexe et la plus difficile à laquelle sont confrontés les enseignants aujourd'hui (Scheidecker & Freeman, 1999, cité dans Dörnyei, 2001).

Pour cela, il existe des mécanismes que Dörnyei (2001) a synthétisés sous forme de méthodes et techniques permettant de maintenir la motivation des élèves en langue vivante 2 (LV2), appelés stratégies de motivation. Ces stratégies ne sont rien d'autres que des activités ou des actes pédagogiques fondamentaux que les enseignants utilisent en classe pour susciter le goût de l'apprentissage aux élèves. Elles sont d'autant plus importantes qu'elles constituent l'une des variables les plus influentes dans l'apprentissage d'une deuxième langue (L2) (Dörnyei, 2009 ; Gardner, 1985 ; Kopinska & Azkarai, 2020). En vérité, il y a plusieurs facteurs qui entrent en jeu lorsqu'il s'agit d'apprendre et réussir dans une langue étrangère, mais on est généralement d'accord sur le fait que la motivation est l'un des facteurs les plus déterminants pour y arriver.

Ainsi, dans plusieurs établissements de la région de Ziguinchor en général, et aux lycées Djignabo, Ahoune Sané et Cabrousse en particulier, l'enquête préliminaire menée dans ces établissements, a montré que de moins en moins d'élèves choisissent aujourd'hui les cours de PLE (se référer aux tableaux sur l'évolution du nombre d'élèves en PLE aux lycées Djignabo, Ahoune Sané et Cabrousse de 2022 à 2025 dans le chapitre 1 de la première partie). Les raisons de ce manque d'intérêt sont multiples. Néanmoins, il y a lieu de constater que généralement, tout est d'emblée endossé sur deux volets. Premièrement, ce qui est pointé du doigt, c'est le faible niveau des élèves, leur manque de motivation, de sérieux et d'engagement, leur absence de volonté à réussir dans les études. Deuxièmement, certains évoquent la menace qui pèse sur la langue portugaise (annonce de suppression de la discipline), sa faible capacité à offrir de l'emploi, la perception de certains Sénégalais qui la voient comme une langue morte.

Cependant, on évoque très rarement la démotivation des élèves liée aux attitudes indésirables de certains enseignants en classe, à l'échec des pratiques enseignantes relatives à la négligence de la phase de motivation, à la posture de certains enseignants qui travaillent toujours dans la routine en reprenant les mêmes stratégies d'enseignements en classe, et la

neutralité de plusieurs professeurs par rapport à la recherche des stratégies innovantes pouvant motiver les élèves à mieux s'intéresser à la matière. Pourtant, les résultats de la phase préliminaire de cette étude ont révélé que la plupart des enseignants de PLE ne prennent pas suffisamment en compte la phase de motivation dans leurs activités d'enseignement. En effet, la constatation qui est faite durant cette étape ; est qu'aucun des enseignants visités n'a tenu compte de cette phase, et paradoxalement ils se plaignent toujours du manque de motivation de leurs élèves. En vérité, les collègues observés ont fait une abstraction totale de cette phase lors du déroulement de leurs cours. Ceci, pour montrer toute la légèreté avec laquelle cette phase de motivation est souvent traitée par certains professeurs.

C'est donc dire que le choix de cette thématique a été non seulement motivé par une expérience antérieure de recherche menée sur la question, mais aussi par un vécu et une expérience personnelle dans l'enseignement du PLE. En d'autres termes, nous avons été témoins des réelles difficultés que les collègues éprouvent lorsqu'il s'agit de motiver les élèves à s'intéresser à l'apprentissage du PLE.

Ainsi, face à une telle situation problématique, en tant qu'enseignant de la discipline, il nous incombe de trouver des pistes innovantes permettant de prendre sérieusement en charge cette question. En effet, comme le dit D. Girard (1995, p. 112), « la motivation des élèves est un facteur tellement important de l'apprentissage des langues qu'on voit mal comment un enseignant pourrait éviter de s'en soucier ». Ceci, pour faire un diagnostic sur les stratégies motivationnelles utilisées en classe par les enseignants de PLE, afin d'en proposer d'autres plus innovantes.

C'est pourquoi la question centrale de notre recherche est formulée de la façon suivante:

- Quelles stratégies doivent adopter les enseignants pour mieux motiver les élèves en classe de PLE ?

Telle que reformulée, cette question de recherche suscite de nombreuses autres interrogations connexes :

- Quelles sont les stratégies existantes pour motiver les élèves en classe de PLE ?
- Ces stratégies sont-elles bien utilisées par les enseignants en classe ?
- Est-ce qu'elles parviennent réellement à motiver les élèves ?
- Quelles stratégies innovantes sont-elles envisageables pour mieux motiver les apprenants en PLE ?

La réponse à ces questions doit nous permettre d'atteindre les objectifs poursuivis dans cette recherche et qui se résument en ces termes.

D'abord, l'objectif principal de notre recherche est d'aider les enseignants à développer des stratégies pouvant rendre l'apprentissage du portugais plus motivant aux yeux des élèves. À côté de cet objectif principal, nous avons également des objectifs secondaires qui se présentent de la façon suivante :

- comprendre les stratégies existantes permettant de motiver les élèves en classe de PLE;
- vérifier si ces stratégies sont bien utilisées par les enseignants en classe ;
- vérifier si ces stratégies parviennent véritablement à motiver les élèves en classe ;
- proposer des stratégies innovantes pouvant permettre aux enseignants de mieux motiver les élèves en classe, étant donné que la tendance actuelle de l'enseignement des langues au Sénégal converge plus vers l'utilisation des techniques innovantes.

Ce faisant, on compte participer à la baisse du taux d'abandon des élèves en PLE et amener ces derniers à s'intéresser davantage à l'enseignement du portugais, car la concurrence est rude avec la présence des disciplines comme l'anglais et l'espagnol qui ne laissent aucune place à l'émergence du portugais. En somme, nous voulons à travers cette étude, faire la promotion de la langue portugaise en nous fondant sur l'efficacité des stratégies qui seront proposées aux enseignants en vue de mieux motiver les élèves en classe de PLE.

Sur ce, bien avant de proposer les hypothèses de recherche pour mieux atteindre les objectifs fixés dans la recherche, nous avons essayé de revisiter quelques études connexes sur la question pour pouvoir non seulement nous situer par rapport à ces auteurs mais également par rapport à la démarche originale à suivre pour bien cerner ce sujet.

Ainsi, en se référant à Viau (1994), l'un des auteurs qui a le plus travaillé sur la question de la motivation des élèves, on s'est rendu compte qu'à travers les stratégies développées, Viau a le plus insisté sur cinq facteurs fondamentaux relatifs à la classe ayant une influence directe sur la dynamique motivationnelle des élèves, à savoir :

- les activités pédagogiques proposées en classe et la perception de la valeur que l'apprenant y donne ;
- les modes d'évaluation utilisés par l'enseignant axés plus sur le progrès que sur la performance ;
- le genre de relation que l'enseignant entretient avec ces apprenants ;
- le climat de travail et de collaboration qui règne en classe etc.

Toutefois, ces facteurs évoqués par Viau pourront être beaucoup plus bénéfiques aux enseignants de PLE, s'il y a une démonstration plus large de la façon dont ils doivent être utilisés dans le cas spécifique de l'apprentissage du PLE.

Aussi, la conclusion de la recherche exploratoire de Métrailler (2005) était la suivante : plus les notes sont élevées dans la classe, plus les résultats de la motivation « intrinsèque » sont élevés, plus les notes sont faibles, plus les résultats de l'« amotivation » (absence de motivation) sont élevés (cité par Vianin, 2006). En d'autres termes, pour qu'un apprenant soit motivé, selon Métrailler (2005), la meilleure stratégie est de faire en sorte qu'il obtienne toujours de bonnes notes. Cependant, cette démarche peut également poser quelques difficultés dans la mesure où une application maladroite de récompenses peut avoir un effet inverse à ce qui est souhaité. Un élève intéressé peut ainsi se mettre à ne plus travailler « que pour des notes » (D.G. Myrs, 1998), Psychologie, Flammarion. Extrait intranet et Ryan et Deci (2000). Donc, les notes ne suffisent pas pour motiver et maintenir les élèves dans les salles de classe car, comme le dit Viau, il y a un élément qui précède tout cela, c'est le choix.

Il démontre que le choix est le premier indicateur qui influe sur le maintien et la motivation de l'élève dans une discipline, en ce sens qu'un apprenant qui n'est pas motivé par le cours s'éloignera de l'activité proposée. À l'inverse, un apprenant qui est motivé par un cours est apte à fournir un effort intellectuel pour réaliser l'activité proposée. Toutefois, l'élève peut choisir la matière sous l'influence de ses amis ou de ses parents, par conséquent ce genre de choix ne peut pas forcément favoriser la motivation de l'élève.

Donc, on peut bien choisir une matière et ne pas ensuite avoir le désir de l'apprendre. Or le désir est un aspect important à prendre en compte. Develay nous montre à ce propos que « Pour apprendre, il faut que du désir soit présent » (Develay, 1996, p. 96). Ce constat renvoie également à se demander comment éveiller ce désir et comment le faire durer chez l'apprenant. Selon Giordan (2005), pour être désirable, une activité doit prendre en compte le projet d'être ou de faire de l'élève. Par conséquent on peut désirer sans avoir de motivation ou inversement. Par exemple certains élèves témoignent d'un désir d'apprendre mais ne parviennent pas à s'y mettre pour le satisfaire.

Au regard des investissements faits par les auteurs sur la question des stratégies à adopter pour motiver les apprenants en classe, nous avons constaté que la plupart d'entre eux ont un regard d'ensemble sur la question. Autrement dit, au Sénégal, la question spécifique liée à l'usage des stratégies de motivation en PLE est très peu documentée.

Fort de cette constatation, après avoir revisité la littérature existante, il nous a semblé nécessaire de dégager les hypothèses de recherche. Du coup, dans la logique de répondre à nos questions de recherche, nous avons élaboré, sur la base des lectures effectuées et des observations préliminaires faites sur le terrain les hypothèses suivantes :

L'hypothèse principale : une bonne mise en œuvre des stratégies motivationnelles existantes en classe de PLE est source de motivation chez les élèves. À côté de cette hypothèse principale, nous avons des hypothèses secondaires qui se présentent de la façon suivante :

- ❖ Hypothèse secondaire 1 : une application correcte de la phase de motivation durant le cours de PLE est une source de motivation chez les élèves.
- ❖ Hypothèse secondaire 2 : la diversification des stratégies (activités et supports pédagogiques) utilisées par l'enseignant favorise la motivation des élèves.
- ❖ Hypothèse secondaire 3 : Le bon comportement du professeur envers ses élèves en classe influence positivement la motivation des élèves.
- ❖ Hypothèse secondaire 4 : Le libre choix de la matière chez l'élève favorise la motivation de ce dernier à apprendre la discipline.
- ❖ Hypothèse secondaire 5 : Le recours aux TIC (tablettes, téléphones mobiles ou intelligents, ordinateurs, Internet, IA, etc) dans le cours de PLE est source de motivation chez les apprenants.

Pour atteindre ces objectifs et vérifier les hypothèses de recherche, l'étude a adopté une méthodologie transversale alliant approches quantitative et qualitative. On a fait recours à l'approche quantitative pour quantifier les données du questionnaire (nombre de profs et élèves enquêtés), et l'approche qualitative pour déterminer la qualité de l'enquête.

Pour bien aborder la question des stratégies de motivation dans l'enseignement du portugais langue étrangère, nous avons jugé nécessaire de scinder le travail en trois parties :

- ❖ Première partie : Cadre conceptuel, contextuel et méthodologique ;
- ❖ Deuxième partie : Didactique du portugais langue étrangère : regard critique sur l'usage des facteurs motivationnels et des perspectives d'innovation.
- ❖ Troisième partie : Analyse des résultats de la recherche et discussion.

Dans la première partie de notre travail, il est question, dans le premier chapitre, d'aborder le cadre conceptuel (Chapitre 1). Dans ce chapitre, l'accent est mis sur des concepts qui sont en vogue dans le processus de l'enseignement apprentissage des langues tels que : les notions de motivation et de stratégie. Dans le deuxième chapitre, nous avons jugé nécessaire d'aborder le cadre contextuel et méthodologique (chapitre 2). Au niveau du cadre contextuel, nous allons préciser le contexte général ainsi que le contexte spécifique de la recherche. Dans le cadre méthodologique, nous avons étalé les différentes techniques et méthodes utilisées dans le traitement des données de l'enquête générale (entretien, observation, questionnaire).

Au niveau de la deuxième partie, nous avons abordé en premier lieu la didactique des

Langues : regard critique sur l'usage des facteurs motivationnels (chapitre 1). Dans ce chapitre, nous avons d'abord parlé de la notion de didactique ainsi que de ses concepts fondamentaux avant de jeter un regard critique sur l'usage des facteurs motivationnels. Dans le chapitre 2 (deux), il est question de proposer des stratégies innovantes pouvant susciter plus de motivation aux apprenants dans l'apprentissage du PLE. Dans ce chapitre, nous avons non seulement parlé du concept d'innovation mais nous avons également proposé des mécanismes innovants dans l'enseignement-apprentissage des langues ainsi que les outils numériques fondamentaux pouvant permettre aux enseignants d'innover dans leurs pratiques de classe.

La troisième partie de ce travail est fondée essentiellement sur l'exposé des résultats et la discussion des données obtenues dans la recherche. Il s'agit premièrement d'effectuer une analyse des données issues de l'enquête menée auprès des élèves (chapitre 1), avant d'analyser les résultats des données issues de l'enquête menée auprès des enseignants (chapitre 2). En dernier lieu, nous avons proposé la phase de discussion des résultats obtenus durant la recherche.

Première partie : Cadre conceptuel, contextuel et méthodologique

CHAPITRE I : LE CADRE CONCEPTUEL

Aucune recherche, aussi originale soit-elle, n'est isolée par rapport à un signifiant. Elle se rattache toujours à un contexte de sens. Le cadre conceptuel a ainsi pour but de cerner cet ensemble idéal (concepts, théories, lois, etc.) (M. Formarier, 2004). C'est donc un outil que les chercheurs utilisent pour guider le processus de recherche en définissant les concepts, idées et théories clés qui sous-tendent leurs études.

Sur cette base, il est question dans ce chapitre de lever le voile sur quelques concepts clés tels que la stratégie et la motivation. Nous avons misé sur ces deux concepts parmi tant d'autres pour la bonne et simple raison qu'ils constituent des notions complexes et très en vogue dans le processus actuel de l'enseignement-apprentissage des langues en général et du portugais en particulier. Par conséquent, ils méritent non seulement d'être élucidés, mais ils doivent aussi être approfondis en vue de susciter une meilleure compréhension dans le dit processus. Ces concepts sont également au cœur de notre étude, et pour ce faire, une bonne maîtrise de ces notions dans les différents contextes de l'enseignement-apprentissage dès l'entame de notre travail ne serait que bénéfique pour la poursuite de notre analyse.

1. La motivation et ses théories explicatives

À ce niveau, il est d'abord question de situer le concept dans un cadre plus global en se fondant sur l'étymologie du terme et quelques définitions assorties des dictionnaires. Ensuite, le concept va être abordé dans le cadre particulier de l'éducation. En dernière position, nous allons rebondir sur quelques théories explicatives qui sous-tendent ce concept de motivation.

1.1.Le concept de motivation

À l'origine, le terme motivation vient du latin « motivus » et renvoie à toute idée de mouvement, tout ce qui est mobile et tout ce qui motive l'individu à s'intéresser à quelque chose. C'est du moins ce qu'affirme NAKAMURA (2005), qui écrit :

A palavra motivação vem do latim "motivus" relativo a movimento, coisa movél. Vemos que a palavra motivação dada a origem, significa movimento. Quem motiva uma pessoa, quem lhe causa a motivação, provoca nela um novo ânimo e ela começa

a agir em busca de novos horizontes, de novas conquistas³.

À côté de cette définition qui se fonde sur l'étymologie du terme, il existe plusieurs autres conceptions de la motivation proposées par certains dictionnaires. Ainsi, la motivation est conçue par le Petit Robert comme étant un : « Facteur conscient ou inconscient qui incite l'individu à agir de telle ou telle façon ». Elle est « l'ensemble des forces et des facteurs qui déterminent l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité » (A. Amir Maine Smail, 2008). En d'autres termes, être motivé signifie ne pas avoir le sentiment d'impulsion ou d'inspiration pour agir, mais le sentiment d'être excité vers une activité. En outre, selon le dictionnaire de Français LAROUSSE (2003), il faut comprendre par motivation, deux choses fondamentales : d'abord, « Ce qui motive, explique, justifie une action quelconque » ; ensuite, « Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ». D'après ces deux définitions, nous pouvons constater que la motivation est un moteur cognitif qui justifie les actes humains et les oriente dans un sens précis.

Au-delà des définitions proposées par les dictionnaires et de celle assortie de l'étymologie du terme, il convient de souligner que la notion de motivation a également fait l'objet de beaucoup d'investissements chez les chercheurs dans le champ de l'enseignement-apprentissage.

1.2. La motivation scolaire

Il existe une variété de définitions relatives à la notion de motivation dans le domaine scolaire. Au cours de cette étude, nous mettrons l'accent sur celles qui sont les plus en vue dans la recherche et qui cadrent le plus avec notre étude.

Ainsi, en didactique / pédagogie, R. Legendre (2005) estime que la motivation est « un facteur déclencheur qui permet de vaincre l'inertie naturelle, d'amorcer un cheminement et de susciter éventuellement des apprentissages » (p. 915). À travers cette définition, la motivation apparaît comme un moyen solide est indispensable pour favoriser un bon apprentissage de l'élève.

Selon R. Viau (1994, p. 7), la motivation en contexte scolaire est « un état dynamique

³ Le mot motivation vient du latin « motivus », relatif au mouvement, quelque chose de mobile. Le mot motivation, vu son origine, signifie mouvement. Ce qui motive une personne, ce qui lui suscite la motivation, lui donne un nouvel esprit et elle commence à agir à la recherche de nouveaux horizons, de nouvelles réalisations.

qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Viau, dans sa définition, a évoqué en premier lieu l'état dynamique de la motivation, qui peut varier dans le temps au gré des matières étudiées. Dans un second temps, les sources de la motivation qui consistent en un ensemble de perceptions parmi lesquelles on distingue la perception générale qui est la compréhension que l'élève a de lui-même et de son environnement et la perception spécifique de soi. Celles-ci permettent d'expliquer pourquoi certains élèves sont motivés à apprendre alors que d'autres ne le sont pas (T. T. Kenza, Z. F. Zohra, 2021).

Aussi, pour J. Tardif (1992), « la motivation scolaire peut être définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche ». Il persiste en considérant que la motivation scolaire peut être située dans un système large puisqu'elle tire ses sources dans diverses sphères de la vie d'un élève. Le même auteur (J. Tardif, 1992) indique que :

Selon l'optique systémique, les interventions de l'enseignant dans la motivation scolaire de l'élève doivent se préoccuper de la conception qu'il a des buts poursuivis par l'école et de l'intelligence, ainsi que de la perception qu'il a de la valeur des exigences, et de la contrôlabilité de la tâche.

La motivation est donc un élément moteur dans le processus d'apprentissage. Elle joue un rôle central pour favoriser l'engagement des élèves dans l'activité que propose l'enseignant en classe. Elle conditionne à la fois le degré d'attention des élèves et le niveau d'effort qu'ils vont y consacrer.

Pour cette raison, l'enseignant doit donner le sens à tout apprentissage car « motiver un élève, c'est donner du sens à ses apprentissages en les finalisant autrement que par une motivation extrinsèque » (F. Raynal et A. Rieunier, 1997, p. 239).

Par ailleurs, la définition qui attire plus notre attention en ce sens qu'elle cadre le plus avec les objectifs de notre étude, est celle de Bernard André. Ce dernier mentionne dans son livre « Motiver pour enseigner » que motiver « c'est le fait de créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées, l'élève n'arrive pas "neutre" devant l'apprentissage » (B. André, 1998). À travers cette définition, il apparaît clairement que la motivation de l'élève est assujettie au fait qu'il doit non seulement être accompagné durant l'apprentissage, mais également qu'il

doit être mis dans des conditions idoines et que l'enseignant a un rôle prépondérant à jouer dans ce processus. Ainsi, il existe différents types de motivation en contexte scolaire.

1.3. Les typologies de la motivation

Dans son ouvrage, intitulé « La motivation en contexte scolaire », Vianin (2007, p. 224) fait ressortir une définition de deux motivations différentes selon Roussel. Il s'agit de la motivation intrinsèque et de celle extrinsèque.

1.3.1. La motivation intrinsèque

Toujours pour P. Vianin (2007, p. 224), la motivation intrinsèque est définie comme étant « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt, pour elle-même et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire ». À partir de ce moment, l'élève apprend parce qu'il a le désir d'apprendre, il est ainsi réellement motivé pour lui-même parce qu'il est curieux. C'est l'intérêt que l'élève va porter aux activités qui va définir sa motivation. Un élève motivé intrinsèquement se plongera délibérément dans l'activité et persévéra. L'observation de la motivation intrinsèque d'un élève est difficilement saisissable ; cependant, la persévérance qu'un élève a dans l'activité nous semble être un facteur tout à fait acceptable et observable.

C'est dans le même ordre d'idées que s'inscrit le journal d'Éducation contemporaine de Psychologie, où la motivation intrinsèque est définie comme « une activité pour sa satisfaction inhérente plutôt que pour une conséquence distincte. Lorsqu'elle est intrinsèquement motivée, une personne est incitée à agir pour le plaisir ou le défi qu'elle doit relever plutôt qu'en raison de produits, de pressions ou de récompenses externes. La motivation intrinsèque fait référence à une motivation interne qui est subjective mais que l'on croit être le résultat d'actions alignées sur les valeurs ou avec le plaisir d'exécuter une tâche⁴.

Aussi, la motivation favorise le développement de l'autonomie lorsqu'elle est intrinsèque, c'est-à-dire lorsque ce qui pousse l'apprenant à s'engager et à persévérer dans son apprentissage est un avantage qu'il trouve dans l'apprentissage lui-même (intrinsèque) et non dans une retombée de l'apprentissage (extrinsèque). Pour le dire plus simplement, la motivation

⁴ <https://blog.vantagecircle.com/fr/types-de-motivation-fait-briller-votre-equipe>, site consulté le 10 Mars 2023, à 9h 08mn.

intrinsèque est une forme de curiosité qui pousse à vouloir apprendre parce que l'objet de l'apprentissage suscite un intérêt.

Dès lors, la motivation intrinsèque influence directement la qualité des apprentissages parce qu'elle favorise des processus cognitifs comme l'intensité de l'attention, la capacité de concentration, l'efficacité de la mémoire et le courage de s'aventurer dans l'inconnu et de prendre des risques (F. Guillemette, 2004, p. 145). Bref, « Le principal indice de la motivation intrinsèque chez un apprenant est son engagement, sa participation et sa persévérance dans ses tâches d'apprentissage. Cet engagement peut se manifester sous différentes formes ; par exemple, par le questionnement de l'apprenant, par la créativité dans ses démarches, par la prise d'initiative en dehors des cadres prévus, par la recherche autonome, par la proposition de projets ou d'activités, par la coopération avec d'autres apprenants ou par le travail non-obligatoire à la maison » (F. Guillemette, 2004, p. 141-162).

Toutefois, malgré l'importance de ce type de motivation chez l'apprenant, force est de constater que la motivation n'est pas toujours interne chez l'individu, elle découle quelquefois des facteurs qui sont extérieurs à ce dernier.

1.3.2. La motivation extrinsèque

C'est un type de motivation qui se situe à l'extérieur du sujet. Ce sont les renforcements, les récompenses qui alimentent ce genre de motivation (P. Vianin, 2007, p. 224). L'enfant est donc motivé par une récompense et non pas pour le plaisir d'apprendre. Un enfant extrinsèquement motivé, cherchera donc à obtenir une récompense ou à éviter une punition.

Du coup, la motivation extrinsèque semble être celle que nous rencontrons le plus souvent à l'école. L'élève n'est pas motivé pour lui-même pour le désir qu'il a d'apprendre mais pour des facteurs externes tels que : l'appât de la bonne note, des félicitations ou des cadeaux des parents, de la petite image ou du bon point des enseignants par exemple.

Aussi, on peut associer à la motivation extrinsèque la poursuite de l'excellence, surtout lorsque cette poursuite se fait dans un esprit compétitif. Toutes les formes d'avantages qui sont rattachés à la réussite peuvent être une source de motivation extrinsèque : les avantages économiques immédiats comme la prime au mérite versée par les parents, les promesses d'avantages économiques à long terme comme la perspective d'exercer une profession lucrative, la possibilité de passer à un autre niveau scolaire si l'on réussit un examen, l'obtention d'un diplôme conditionnel à la réussite dans une matière, la recherche de la reconnaissance

sociale, etc.

La peur de devoir affronter une quelconque réalité comme l'exclusion sociale, le redoublement ou une entrée précoce sur le marché du travail peut aussi être une source de motivation extrinsèque (F. Guillemette, 2004, p. 146). Donc en réalité, dans la motivation extrinsèque, l'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce).

Dès lors, « les motivations extrinsèques regroupent un large éventail de motivations contrôlées par les renforcements, les notes, les prix et l'argent » (S. Le Loup, 2000, p. 39). Déci et Rayan distinguent ainsi quatre types de motivation extrinsèque (A. B. B. TLEMCEN, 2009) qui se résument en ces termes :

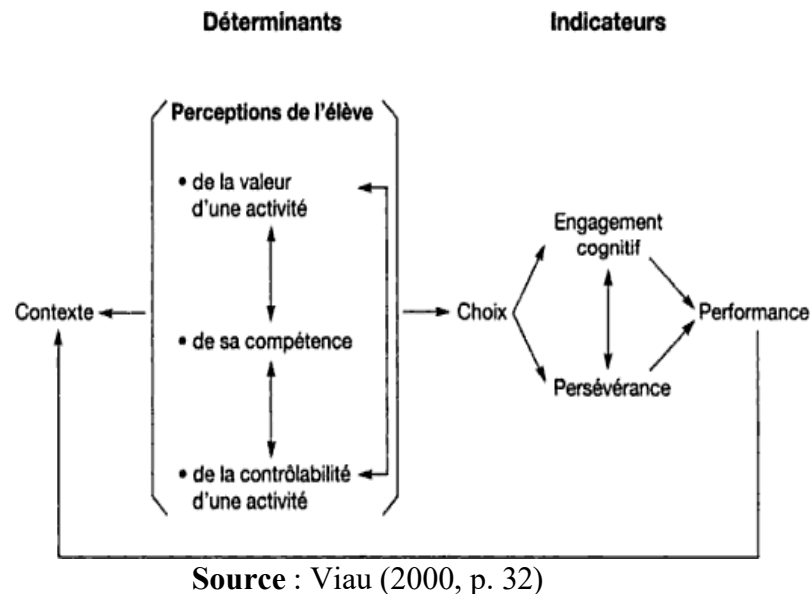
- ❖ la motivation extrinsèque par régulation externe : à ce niveau l'objectif de l'activité est d'éviter les punitions et d'avoir des récompenses, l'exemple qui illustre ce type de motivation est l'école : l'obligation d'aller à l'école ;
- ❖ la motivation extrinsèque par interjection : ici, l'individu parce qu'il se sent coupable, s'inflige des pressions et des obligations ;
- ❖ la motivation extrinsèque par identification : l'individu choisit l'activité parce qu'il la juge importante. C'est à ce niveau que l'autodétermination commence ;
- ❖ la motivation extrinsèque par intégration : il y a une bonne cohérence entre nos valeurs, notre personnalité et la décision de faire l'activité. Assister à un cours puisqu'il le croit important pour avoir une note à l'examen.

Toutefois, en dehors du rappel des types de motivation qui est fondamental pour la compréhension du concept, pour mieux appréhender la notion de motivation, il est également nécessaire de montrer les éléments qui la composent véritablement.

1.4. Les composants de la motivation

Nous allons aborder les composants de la motivation en nous fondant sur le modèle de Viau et sur l'approche sociocognitive dans laquelle il s'inscrit. Ainsi, « L'approche sociocognitive propose de fonder l'étude des phénomènes humains comme la motivation sur l'interaction qui existe entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel il évolue » (R. Viau, 2007, p. 27). C'est tout le sens du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau, en lien d'ailleurs avec sa définition du concept que nous venons de mentionner plus haut (voir p. 24)

Figure 1 : Modèle de la motivation en contexte scolaire



À travers ce schéma, il convient d’observer deux types de composants. Il s’agit des déterminants de la motivation, c’est-à-dire « les composants de la motivation qui sont directement influencés par le contexte dans lequel l’élève se trouve » ; et les indicateurs de la motivation, qui ne sont rien d’autres que « les composants qui permettent de mesurer le degré de motivation d’un élève » (R. Viau, 2007, p. 33-34). En somme, nous pouvons dire que les déterminants sont beaucoup plus liés aux causes tandis que les indicateurs sont plus proches des conséquences, même si les deux catégories peuvent s’inverser, c’est-à-dire les conséquences pouvant devenir des causes et inversement.

Ainsi, afin d’illustrer la dynamique entre les différents composants et de mesurer l’influence des perceptions, R. Viau (2007, p. 33-34) a imaginé deux scénarios qui impliquent des dynamiques motivationnelles différentes. Si les perceptions de la valeur de l’activité, de sa compétence à l’accomplir et de la contrôlabilité sont positives, la motivation de l’élève sera plus élevée et de ce fait il choisira de s’engager dans l’activité et persévéra jusqu’à ce qu’il atteigne l’objectif fixé. Par contre, si ses perceptions sont négatives, la motivation de l’enfant sera faible et donc son engagement sera moindre, sa persévérance également et sa performance s’en ressentira. Nous allons à présent aborder de façon plus explicite chacun des déterminants et indicateurs du modèle.

1.4.1. Les déterminants de la motivation

Tel que constaté sur la figure mentionnée ci-dessus, il existe quatre déterminants majeurs de la motivation, à savoir la perception de soi, la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence et la perception de la contrôlabilité. Ces déterminants de la motivation scolaire ou sources de la motivation correspondent à la manière dont les élèves se perçoivent comme apprenants et perçoivent les différentes activités d'apprentissage et d'enseignement (R. Viau, 1994).

1.4.1.1. La perception de soi

Si on se fonde sur le raisonnement de Viau : « Les perceptions de soi sont les connaissances qu'une personne a sur elle-même et qu'elle utilise et modifie lorsqu'elle vit des événements » (Viau, 2007, p. 40). Elle peut également être conçue comme l'image que l'enfant ou l'individu a de lui-même et de ses capacités à réussir⁵. Elle est composée de la perception de la valeur d'une activité, de la perception de sa compétence et de la contrôlabilité des activités. Du coup, elle joue un rôle capital dans la motivation de l'individu en général et des apprenants en contexte scolaire en particulier. En effet, elle permet à l'apprenant de se forger une image et si cette image est positive, elle pourra facilement susciter sa motivation dans l'apprentissage.

Dans cette même logique d'idées, pour mieux comprendre ce que la perception de soi implique dans le domaine scolaire et son influence dans l'apprentissage, nous allons encore nous joindre aux propos de Viau qui se résument en ces termes : « En contexte scolaire, les perceptions de soi font qu'un élève se crée une image de lui-même en tant qu'apprenant ». Autrement dit, c'est l'aspect qui permet à l'apprenant de jauger ses capacités afin de se situer par rapport à la faisabilité ou pas de la tâche à effectuer. L'importance des perceptions de soi en contexte scolaire a même conduit certains auteurs à affirmer que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, mais bien celles qu'il pense avoir (Covington, 1984 ; Weiner, 1984), citées par R. Viau (2007,

⁵ En ligne : <https://educofamille.com/perception-de-soi-eleves-en-difficulte>, site consulté le 20 Janvier, 2023 à 9h 30mn.

p. 41).

1.4.1.2. La perception de la valeur d'une activité

Selon R. Viau (2007), la perception de la valeur d'une activité est « le jugement qu'un élève porte sur l'utilité et l'intérêt d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit ». Autrement dit, si la tâche ne lui paraît pas utile ou si le gain qu'il peut en recevoir ne lui semble pas suffisant, la motivation pourra en être affectée.

Cette définition laisse apparaître deux éléments fondamentaux, à savoir : l'utilité de l'activité ainsi que les buts. Ceux-ci peuvent être de deux types : soit ils sont des buts sociaux, c'est-à-dire ceux qui concernent les relations de l'élève avec ses camarades et avec l'enseignant ; soit ils sont des buts scolaires, à savoir des buts d'apprentissage ou des buts de performance. Alors que les premiers sont en lien avec la motivation intrinsèque, les seconds concernent la motivation extrinsèque.

Aussi, la perspective future ou « l'étalement des buts dans l'avenir d'une personne » influence la perception de la valeur d'une activité. En effet, « un élève dont les aspirations sont claires et dont les buts pour les réaliser sont bien étalés dans le temps est plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité, même si celle-ci ne lui offre pas des récompenses immédiates » (Viau 2007, p. 48). Par contre, l'élève dont la perspective future est limitée sera moins capable de juger de la valeur d'une activité. De nombreuses recherches ont été menées au primaire. Parmi celles-ci, Wentzel et Asher arrivent à la conclusion que les élèves qui réussissent le mieux sont ceux « qui poursuivent à la fois des buts sociaux, d'apprentissage et de performance » (Wentzel & Asher, 1993), cités par Viau (2007, p. 54).

1.4.1.3. La perception de sa compétence

Elle est définie par R. Viau (2009) comme étant « le jugement qu'un élève porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée ». L'élève juge de sa compétence seulement lorsqu'il lui est demandé d'effectuer des activités qu'il est

incertain de réussir. Viau (2009) et la théorie de l'autodétermination affirment que « plus un élève a une perception de sa compétence élevée, plus il s'investit et persévère dans ses apprentissages ». Un faible sentiment de compétence aura l'effet contraire.

Aussi, différents facteurs peuvent influencer la perception de compétence de l'élève. Les performances antérieures, qu'elles soient des échecs ou des réussites, affecteront la perception de compétence de l'élève. L'observation de la tâche permet à l'élève d'estimer sa compétence pour l'accomplir. La persuasion verbale et les commentaires faits à l'élève par son entourage influencent sa perception et le convainquent qu'il peut accomplir une tâche. Finalement, l'état physiologique, comme l'anxiété face à la tâche, est déterminant dans la capacité de l'élève de percevoir sa compétence. La perception qu'a un élève de sa compétence aidera à prévoir ses comportements de manière plus exacte que sa compétence réelle. Si la perception de compétence de l'élève est élevée, il aura tendance à choisir des activités menant à des apprentissages complexes, il se fixera des objectifs élevés, il sera plus persévérant et il aura de meilleures performances (Viau, 2009, p. 35-44).

De ce fait, elle influence de diverses façons le comportement de l'individu (Bandura, 1986 ; Meyer, 1987 ; Schunk, 1989). À ce propos, Wood et Bandura (1989) ont démontré que la perception de sa compétence influence l'intensité de l'effort fourni ainsi que la qualité, l'efficacité de cet effort. Autrement dit, la perception de ses compétences donne à l'individu un sentiment satisfaisant d'efficacité qui maintient et augmente le goût d'être efficace. C'est pourquoi les personnes qui se perçoivent compétentes manifestent une plus grande efficacité dans l'analyse de problèmes que celles qui doutent de leurs capacités. Ces dernières, confrontées à des problèmes complexes, présentent des structures d'analyse confuses et inefficaces.

Du coup, le besoin de compétence est au service de la motivation, c'est-à-dire qu'il pousse l'individu à agir, dans la mesure où, lorsque celui-ci se sent capable de réussir ce qu'il entreprend, il est d'autant plus motivé à se mettre en action.

Tardif (1992), Marzano et al. (1992) et Gagné (1985) offrent d'intéressantes pistes d'intervention pouvant favoriser une meilleure perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances théoriques (aussi nommées connaissances déclaratives) et des connaissances pratiques (nommées également connaissances procédurales et conditionnelles).

1.4.1.4. La perception de la contrôlabilité

La perception de la contrôlabilité « est la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire » (Viau, 2007, p. 64). Elle s'exprime d'abord sur le déroulement des activités pédagogiques.

Par exemple, un élève montrera une perception élevée de contrôlabilité lors du cours de portugais s'il affirme aimer les activités de compréhension du texte en classe, car on lui explique non seulement certains mots du texte mais on lui permet d'utiliser aussi son dictionnaire pour pouvoir comprendre la signification de d'autres mots difficiles en français. À l'opposé, un élève aura une faible perception de contrôlabilité, s'il croit que l'enseignant n'explique non seulement pas le lexique, mais qu'il ne l'autorise également pas à utiliser le dictionnaire pour comprendre certains mots en français.

Donc, la source la plus importante de la perception de contrôlabilité est le besoin d'autonomie ressenti par chaque individu. Cette source motivationnelle s'appuie également sur la théorie de l'auto-détermination qui explique que les raisons pouvant mener un apprenant à vouloir être motivé intrinsèquement relèvent de trois besoins à combler chez l'humain. Le besoin d'autonomie, le besoin de se sentir compétent et le besoin d'affiliation. L'élève qui a une perception élevée de contrôlabilité est plus engagé dans ses apprentissages, est animé d'une motivation intrinsèque et choisit de s'investir dans l'activité par plaisir. Toutefois, malgré le désir de contrôlabilité et d'autonomie de l'élève, celui-ci désire que le formateur mette en place un encadrement rassurant (Viau, 2009, p. 44-51).

En somme, la perception de contrôlabilité est le degré de contrôle que l'élève perçoit avoir sur le déroulement de l'activité d'apprentissage et d'enseignement. Les élèves seront motivés s'ils ont l'impression d'avoir une certaine part de responsabilité dans le déroulement de leurs apprentissages (Chouinard et al., 2006). Après avoir montré les déterminants de la motivation, pour appréhender davantage cette notion, il est primordial de connaître ses indicateurs.

1.4.2. Les indicateurs de la motivation

Les quatre principaux indicateurs de la motivation scolaire sont : le choix de s'engager, la persévérance, l'engagement cognitif, et la performance de plusieurs perceptions, dont celle de sa compétence et celle de la contrôlabilité.

1.4.2.1. Le choix de s'engager

Cet indicateur est lié au choix que fait l'élève de s'engager dans une activité en déployant des stratégies d'apprentissage, alors qu'un autre élève peut, s'il n'est pas motivé, ne pas faire le travail demandé, adopter des comportements d'évitement face à cette activité. Ces comportements d'évitement peuvent se matérialiser par exemple par les attitudes suivantes :

- poser des questions inutiles ;
- se lever à plusieurs reprises pour tailler son crayon ;
- déranger l'enseignant lors de la transmission des consignes ;
- questionner l'enseignant sur la pertinence de l'activité.

Les moyens et les excuses sont nombreux lorsqu'on ne veut pas faire la tâche demandée. Cela peut s'expliquer surtout par la peur des conséquences psychologiques d'un échec. En effet, « Très tôt les élèves se rendent compte que l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable en ce qui concerne les perceptions de soi, que l'échec qui suit un investissement moindre d'énergie » (R. P. C. Chouinard, & J. Archambaut, 2006, p. 262).

Viau a quasiment cette même conception du choix lorsqu'il affirme ceci dans son modèle : « un élève motivé choisit d'entreprendre une activité d'apprentissage tandis qu'un élève démotivé a tendance à l'éviter » (Viau, 2007, p. 75). Il continue en définissant la stratégie d'évitement comme étant « un comportement qu'un élève choisit d'adopter pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir ».

1.4.2.2. La persévérance

Selon le dictionnaire Robert, la persévérance est « l'action de persévérer, qualité, conduite de quelqu'un qui persévère »⁶. Autrement dit, c'est une façon de persister, ou de demeurer ferme et constant dans une manière d'être ou d'agir.

Sous ce rapport, la persévérance dans le volet scolaire, se rapporte au temps suffisamment important que l'élève consacre à ses activités scolaires pour lui permettre de bien les accomplir. Par exemple, certains élèves n'hésiteront pas, après avoir passé une journée à l'école, à s'affairer à leurs devoirs et leçons, et même à y consacrer plus de temps qu'à l'habitude afin de mieux comprendre un point de matière nébuleux ou plus ardu. C'est dans le même contexte que Viau aborde la notion de persévérance lorsqu'il affirme dans son ouvrage intitulé *la motivation en contexte scolaire*, que :

la persévérance est associée à la ténacité, à la durée du travail. Il ajoute qu'on peut la mesurer en calculant le temps qu'un élève consacre aux activités qu'il réalise comme la prise de notes, l'accomplissement d'exercices, la compréhension de ses erreurs, l'étude de manuels, etc. (R. Viau, 2007, p. 77).

Du coup, nous pouvons également évaluer la ténacité d'un élève quand il effectue une activité difficile, demandant un effort cognitif. Un élève qui ne persévère pas abandonne rapidement l'activité, la trouvant trop difficile et se sentant incapable de surmonter la difficulté. Un élève qui persévère cherchera des solutions pour surmonter cette difficulté, faisant appel à différentes ressources à sa disposition, il met alors en place des stratégies cognitives. La persévérance serait donc « un prédateur de réussite, car plus un élève persévère en accomplissant une activité d'apprentissage, plus il a de chances de réussir » (R. Viau, 2007, p. 77).

⁶ Dictionnaire consulté en ligne le 25 Octobre 2023 à 17h 15mn sur : <https://dictionnaire.lerobert.com/>

1.4.2.3. L'engagement cognitif

L'engagement selon le dictionnaire Larousse est « l'acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose (une tâche) ; promesse, convention ou contrat par lesquels on se lie » Toutefois, pour donner une décrire à l'engagement de l'élève face à ces tâches, on utilise les deux termes « attentif » et « concentré ». L'engagement chez les élèves motivés se manifeste par l'utilisation de deux types de stratégies : les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation. C'est ce qui amène Viau (2007, p. 77) à définir l'engagement cognitif comme étant « l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation ».

1.4.2.4. La performance

« La performance est un indicateur de la motivation scolaire dans la mesure où, habituellement, un élève motivé risque davantage de faire le choix de s'engager dans une activité, de persévérer et d'utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui influenceront positivement sa réussite » (M. E. Lacroix et P. Potvin, 2016).

Alors, la performance, « joue un rôle majeur dans la dynamique motivationnelle ». Pour cela, elle « correspond aux résultats observables de l'apprentissage » (Viau, 2007, p. 93). De nombreuses recherches, dont celle de Pintrich et Schrauben, montrent que « plus un élève est motivé, plus sa performance est bonne » (Pintrich & Schrauben, 1992), cités par Viau (2007, p. 93).

Toutefois, l'effet inverse peut se produire, « c'est-à-dire l'influence qu'exerce la performance sur la motivation de l'élève. En effet, la performance devient pour l'élève une source d'information qui influence les perceptions qu'il a de lui-même et qui sont à l'origine de sa motivation » (Viau, 2007, p. 93).

Relevons encore que pour l'élève, « la performance est plus qu'une démonstration. C'est également une action sur laquelle il se jugera en tant que personne » (Viau, 2007, p. 94). C'est pourquoi les enseignants et les parents doivent en être conscients : la performance est aussi une source de la motivation, et pas seulement une conséquence de celle-ci. En dehors des

composantes de la motivation, il existe d'autres théories développées par des chercheurs permettant de mieux situer la notion de motivation.

1.5. Quelques théories explicatives de la motivation

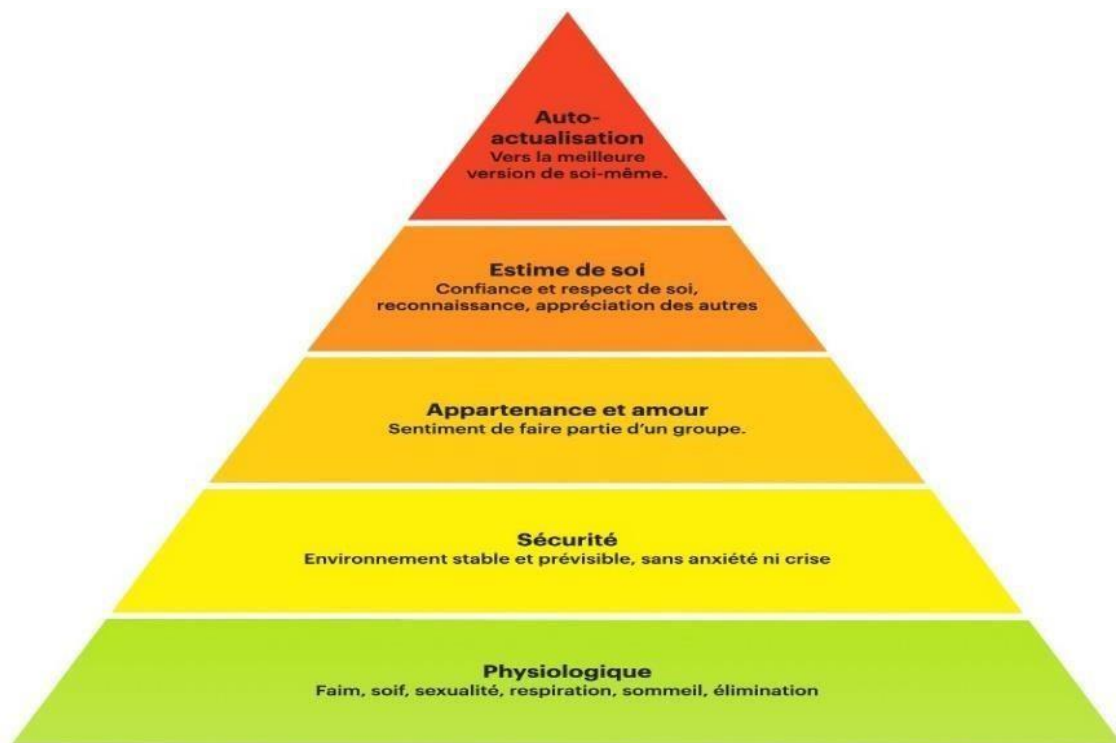
Plusieurs théories ont été conçues sur la motivation par des auteurs de diverses manières. Parmi tant d'autres, nous pouvons citer : l'approche humaniste, l'approche psychanalytique, l'approche behavioriste, l'approche sociocognitive, la motivation comme pulsion, et la théorie de l'autodétermination.

1.5.1. L'approche humaniste

Selon la théorie humaniste, développée par des psychologues tels que Maslow et Rogers, la motivation dépend de la satisfaction des besoins de l'individu. Ces besoins qui assurent les conditions nécessaires à une possible motivation sont les suivants : « la sécurité économique, la sécurité psychologique, le besoin d'être libéré de toute culpabilité, le besoin d'appartenir à une collectivité, le besoin d'amour et d'affection, le besoin de réussite, le besoin de partager et de se sentir respecté et le besoin de comprendre et de se comprendre » (Vianin, 2006, p. 69).

Si ces différents besoins ne sont pas respectés, l'enfant ne pourra pas se concentrer sur les apprentissages. Lieury (2000, p. 231-232) précise à ce propos que l'idée de base de la théorie de Maslow est que les besoins suivent une hiérarchie de satisfaction successive débutant avec les besoins physiologiques (physiological needs) pour ensuite aller aux besoins de sécurité (safety needs), d'amour et d'appartenance ou besoins sociaux (belonging needs), d'estime de soi ou besoin d'autonomie et d'indépendance (esteem needs), (de connaissance, d'esthétisme) et finalement aux besoins de réalisation de soi (self-actualization). Maslow estimait qu'un niveau ne peut être exprimé que si les inférieurs sont satisfaits (Lieury, 2000, p. 231-232). Pour une meilleure compréhension de cette théorie, nous vous proposons la figure suivante :

Figure 2 : Pyramide de Maslow, version n° 1. Illustration : Perrier Joblonski



Source : <https://www.revuegestion.ca/besoins-et-motivations-une-nouvelle-pyramide-de-maslow>

À travers ce schéma, les besoins physiologiques sont associés à des facteurs tels que : la faim, la soif, la respiration, le sommeil et l'élimination. Il s'agit de donner un accès à des infrastructures permettant de répondre aux besoins primaires et d'assurer un salaire adéquat permettant de se nourrir et de se loger. La sécurité correspond par ailleurs à un environnement stable et prévisible, sans anxiété ni crise. Il s'agit donc de créer un espace de travail sécurisant, prévisible pour chacune et chacun. L'appartenance et l'amour se traduisent ici par le sentiment de faire partie d'un groupe. Il s'agit de reconnaître que l'humain est un animal social. Chaque individu veut se sentir important pour les autres. Quant à l'estime de soi, il englobe ici la confiance et le respect de soi, la reconnaissance, l'appréciation des autres. Il convient par-là de reconnaître chaque individu au quotidien. Lui donner une rétroaction honnête, le féliciter pour les bons coups ou l'accompagner dans les mauvais. Enfin, l'auto-actualisation vers une meilleure version de soi-même consiste ici à donner tous les outils pour que chacun puisse se réaliser dans son travail. Il faut alors encourager le développement des compétences, être ouvert aux idées de l'employé qui veut s'améliorer, se réinventer, bref, évoluer⁷.

⁷ <https://www.revuegestion.ca/besoins-et-motivations-une-nouvelle-pyramide-de-maslow>, site consulté le 10 Juillet 2023 à 17h 02 mn.

1.5.2. L'approche psychanalytique

La psychanalyse, par la mise en exergue de l'inconscient, s'interroge sur le fondement même de la motivation. Elle explore deux dimensions, le plaisir et le désir. La recherche du plaisir semble être la clé de la motivation, rejoignant ainsi des analyses très anciennes (Épicure et les hédonistes). Le plaisir renvoie à des pulsions qui forment un processus dynamique qui pousse l'organisme vers un but⁸. La pulsion prend donc sa source dans un état de tension. Le désir est alors lié à la relation humaine, ce qui le différencie du besoin qui serait plutôt physiologique. L'état perpétuel du désir génère la recherche de la satisfaction et donc la motivation (Freud, 1920).

Cette approche « aborde la question de la motivation dans le registre affectif et la considère comme une caractéristique individuelle de la personne » (Vianin, 2006, p. 47). En vue d'appliquer celle-ci, le modèle de réduction de tension ou « modèle homéostatique » a été créé : à l'origine, il y a une pulsion ; celle-ci crée une tension désagréable ; puis, la tension pousse le sujet à l'action pour réduire la tension et finalement rétablir l'équilibre. En résumé, les principes qui sous-tendent ce modèle sont les principes de plaisir et de réalité (frustration) (E. M. Roduit, 2011).

1.5.3. L'approche behavioriste

L'approche du behaviorisme estime que la motivation est essentiellement extrinsèque à l'élève. Les comportements qui sont renforcés par l'environnement sont plus susceptibles de réapparaître que ceux qui ne le sont pas ou que ceux qui ont été punis. L'élève recherche donc la récompense et il évite la punition (Bandura, 1986).

C'est dans cette même lignée que s'inscrit la théorie behavioriste avec Skinner et ses études sur le conditionnement, qui ne prend en compte que les motivations dites « extrinsèques », c'est-à-dire des motivations qui sont extérieures au sujet, à l'apprenant. En effet, « le

⁸ [https://creg.ac-versailles.fr/des-theories-au-systeme-global-de-la-motivation-ou-vers-un-veritable-systeme-de-#](https://creg.ac-versailles.fr/des-theories-au-systeme-global-de-la-motivation-ou-vers-un-veritable-systeme-de-#:~:text=L'approche%20psychanalytique) : ~ :text=L'approche%20psychanalytique, site consulté le 08 Juin 2023 à 17h 11mn.

comportement des individus est modelé par les récompenses (ou leur absence) et les punitions (ou leur absence) qui en découlent ; il peut ainsi être renforcé positivement ou négativement ». (Houssaye, 1993, p. 224).

1.5.4. L'approche sociocognitive

En psychologie cognitive, la motivation est considérée comme « le fruit d'une élaboration cognitive du sujet. Le contrôle que l'élève a de ses propres pensées peut effectivement influencer directement ses sentiments et son comportement » (Vianin, 2006, p. 81). Ainsi, Tardif (1992, p. 94) affirme que cinq ensembles de facteurs composent la motivation scolaire : « deux systèmes de conception, conception des buts poursuivis par l'école et conception de l'intelligence, et trois systèmes de perception, perception de la valeur de la tâche, perception des exigences de la tâche et perception de la contrôlabilité de la tâche ».

1.5.5. La motivation comme pulsion

Bouchard (2000, p. 171) précise que la motivation en tant que pulsion suppose un état interne, un besoin, une condition qui pousse les individus à l'action. Dans cette manière de penser, s'élabore, au début des années soixante, une théorie dynamique de la motivation selon laquelle tout comportement de réalisation provient d'un conflit émotionnel entre la recherche du succès et l'évitement de l'échec. Ces deux états de motivation obéiraient à une dynamique conçue surtout en termes d'émotions : d'une part, l'espoir du succès et l'anticipation de gagner ou de surpasser les autres encourageraient les individus orientés vers le succès à viser l'excellence. D'autre part, les émotions associées à la honte mèneraient les personnes à éviter les situations dans lesquelles elles croient avoir des fortes chances d'échouer. Le déséquilibre entre ces deux facteurs déterminerait la direction, l'intensité et la qualité des comportements. Les individus voulant éviter l'échec auraient tendance à éviter toutes les activités à moins que des agents d'incitation extrinsèques tels que l'argent ou la menace de punition ne soient introduits pour surmonter la résistance (J. B. Ndagijimana, 2012-2013).

1.5.6. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination est une théorie large de la motivation et de la personnalité. Selon cette théorie, ce n'est pas la quantité de motivation qui importe dans la réalisation d'une tâche, mais plutôt la forme de motivation. Cette théorie repose sur trois besoins psychologiques fondamentaux que sont : les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale.

❖ Les besoins d'autonomie

Ces besoins réfèrent à la perception d'agir librement, de faire ses choix et d'être à l'origine de ses actions (E. L. Deci, et R. M. Ryan, 1985). En d'autres termes, l'individu a la nécessité de répondre aux états physiologiques et psychologiques qu'il ressent. En effet, de façon naturelle et quotidienne, les besoins émergent spontanément et orientent constamment l'action vers des buts précis qui se définissent aussi avec les exigences de l'environnement ; l'atteinte de ces buts permet la satisfaction des besoins et favorise le développement de l'individu en harmonie avec son environnement. Par exemple, lorsqu'un individu choisit d'étudier dans une formation, il fait son choix en fonction de ses préférences et de ses aptitudes tout en tenant compte de ce que le marché du travail peut lui offrir. Si l'individu éprouve un grand besoin de sécurité, il peut accorder une plus grande importance à l'information sur le placement dans le domaine choisi, alors qu'un autre individu qui, lui, a davantage besoin de relever des défis, accorde moins de poids à cette donnée dans sa prise de décision (Y. S. Arnaud, 1983).

❖ Les besoins de compétence

Ce sont des besoins qui consistent à interagir efficacement avec son environnement et à percevoir ses actions comme produisant des conséquences (E. L. Deci ; R. M. Ryan, 1985). Ensuite, la perception de ses compétences donne à l'individu un sentiment satisfaisant d'efficacité qui maintient et augmente le goût d'être efficace. Le besoin de compétence est au service de la motivation, c'est-à-dire qu'il pousse l'individu à agir. En effet, lorsque celui-ci se sent capable de réussir ce qu'il entreprend, il est d'autant plus motivé à se mettre en action. Un autre facteur important dans cette motivation réside dans la perception de l'individu du contrôle qu'il exerce sur la décision d'effectuer la tâche.

❖ **Le besoin d'appartenance sociale**

Le besoin d'appartenance sociale renvoie à la perception d'être significativement lié aux autres et d'être accepté par eux (E. L. Deci ; R. M. Ryan, 2008, p. 182-185). Il désigne la nécessité pour un individu d'appartenir à un groupe social, de se sentir intégré. Il se fait notamment à travers l'adhésion à différents groupes (activité physique, professionnelle, amis, famille, etc).

Toutefois, la compréhension de ces théories n'est toujours pas suffisante pour amener l'enseignant à mieux cerner la notion de motivation dans une classe de portugais langue étrangère. Du coup, il faut le situer dans le cadre micro de l'apprentissage des langues étrangères.

1.6. Motivation et apprentissage des langues étrangères

En guise de rappel, dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, on distingue essentiellement deux types de motivation. Il s'agit de la motivation instrumentale et de celle intégrative.

1.6.1. La motivation instrumentale

C'est celle qui se manifeste lorsque l'apprenant apprend la langue pour des raisons telles que la future carrière, le statut social ou pour atteindre un niveau d'éducation exigé (Gardner and Lambert, 1972). Dans une étude ancienne de Dunkel (1948), l'auteur a offert à certains des élèves dans une classe des récompenses pour leurs résultats, tandis que d'autres élèves étaient simplement exhortés à faire de leur mieux. Ceux qui ont reçu des récompenses ont obtenu des résultats beaucoup meilleurs. Gardner et MacIntyre, cités par Ellis (1994), ont ainsi remarqué que lorsque les récompenses ont été annulées, les effets de cette motivation instrumentale ont disparu (Ellis, 1994)⁹.

⁹ En ligne : <https://www.revue-irs.com> › article › download, site consulté le 07 Juin 2023 à 16h 02mn.

1.6.2. La motivation intégrée

Elle est celle qui se réfère à l'apprentissage des langues pour le développement personnel et l'enrichissement culturel (Lightbown et Spada, 1999). L'apprenant a comme but d'être accepté par les gens de la culture de la langue cible, une sorte d'identification (Malmberg, 2000 et Keller, 1983), qui utilise le terme 'intrinsèque' au lieu d'"intégrée", qui explique que ce type de motivation est créé chez l'apprenant quand sa curiosité pour la langue étrangère est éveillée et gardée. Ainsi, il y a différents facteurs qui influencent la motivation intégrée. Il existe, entre autres, l'attitude, l'intérêt et le désir de l'apprenant d'apprendre la langue étrangère. Ces facteurs sont souvent liés à des voyages, à des amitiés, etc. (Ellis, 1994).

Aussi, l'étude de Glikzman, Gardner et Smythe (1982) montre qu'un élève ayant une motivation intégrée forte, est plus actif dans la salle de classe. Il poursuit l'apprentissage de la langue étrangère et il est moins probable qu'il laisse tomber ses études. Une façon, pour le professeur, de créer une motivation intégrée chez les élèves dans un contexte scolaire est de leur donner la possibilité de communiquer ; car selon Rossier (cité par Ellis, 1994), le désir de communiquer chez l'apprenant est très important.

Bref, pour mieux observer la différence qui existe entre ces deux types de motivations (Intégrée et instrumentale), nous allons nous référer à Z. Dörnyei (2001) qui écrit :

Instrumental orientation is primarily associated with the potential pragmatic gains of L2 proficiency, such as getting a better job or a higher salary. [...] Integrative orientation reflects a positive disposition toward the L2 group and the desire to interact with and even become similar to valued members of that community (p. 16).

Au moment où il conçoit la première comme une motivation utilitaire, c'est-à-dire qu'il existe un but ou une raison pratique à l'apprentissage de la langue, tel que, par exemple, l'obtention de l'emploi, la seconde est une motivation pour l'objet d'apprentissage lui-même, à savoir pour la langue elle-même, pour le désir de communiquer avec des natifs ou encore pour intégrer une communauté.

Cependant, il est également possible que la motivation soit à la fois instrumentale et intégrative. C'est par exemple le cas où « la langue cible est apprise pour une région ou un pays afin d'avoir accès au développement économique et à la vie publique » (Myers, 2004, p. 26). Après avoir statué sur la notion de motivation, nous allons à présent aborder le deuxième concept clé de cette étude, à savoir le concept de stratégie.

2. Le concept de stratégie : définitions et typologies

Partant de la constatation selon laquelle, pour mieux cerner et faire comprendre un concept, il est primordial de le situer d'abord dans un cadre plus global avant de le camper dans son contexte particulier, alors nous allons d'abord rebondir sur quelques définitions du concept de stratégie de façon générale, avant de le situer dans le volet de l'enseignement-apprentissage, pour ensuite dégager les types de stratégies existantes dans ce domaine.

2.1. Définition du concept de stratégie

Martins (1983), Nikolau (2001) et Ramírez & Lima (2011) définissent le concept de stratégie en ces termes :

O termo estratégia teve a sua origem no âmbito militar e com as necessidades subsequentes do desenvolvimento científico-tecnológico foi introduzido em muitas outras esferas sociais incluindo a educação. Com efeito, uma análise etimológica permite conhecer que o termo estratégia, vem do grego, *strategos*, que combina duas palavras “*stratos*” que significa exército e “*agein*” que significa conduzir ou comandar ; da mesma origem pode referir-se ainda o substantivo grego “*estrategos*”, que significa general, que no geral a palavra “*estratégia* significaria a acção de conduzir ou comandar os exércitos¹⁰.

À travers ces interventions, les auteurs nous indiquent qu'au premier chef, le concept de stratégie puise son origine dans le domaine militaire avant de s'étendre dans d'autres sphères sociales telles que celle de l'éducation. À côté de cette définition qui découle de l'étymologie

¹⁰Le terme stratégie trouve son origine dans le domaine militaire et, avec les besoins ultérieurs du développement scientifique et technologique, il a été introduit dans de nombreux domaines sociaux, y compris l'éducation. En effet, une analyse étymologique nous permet de savoir que le mot stratégie vient du grec *strategos*, qui combine deux mots « *stratos* » signifie armée et « *agein* » signifie diriger ou commander, de la même manière qu'il peut aussi faire référence au nom grec « *strategos* », qui signifie général. Ainsi, le mot « stratégie » renvoie à l'action de diriger ou de commander des armées.

du terme et qui a une connotation militaire, il convient de rappeler qu'il n'y a pas une seule définition ou une définition universelle de la stratégie. En effet, cette notion diffère selon l'époque, l'environnement et la finalité visés.

Le concept est donc également utilisé dans le domaine de la gestion des entreprises. Et dans ce volet, A. Chandler (1960) nous définit la stratégie comme étant « l'acte de déterminer les finalités et les objectifs fondamentaux à long terme de l'entreprise, de mettre en place les actions et d'allouer les ressources nécessaires pour atteindre lesdites finalités ». Dans la même logique, Thiétart (1990) conçoit la stratégie comme étant « l'ensemble des décisions et actions relatives au choix des moyens et à l'articulation des ressources en vue d'atteindre un but ». Drucker de renchérit qu'il s'agit d'une théorie permettant à l'entreprise de l'emporter sur ses concurrents (G.A. Beaufre, 2012, p. 34).

En outre, bien qu'emprunté au vocabulaire militaire, et utilisé en rapport avec la gestion de l'entreprise, le concept de stratégie trouve aussi sa place dans le champ politique. En effet, selon Machiavel, la conflictualité est au principe même de la politique puisque la lutte pour le pouvoir est au centre de la vie politique. Gérer la cité est une mission importante qui concerne bon nombre d'acteurs individuels ou constitués en groupe. Si le politique concerne le monde des essences, la politique, elle, relève du monde des contingences (événement, concret...). Elle est le lieu des divisions et des conflits parce que les décisions qui relèvent du pouvoir politique ou des élites dirigeantes engagent la société, elles sont l'enjeu d'une compétition très vive entre les groupes, catégories ou classes sociales¹¹.

Sous ce rapport, I. U. Vakpa Katumba Oruma (2009) nous définit la stratégie comme étant « L'art d'utiliser toutes les ressources de sa puissance pour atteindre son objectif dans un conflit ou dans une guerre ». Pour le général Beaufre (2012, p. 36), la stratégie est « L'art de la dialectique des volontés employant des ressources pour résoudre leur conflit ». Son but est d'atteindre la décision en créant des contraintes sur l'exploitation des ressources de l'adversaire suffisantes pour lui faire accepter les conditions qu'on veut lui imposer, car il y va du respect et même de l'hégémonie.

Au-delà de quelques contextes précités nous permettant d'appréhender la définition du concept dans un cadre plus général, il convient maintenant de préciser le concept de stratégie en rapport avec le contexte de notre travail, c'est-à-dire le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues en général, et du portugais en particulier. À ce niveau, la stratégie représente l'ensemble des moyens, outils et activités mis en œuvre pour adapter une méthode

¹¹ En ligne : <https://www.memoireonline.com> > La-strategie-politique, site consulté le 10 Février 2023 à 10h 05mn

pédagogique donnée au contexte de formation : milieu, enjeux, public, ressources, objectifs, temporalités, notamment¹². Cette notion va bien au-delà de la simple sélection de la méthodologie en tant que telle, car elle prend aussi en compte les facteurs cognitifs qui soutiennent la réussite de l'apprentissage. De plus, penser en termes de stratégie pédagogique demande de s'interroger non seulement sur les pratiques d'enseignement mises en place par les enseignants, mais aussi sur les stratégies d'apprentissage employées par les apprenants ou apprenantes impliqués dans le processus.

Cependant, si certains associent les deux termes (enseignement-apprentissage) pour donner une définition unique à la notion de stratégie, d'autres auteurs soutiennent qu'il y a une différence lorsque les stratégies s'orientent plus vers la tâche enseignante, qu'ils désignent par stratégie d'enseignement, et lorsque les stratégies s'orientent plus vers les activités de l'apprenant qu'ils nomment stratégie d'apprentissage. Du coup, il urge de clarifier ces deux notions qui créent beaucoup de discorde au sein des chercheurs.

2.2. Les typologies de stratégies dans l'enseignement-apprentissage des langues

D'abord, au regard de ce sous-titre, il apparaît deux concepts clés qui nécessitent d'être élucidés dans ce travail car étant au cœur même de notre réflexion. Il s'agit du concept d'apprentissage et de celui de l'enseignement. Donc, avant toute interprétation sur les types de stratégies existantes, nous allons à l'orée rebondir sur ces deux concepts.

2.2.1. L'apprentissage

L'apprentissage est considéré comme un processus qui permet à la personne de percevoir des objets, d'interagir avec eux et de les intégrer avec ses dimensions sociales, cognitives et affectives afin de transformer, créer ou faire évoluer sa structure cognitive. L'une des notions qui ressort de cette définition est celle de l'acquisition du savoir, qui est souvent reprise par beaucoup de chercheurs.

Ainsi, Beillerot (1989) définit l'apprentissage comme un processus qui permet à l'apprenant de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. C'est-à-dire, c'est un processus qui permet à celui qui apprend de créer à l'intérieur de lui-même des savoirs pour penser et agir.

¹² En ligne : <https://pedagogie.quebec.ca> > le-tableau > la-diversificati..., site consulté le 14 Février 2023 à 16h 30mn

Legendre (1993) aborde quasiment dans le même sens, lorsqu'il conçoit l'apprentissage comme étant :

Un acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition des connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne.

De Ketele (1989) élargit le champ en définissant également l'apprentissage comme étant un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.

Quant à J. P. CUQ (1990, p. 22), lui, il se fonde sur la notion d'appropriation. En effet, il définit la notion de l'apprentissage dans son Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde comme : « Une démarche observable ayant pour but l'appropriation ». Les décisions et actions constitutives de cette démarche consciente doivent être cohérentes avec le processus d'appropriation. On peut les catégoriser en trois phases :

- ❖ les activités visant la découverte de connaissances référentielles, socioculturelles, linguistiques, en vue de favoriser la saisie de données dans l'exposition, et leur traitement ;
- ❖ b) les activités visant l'entraînement systématique à utiliser ces connaissances ;
- ❖ c) les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en plus automatisés.

2.2.2. L'enseignement

B. O. Smith (1963, p. 10) a énoncé très clairement sa définition de l'enseignement de la façon suivante :

De notre point de vue, l'enseignement est un système d'actions faisant intervenir un agent, une situation, une finalité (end in view), et deux ensembles de facteurs situationnels (appelés « moyens »), un ensemble sur lequel l'agent n'a aucun contrôle (par exemple, la taille de la classe et les caractéristiques physiques des élèves), et un ensemble que l'agent peut modifier selon la finalité (par exemple, le travail des élèves et les façons de poser des questions).

Aussi, Scheffler (2003) et Le Du (2006) indiquent qu'il y a deux acceptions du terme « enseigner ». Premièrement, enseigner en termes d'intentions : un professeur essaie d'enseigner un contenu à des élèves sans pour autant qu'on soit sûr du succès de l'entreprise. L'enseignant aurait l'intention ou la tâche de faire apprendre quelque chose à l'élève, et cette intention ou cette tâche se réalise non pas dans n'importe quel contexte mais dans celui particulier d'une école, d'un programme scolaire, etc. Cela fait d'ailleurs dire à P. W. Jackson (1986), cité par Anderson & Burns (1989), que : « Lorsqu'on dit "Regarde, il y a quelqu'un qui enseigne", cela signifie "Regarde, il y a quelqu'un qui essaie d'enseigner" ».

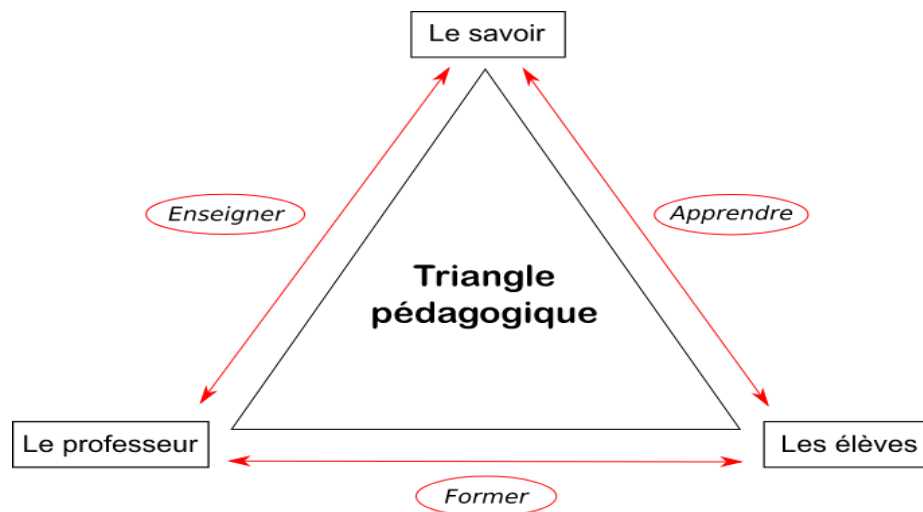
Deuxièmement, enseigner en termes de succès, ce qui entraîne une performance : un professeur a enseigné (avec un certain succès) un contenu à des contenus physiques des élèves) et un ensemble que l'agent peut modifier selon la finalité (par exemple, le travail des élèves et les façons de poser des questions » (I. Scheffler, 2003).

Par ailleurs, si le Petit Robert (2019) se contente de restreindre l'enseignement « à l'action, à l'art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève », une définition qui met l'apprenant hors de l'action de l'enseignement, parce qu'il ne réagit plus, il ne fait que recevoir les connaissances, nous sommes alors plus favorables à une autre définition qui colle mieux à nos aspirations et qui est proposée par F. Raynal et A. Rieunier (2009). Pour ces derniers :

L'enseignement est « synonyme de situation d'apprentissage, situation organisée par l'enseignant pour provoquer un apprentissage précis chez les élèves. Cette situation s'articule autour de trois composantes : un contenu d'enseignement, des élèves qui n'ont pas toujours envie d'apprendre, un enseignant ayant l'intention d'instruire.

Alors, l'enseignant possède un contenu qu'il veut transmettre à un apprenant qui ne l'a pas (le savoir « contenu ») afin que ces deux partenaires s'engagent dans une relation pour que cet apprenant acquière le savoir. Cela nous fait rappeler le triangle pédagogique de J. Houssaye.

Figure 3 : Le triangle pédagogique de J. Houssaye



Source : <https://apsss-consulting.fr/pedagogie-jean-houssaye-triangle>

À travers ce triangle, nous pouvons dire qu'il existe une interaction entre l'enseignant et l'apprenant, car aucune situation d'enseignement-apprentissage ne peut être possible sans les trois facteurs : (savoir-professeur-élèves). Cette définition nous montre que l'apprenant est actif dans la situation d'apprentissage par opposition à la définition donnée par le Petit Robert où l'apprenant est effacé du processus d'enseignement.

En somme, dans le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre Larousse (1993), on y lit la définition suivante : « Enseignement : processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. » Dans cette perspective, enseigner devient un concept beaucoup plus extensif ; enseigner n'est pas seulement transmettre une information, mais c'est surtout provoquer ou encore organiser, faciliter ou gérer un apprentissage. Nous retiendrons surtout la notion de gestion des apprentissages car, après tout, le terme est à la fois la facilitation et l'organisation de l'apprentissage. De ce fait, un bon enseignant est donc un « organisateur de situations d'apprentissage ». En fait, un enseignant, c'est quelqu'un qui fait du management, c'est à dire qui coordonne les activités de certaines personnes en vue d'atteindre des objectifs dûment définis. L'enseignant est un manager et pas simplement un dispensateur d'informations (J. P. Astolfi, 1987, p. 12-14).

2.2.3. Les stratégies d'apprentissages

Dans le contexte de l'apprentissage scolaire, l'appellation stratégie d'apprentissage est actuellement utilisée comme terme générique pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire (F. Raynal et A. Rieunier, 2009).

Cependant, il faut préciser que concernant l'acquisition d'une langue étrangère, la généralisation de la conception du terme dans le champ de la recherche a mené à une très grande variété de définitions. C'est donc en ayant recours à des citations de chercheurs reconnus que nous allons essayer de mettre en valeur certains points de vue des auteurs qui nous paraissent utiles pour la poursuite de notre raisonnement.

Ainsi, selon J. Tardif (1992, p. 23), la stratégie d'apprentissage est conçue comme « quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a également quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations ». Cette notion de pluralité est également reprise par Cyr (1998, p. 5) qui définit la stratégie d'apprentissage comme étant « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (J. Tardif, 1992, p. 23).

Pour C. E. Weinstein et R. E. Mayer (1986), les stratégies d'apprentissage sont « des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne ».

Quant à Legendre (1993), les stratégies d'apprentissage sont conçues comme étant « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ».

En outre, MacIntyre (1994, p. 190) définit les stratégies d'apprentissage comme « des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de faciliter les tâches d'acquisition et de communication » (J. Atlan, 1999). Cette définition est utile. En effet, la notion d'intention implique que l'utilisation des stratégies n'est pas totalement inconsciente. Un comportement totalement inconscient semble mieux caractériser d'autres différences individuelles comme le style cognitif, par exemple. Par ailleurs, la notion de choix implique que l'apprenant essaie délibérément de résoudre un problème qu'il a rencontré, ce qui est finalement

la raison d'être de l'utilisation des stratégies.

2.2.4. Les typologies de stratégies d'apprentissage

À l'orée, il faut préciser que concernant l'acquisition du savoir en langue étrangère, il existe plusieurs typologies de classifications des stratégies d'apprentissage que des chercheurs ont essayé de proposer, en se fondant sur la manière et la nature d'utilisation de ces stratégies par les apprenants.

Ainsi, au cours de cette étude, il sera question de se fonder sur la classification élaborée par O'Malley et Chamot, en ce sens qu'elle est reconnue comme étant non seulement la plus fiable et synthétique mais surtout la plus facile à exploiter par les enseignants. Elle se subdivise en trois grandes catégories, à savoir les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives.

2.2.4.1. Les stratégies métacognitives

Ce sont des stratégies qui favorisent la métacognition. Ces stratégies sont considérées comme étant « la connaissance et le contrôle qu'un système cognitif peut avoir de lui-même et de son propre fonctionnement » (Chartier et Lautrey, 1992, p. 29). Ainsi, les stratégies cognitives sont celles qui aident l'apprenant à contrôler sa propre cognition, c'est-à-dire à coordonner le processus d'apprentissage.

Elles sont également conçues comme des mécanismes que chaque individu met sur pied, pour interroger sa façon d'apprendre. De façon plus précise, les deux éléments, généralement plus importants de la métacognition, sont : la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée (Lafortune et St. Pierre, 1994 ; Martineau, 1998 ; Matlin, 2001). La connaissance de soi en tant que personne apprenante fait référence à la connaissance que l'apprenant a développée de ses propres caractéristiques, de ses rapports et de ses comparaisons aux autres personnes qui apprennent et des connaissances générales concernant l'apprentissage qu'il a pu acquérir (Lafortune et St. Pierre, 1994).

La connaissance des activités mentales fait référence à la connaissance des processus cognitifs et des stratégies utilisées et concerne donc directement l'activité mentale de l'apprenant en situation d'apprentissage ainsi que les résultats auxquels il arrive.

D'autre part, la composante de la métacognition qui concerne la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles l'activité cognitive est impliquée réfère à la connaissance des exigences propres aux tâches et à la connaissance des procédures ou des stratégies particulières qui doivent être mises en action pour les réaliser. De ce fait, il convient de reconnaître l'importance de la métacognition, car elle occupe une place de taille dans l'amélioration de la capacité des apprenants à faire face aux situations scolaires.

C'est cet aspect essentiel de la métacognition qui fait réagir O'Malley et ses collaborateurs (1988), lorsqu'ils affirment que « les élèves sans approches métacognitives sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur ».

J. Tardif (1992, p. 42) d'ajouter qu'elle « constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficultés des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage ».

Ainsi, les stratégies métacognitives reposent sur certains nombres d'éléments qui facilitent leur compréhension. Il s'agit notamment des notions telles que : l'anticipation ou la planification, l'attention, l'autogestion, l'autorégulation, l'identification du problème, l'autoévaluation.

L'anticipation ou la planification

Anticiper est souvent confondu dans son usage avec la notion de planification. Dans son Dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (1993) donne au terme planifier le sens d'une opération de mise en ordre ou en séquence d'un ensemble d'éléments selon des critères déterminés, ce qui n'oblige pas nécessairement à porter un regard sur les connaissances que l'apprenant peut avoir de ses expériences antérieures. Anticiper suggère beaucoup plus la nécessité d'observer et d'analyser des connaissances déjà acquises relativement aux situations impliquées (Hoc, 1987), ce qui se rapproche de ce qu'on attribue habituellement au domaine métacognitif.

L'attention

Elle n'est rien d'autre que des précautions que l'apprenant doit prendre au moment de

l'exécution des tâches d'apprentissage. O'Malley et Chamot (1988) différencient ainsi deux types d'attention :

- **l'attention dirigée** qui s'apparente à une concentration globale voulue et souhaitée par l'apprenant ;
- **l'attention sélective**, c'est-à-dire une concentration sur des points particuliers de la tâche à accomplir (relever les heures, les prix, les numéros de téléphone ; préparer des questions de compréhension avant l'écoute d'un exercice, compléter des textes lacunaires, etc).

L'autogestion

Elle fait référence aux instruments mis sur pied par l'élève afin de rendre optimal son apprentissage. Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, cette stratégie aide l'apprenant à stabiliser les bases de sa langue en lui permettant de contrôler et d'organiser ses objectifs et ses activités. C'est en quelque sorte le contrôle de la gestion de ses activités cognitives (Boulet et al., 1996 ; O'Malley et al., 1988 ; Thomas et Rohwer, 1986).

L'autogestion se manifeste par une conscientisation de soi, de son style personnel d'apprentissage, de ses stratégies personnelles, de ses compétences, de ses défis. Lorsqu'on dit connaissance de soi, on doit inclure les connaissances de soi en relation avec les autres (connaissances interindividuelles).

L'autorégulation

L'autorégulation consiste à porter un regard sur les connaissances que l'apprenant peut avoir de ses expériences antérieures. Elle consiste aussi à faire le point sur le déroulement de sa démarche d'apprentissage. C'est-à-dire : classer les informations en fonction de la réorganisation de son activité cognitive ; anticiper à partir d'une évaluation, décider, planifier les activités à venir ; faire des ajustements continuels.

L'autorégulation est toujours consciente et permet donc de mieux se connaître, de mieux se surveiller. En portugais par exemple, en situation d'écriture, l'élève qui se rend compte de son ignorance du pluriel d'une catégorie particulière de mots peut décider de recourir à sa grammaire. Aussi, en classe de mathématiques, celle ou celui qui prend conscience de l'incohérence de sa réponse à un problème par rapport à ce qu'elle ou ce qu'il avait prévu comme résultat peut décider de vérifier sa démarche ou de relire l'énoncé du problème » (Portelance, 2002, p. 20). C'est donc dire que les apprenants font recours à cette stratégie pour s'autocorriger et vérifier leur propre performance.

L'identification du problème

Cette stratégie est utilisée par les apprenants lorsqu'ils tentent d'identifier l'élément le plus important dans une tâche à réaliser, ceci, pour y apporter la meilleure réponse.

L'autoévaluation

L'autoévaluation est une microstratégie qui permet à l'apprenant de faire une évaluation personnelle des connaissances et/ou des compétences acquises lors de sa formation. Elle permet à l'apprenant de réfléchir sur la progression de son apprentissage ; il prend ainsi conscience de ses forces et de ses faiblesses (conscientisation de soi, de son style personnel d'apprentissage, de ses stratégies personnelles, de ses compétences, de ses défis). Cette prise de conscience peut lui permettre de réaliser ce sur quoi doit travailler davantage, les apprentissages dans lesquels il éprouve des difficultés. Donc, l'autoévaluation peut servir à activer le processus mental sur la façon dont l'apprenant s'y prend pour acquérir de nouvelles connaissances (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000).

2.2.4.2. Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives varient d'un théoricien à un autre. Ainsi, nous suivrons toujours la classification de O'Malley et Chamot parce qu'elle est plus fiable, comme le voient plusieurs auteurs. Ainsi, certains chercheurs caractérisent les stratégies cognitives comme étant « une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (P. Cyr et C. Germain, 1998, p. 47-48).

Ce sont des stratégies qui permettent également le traitement adéquat de l'information, leur mise en relation et leur intégration en mémoire. Elles sont fondées sur la cognition, elles se basent sur l'analyse et la répétition (pratiquer la langue) des sons, du vocabulaire, de la grammaire... ; etc., l'entraînement sur l'écoute des sons et les graphies pour la compréhension du texte écrit. Elles sont très importantes pour faciliter la tâche d'émettre et de recevoir les informations. Ces stratégies sont plus facilement observables car plus concrètes que les stratégies métacognitives. Elles sont fragmentées en douze sous-stratégies dans l'ouvrage de Paul CYR. Ces sous-stratégies sont : pratiquer la langue, mémoriser, prendre des notes, grouper, réviser, l'inférence, la déduction, la recherche documentaire, la comparaison, paraphraser,

résumer, élaborer.

La pratique de la langue cible

La stratégie « pratiquer la langue cible » ou en d'autres termes la stratégie répétition n'est rien d'autre que l'opération de « saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible ; répéter des phrases ou des règles apprises en salle de classe. » (P. CYR, 1998, p. 47). Par exemple, saisir toutes les occasions de parler dans la langue cible en classe, dans l'enceinte de l'école et en dehors de l'école.

La mémorisation

En termes simple, la mémorisation est une action de conserver ou fixer en mémoire un savoir. P. CYR (1998, p. 48) précise davantage qu'elle consiste à « appliquer diverses techniques mnémoniques ». Mnémoniques c'est tout ce qui a une relation avec la mémoire de l'homme. La mémorisation est donc une stratégie très importante dans le processus d'apprentissage parce qu'elle donne un meilleur résultat à travers l'apprentissage par cœur.

Prendre des notes

Cette stratégie consiste à « noter dans un cahier les mots nouveaux, les expressions, les locutions figées ou ritualisées qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication » (P. CYR, 1998, p. 48). Elle permet de noter bien plus rapidement que sous la dictée, car son objectif est de permettre à l'apprenant de retenir les informations nécessaires, c'est-à-dire tout ce qui est essentiel pour un cours.

Le groupement des données

Le groupement des données est une stratégie qui permet de classer la matière enseignée sous forme de catégories. Ceci, pour faciliter sa réutilisation. Elle est conçue dans l'ouvrage de P. Cyr comme suit : « ordonner, classer ou étiqueter la matière enseignée selon des attributs communs de manière à faciliter sa récupération » (P. CYR, 1998, p. 49).

La révision

C'est l'action d'examiner quelque chose à nouveau pour corriger, pour amender ou pour faire une mise au point. Elle permet à l'apprenant de bien se familiariser avec la matière étudiée de sorte que sa récupération devient naturelle et automatique.

L'inférence

Elle est une opération logique par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison

avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies. Il est toujours intéressant d'essayer de deviner intuitivement la signification d'un mot que l'on ne comprend pas, car le contexte nous aide très souvent à inférer l'acceptation du mot qui pose problème.

La déduction

La déduction est un type de raisonnement qui conduit une ou plusieurs positions dites prémisses à une conclusion nécessaire, c'est-à-dire inévitable si on accepte la règle du jeu. Le recours à la déduction permet d'arriver à un résultat, d'établir certaines règles d'après un acquis.

La recherche documentaire

C'est un mécanisme qui consiste à utiliser et à consulter plusieurs références sur un sujet. Elle permet aux apprenants d'accéder à une panoplie d'informations, de règles et d'exemples intéressants dans les livres, mais aussi sur les sites internet.

La comparaison

La comparaison est une stratégie qui consiste à s'adosser à sa propre langue afin de comprendre la langue cible.

La paraphrase

La paraphrase consiste à reprendre dans ses propres mots les idées d'un auteur. Comme la citation, elle vient appuyer ses idées. Elle permet cependant de présenter les idées d'un auteur sans utiliser les mêmes mots. Elle s'attache à rendre le sens par des équivalents, pour mieux le faire comprendre.

L'élaboration

C'est une procédure qui consiste à établir un lien entre des éléments nouveaux et des connaissances antérieures. Élaborer revient donc à contextualiser, à faire des analogies, à relier de nouvelles informations à celles déjà acquises. O'Malley et Chamot nous précisent davantage que cette stratégie se trouve au centre de l'apprentissage car « elle permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme » (P. CYR, 1998, p. 54).

Le résumé

Il permet aux apprenants de faire une récapitulation de l'information ou d'une règle présentée dans une tâche d'apprentissage.

2.2.4.3. Les stratégies socio-affectives

Selon J. Rançon (2009), les stratégies socio-affectives sont celles qui « impliquent une interaction avec les autres : élève/élève ou élève/enseignant ». Elles permettent l'intégration de la dimension affective en classe et définissent le contexte social et le rôle de chacun au sein du groupe. Elles sont, entre autres : la classification ou vérification, la coopération et la gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété.

La classification / vérification

C'est une stratégie qui permet aux apprenants de se référer aux enseignants pour qu'ils les aident à répéter ou à faire une mise au point sur certains points mal compris. Ceci, pour mieux les éclairer dans l'apprentissage. Le but que l'on se propose en faisant une classification est de rendre plus facile l'étude des objets que l'on classe en les disposant dans un ordre qui, au moyen de quelques-uns d'entre eux, permet de se souvenir des autres.

La coopération

L'apprentissage coopératif est une stratégie qui permet d'améliorer la réussite des élèves, en misant sur la qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées. L'apprentissage coopératif met donc l'accent sur le travail en groupes restreints où des élèves de capacités et de talents différents s'efforcent d'atteindre un objectif commun. Le travail est structuré de façon à ce que chaque élève participe à l'accomplissement de la tâche proposée. Cette méthode favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui ne sont pas innées. Les élèves qui ont souvent l'occasion de travailler ensemble dans le contexte de l'apprentissage coopératif pourront peu à peu mettre en pratique ces habiletés et ainsi les acquérir.

De plus, l'apprentissage coopératif soutient et facilite le transfert des connaissances. En effet, les interactions sociales que l'apprentissage coopératif permet incitent les élèves à verbaliser et à reformuler leurs idées, à les confronter, à discuter, et à comparer leurs façons d'apprendre. La création d'un contexte favorable à la discussion des connaissances au sein d'un groupe de coopération, améliore la qualité de l'apprentissage en soutenant le transfert des connaissances¹³.

La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété

¹³ http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/t_base.htm#anchor41518, site consulté le 04 Mars 2023 à 17h 10mn.

Cette stratégie permet à l'apprenant de maîtriser ses émotions favorables à l'apprentissage pour que sa motivation ne puisse pas être affectée. C'est important de la prendre en compte, car elle a une incidence sur la motivation et la performance des élèves.

L'auto-renforcement

L'auto-renforcement est un ensemble de processus de contrôle permettant à l'élève d'orienter et d'adapter son comportement en fonction d'un but précis, de guider et de planifier ses actions et comportements pour apprendre et accomplir les tâches quotidiennes. Ainsi, pour une meilleure compréhension des stratégies précitées, nous proposerons en guise d'illustration un tableau qui nous permettra d'avoir un aperçu général de la typologie des stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot (1990).

Tableau 1 : Tableau de classification des stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot (1990)

Les stratégies métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> -Anticipation / Planification -Attention générale -Attention sélective -Autogestion -Autorégulation -Identification d'un problème -Autoévaluation
Les stratégies cognitives	<ul style="list-style-type: none"> -Répétition (pratiquer la langue) -Utilisation de ressources (mémorisation) -Classement ou le regroupement -Prise de notes -Dédution ou l'induction -Substitution -Elaboration -Résumé -Traduction (comparaison)
	<ul style="list-style-type: none"> -Transfert des connaissances -Inférence

Les stratégies socio-affectives	<ul style="list-style-type: none"> -Clarification ou la vérification -Coopération -Contrôle des émotions -Autorenforcement
--	--

Source : F. Mollard dans : Introduction aux stratégies d'apprentissage mises en place par les étudiants spécialisés dans l'étude de la langue française (p. 225-226).

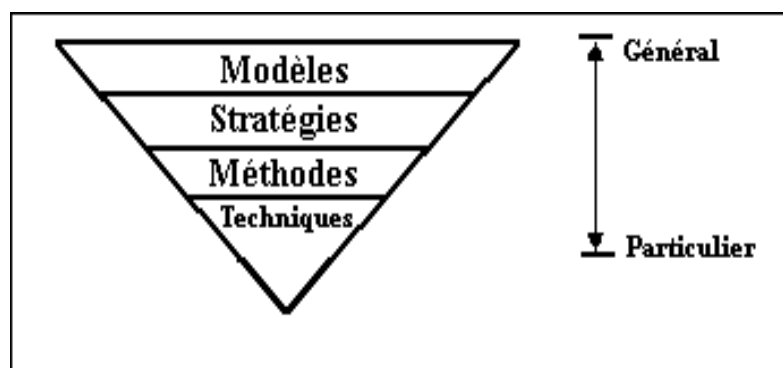
Au-delà des stratégies d'apprentissage susmentionnées, il convient à présent d'aborder les stratégies sur lesquelles reposent véritablement cette recherche. Il s'agit des stratégies d'enseignement.

2.2.5. Les stratégies d'enseignement

Compte tenu de l'importance des multiples variables que l'enseignant doit tenir en compte lorsqu'il prend des décisions durant le processus d'enseignement, il est primordial qu'il dispose d'une base solide sur certains concepts pouvant lui permettre de distinguer les différents niveaux qui se rapprochent aux décisions pédagogiques qu'il entreprendra dans sa tâche enseignante.

Sous ce rapport, pour une claire compréhension des stratégies d'enseignement, il y a lieu de les situer dans cet ensemble appelé l'infrastructure de l'enseignant. Ce dernier nous permettra non seulement de lever le voile sur les concepts fondamentaux qui tournent autour de la notion d'enseignement, mais nous permettra également d'appréhender l'ordre hiérarchique de ces notions tout en montrant le rapport qui existe entre les modèles d'enseignement, les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement, comme cela a été illustré dans le schéma présenté ci-après :

Figure 4 : Rapport entre modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement



Source : Introduction aux apprentissages essentiels communs. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1988 (p.10).

À travers ce schéma, on remarque de façon claire que les modèles d'enseignement sont au sommet de la pyramide de l'infrastructure de l'enseignant. Ils sont suivis des stratégies d'enseignement. Aussitôt après les stratégies d'enseignement viennent les méthodes et les techniques d'enseignement.

Ils représentent le niveau le plus élevé et général de l'enseignement. Chaque modèle représente une orientation philosophique de l'enseignement. Ils permettent de sélectionner et de structurer les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement ainsi que les activités des apprenants dans une situation pédagogique bien précise.

2.2.5.1. Les modèles d'enseignement

Il existe plusieurs modèles dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Parmi ceux-là, nous ferons état de cinq d'entre eux appartenant aux trois grands types d'enseignements. Il s'agit notamment du modèle transmissif, le modèle maïeutique scolaire, le modèle behavioriste ou induction guidée, le modèle socioconstructiviste et le modèle de l'« apprentissage abstraction ». Les réponses peuvent être rattachées aux trois courants principaux que l'on peut caractériser ainsi :

- ❖ le premier (1er) courant stipule : qu'enseigner, c'est transmettre le savoir (modèle transmissif) ;
- ❖ le deuxième (2e) courant part du principe : qu'enseigner, c'est faire découvrir le savoir (modèle maïeutique et modèle behavioriste ou induction guidée) ;
- ❖ et le troisième (3e) courant propose : qu'enseigner, c'est aider l'élève à construire le savoir (le modèle socioconstructiviste et le modèle de l'« apprentissage abstraction »).

Nous allons à présent parler des différents modèles.

❖ Le modèle transmissif

Ce modèle s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle l'apprenant ne sait rien du contenu enseigné, ou ne le connaît que de façon incomplète. L'enseignant cherche alors à remplir cette « tête vide » en expliquant ou en montrant le savoir, le savoir-faire. Cette approche paraît très naturelle à toute personne qui a la charge d'enseigner un savoir ou un savoir-faire.

C'est également à ce modèle que l'on se réfère lorsque, face à une erreur d'élève, la bonne réponse est immédiatement apportée par l'enseignant, éventuellement assortie d'explications : on donne la correction de suite sans laisser le temps à l'élève de chercher. Le rôle du professeur dans ce modèle est de communiquer le savoir le plus clairement possible. Il met l'accent sur la clarté de ses explications, sur le fait qu'elles sont adaptées aux élèves concernés, sur la façon de poser sa voix. Le rôle de l'élève est alors d'écouter attentivement ce qui est dit ou d'observer ce qui est fait. Le but est d'éviter le maximum d'erreurs tout au long de ce processus.¹⁴

La pratique pédagogique qui s'appuie sur ce modèle d'enseignement-apprentissage permet d'acquérir des connaissances. Pour beaucoup d'entre nous, c'est la pratique sur laquelle se sont appuyés certains enseignants avec succès. Ce modèle permet quelquefois de gagner du temps, car on peut enseigner à de nombreuses personnes simultanément.

Toutefois, ce modèle présente quelques limites. En effet, J. PIAGET (1896-1980) constate dans une conclusion importante de ses travaux la faillite expérimentale de ce modèle transmissif qui, selon lui, confond apprentissage et enseignement. Il écrit à cet effet :

Que ce modèle sous-estime le rôle de l'élève et de ses processus cognitifs dans la construction de son savoir ; qu'il ne laisse aucune autonomie à l'élève en dehors des phases de réinvestissement ; qu'il prétend que le sens du message que l'enseignant pense communiquer est le même que celui que l'élève croit percevoir¹⁵.

Par ailleurs, de nombreuses études montrent qu'il n'en est rien. Elles affirment que l'esprit n'est pas assimilable à une cire vierge. « Quel que soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge, table rase ou cire sans empreinte », écrit G. Bachelard (1884-1962).

❖ **Le modèle maïeutique scolaire**

Le modèle maïeutique¹⁶ scolaire a été à l'origine développé par le philosophe Socrate. Il est fondé sur l'hypothèse selon laquelle toute personne a en elle-même la connaissance, car son âme a traversé le monde de la connaissance. Le rôle de l'enseignant consiste de ce fait à aider l'apprenant à « accoucher » de cette connaissance par un questionnement. L'enseignant procède donc par questionnement pour amener l'élève à donner les bonnes réponses et/ou pour l'aider à

¹⁴ En ligne : Didactique-maths-fiche-4-modc3a8le6-transmissif.pdf, site consulté le 23 Juillet 2023 à 16h 06mn.

¹⁵ En ligne : Didactique-maths-fiche-4-modc3a8le6-transmissif.pdf, site consulté le 02 Janvier 2023 à 8h 04 mn.

¹⁶ Le terme « maïeutique » vient du grec « maieutiké », qui signifie « art de faire accoucher les esprits ».

rectifier une erreur qu'il a faite. Cette pratique se retrouve fréquemment dans le cadre de situations de remédiation, mais également lorsque l'enseignant, pour introduire une nouvelle connaissance, pose des questions à la classe pour faire dire aux élèves cette connaissance. L'enseignant ne tient pas compte des réponses fausses. Dès qu'un élève trouve la bonne question, il passe à la question suivante. Ce modèle permet une certaine participation des élèves, au moins de certains d'entre eux.

Cependant, l'un des inconvénients majeurs du modèle réside au niveau de la gestion de la classe et se matérialise par le fait que tous les élèves ne cherchent pas à répondre aux questions posées par l'enseignant, notamment les élèves en difficulté, ceux ayant du mal à s'exprimer, les élèves timides. Et ceux qui cherchent à donner la bonne réponse le font souvent sans attendre que l'enseignant leur donne la parole. Ils ont peur qu'un autre camarade donne la bonne réponse avant et donc peur de ne pas pouvoir faire savoir qu'ils avaient la réponse juste.

❖ **Le modèle behavioriste ou induction guidée**

Le terme « behaviorisme » a été créé en 1913 par le psychologue américain John Watson à partir du mot « behavior » (comportement). Ce modèle formule le postulat que tout être vivant est ainsi conditionné, modelé et façonné par l'environnement, le contexte, le milieu dans lequel il évolue. Ce modèle s'appuie sur un courant de recherche en psychologie s'étant développé au début du XX^e siècle appelé le behaviorisme. Il ne tient pas compte des états mentaux des individus. Il s'intéresse uniquement aux comportements observables. Pour les tenants de cette théorie, il n'y a pas de comportement inné : apprendre c'est acquérir un comportement nouveau. Ce comportement est acquis uniquement par l'expérience de l'apprenant à partir de stimuli qui se reproduisent et de renforcements. Ce processus d'apprentissage correspond au conditionnement.

Ce modèle a donné lieu à une théorie de l'enseignement qui consiste à créer des stimulus et des renforcements (positifs ou négatifs) adéquats pour obtenir les comportements (ou modifications des comportements) souhaités. Le modèle est centré sur l'apprenant et favorise l'acquisition d'automatismes. Il rationalise la préparation des cours et l'évaluation grâce à l'explicitation des objectifs et permet à l'élève d'accéder à une certaine forme de réussite¹⁷.

Toutefois, l'inconvénient réside dans le fait que ce n'est pas parce que l'élève a atteint les objectifs intermédiaires qu'il atteint l'objectif général. Et même lorsque l'élève atteint l'objectif général, il a souvent beaucoup de mal à transférer les nouveaux comportements à un domaine nouveau : dès que l'on cesse de le guider, il ne sait plus où aller. C'est parce qu'avec ce modèle,

¹⁷ En ligne : Didactique-maths-fiche-4-modc3a8le6-transmissif.pdf, site consulté le 6 Janvier 2023 à 7h 02mn.

l'élève peine à donner du sens aux connaissances enseignées.

❖ **Le modèle socioconstructiviste**

Ce modèle s'est développé contre le courant behavioriste, proposant l'hypothèse selon laquelle les comportements mentaux jouent un rôle fondamental dans l'étude du comportement humain et en particulier dans l'apprentissage. Il part de plusieurs principes.

D'abord, il stipule que la tête de l'élève n'est jamais vide de connaissance. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, l'élève se construit ou possède déjà une certaine conception de toutes les notions que l'on veut lui enseigner. Ce modèle estime qu'on acquiert une nouvelle connaissance que si on prend conscience de l'insuffisance de ses acquis précédents. L'apprentissage de connaissances ne se fait pas par empilement de connaissances, ni de manière linéaire. Tant que l'élève, par rapport à une notion donnée, ne prend pas conscience de l'insuffisance de ses conceptions ou de leur caractère erroné, il les gardera.

Par ailleurs, on n'acquiert une nouvelle connaissance que si elle s'avère utile. L'élève n'arrive véritablement à donner du sens à un élément de savoir que s'il lui apparaît nécessaire. Ainsi, l'élève ne souhaitera acquérir un nouvel élément de savoir que s'il lui apparaît pertinent ou plus performant que ceux dont il dispose déjà pour résoudre un problème.

Aussi, ce modèle préconise que l'acquisition de nouvelles connaissances déstabilise. Quand on prend conscience de l'insuffisance de ses connaissances par rapport à un problème donné, il y a généralement une phase de déstabilisation, voire de régression. L'acquisition de nouvelles connaissances oblige à une réorganisation de celles déjà présentes.

En sus, il soutient que la mise en place de conflits entre les élèves, portant sur des connaissances, peut faciliter leur acquisition. On parle dès lors de conflits sociocognitifs. Le travail de groupe ou l'organisation de débats collectifs peuvent dans certains cas et sous certaines conditions favoriser la mise en place de ces conflits : le fait que les élèves essaient de se convaincre mutuellement du bien-fondé d'un élément de savoir peut amener certains d'entre eux à remettre en cause leurs conceptions erronées.

Cependant, on ne connaît pas forcément de situations-problèmes pour l'enseignement de tous les concepts et cette approche socioconstructiviste est plus complexe à gérer en classe. En effet, le fait qu'un groupe d'élèves ait trouvé ne prouve pas que tous les élèves du groupe ont compris, ni que les autres vont comprendre au moment de la mise en commun.

❖ **Le modèle de l'apprentissage abstraction**

Ce modèle fonde sur le principe qu'apprendre, c'est acquérir des concepts. Ce modèle que l'on doit à Brith-Mari Barth s'inspire des travaux de Piaget et Bruner. L'acquisition de concepts

passer par l'appropriation de leurs caractéristiques, ce que Barth appelle « les attributs essentiels d'un concept ». Ce modèle met l'élève dans une situation complexe, lui permet de développer une démarche de recherche (raisonnement inductif puis déductif) et de prendre en compte certaines erreurs caractéristiques¹⁸.

L'inconvénient majeur de cette approche, c'est qu'elle n'aide pas véritablement les élèves à donner du sens aux concepts enseignés. C'est un modèle d'apprentissage surtout adapté aux concepts « classificateurs », c'est-à-dire qui permettent de classer les objets, et qui ne convient pas pour toutes les connaissances.

Toutefois, dans chaque modèle, on peut opter pour une ou plusieurs stratégies. Ce sont ces dernières qui peuvent définir et déterminer la manière et l'approche que suit l'enseignant pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

2.2.5.2. Définition des stratégies d'enseignement

Elles sont conçues de diverses manières suivant l'angle d'analyse selon lequel on veut l'aborder. Ainsi, si on se fonde d'abord sur le Robert (2008), les stratégies d'enseignement sont les comportements didactiques coordonnés en vue de faciliter des apprentissages déterminés. (D. Achab, 2016, p. 151-159).

Elles sont également perçues comme un ensemble bien organisé de méthodes. Elles englobent les pratiques pédagogiques, les manières d'intervention de l'enseignant, ainsi que tous les supports et les ressources mises à sa disposition. Ces ressources peuvent être matérielles, humaines et environnementales que l'enseignant met en œuvre afin d'atteindre avec ses apprenants des objectifs d'apprentissage bien déterminés.

Dans le cas précis de cette étude, les stratégies d'enseignement peuvent simplement être définies comme des mécanismes qui déterminent l'approche que doit suivre un enseignant pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Ces mécanismes peuvent être considérés comme des activités ou actes pédagogiques fondamentaux dans le processus d'enseignement-apprentissage, en ce sens qu'ils permettent de motiver les élèves et de les aider à se concentrer ; d'organiser l'information pour mieux la comprendre et la retenir ; de surveiller et d'évaluer l'apprentissage (D. Achab, 2016, p. 151-159).

Ainsi, pour mieux élaborer une stratégie d'enseignement, l'enseignant doit bien percevoir une multitude de composants que Perrenoud présente ainsi :

¹⁸ En ligne : Idem, site consulté le 02 Juillet 2023 à 21h 01 mn.

- il doit reconnaître ses propres clichés et représentations par rapport à d'autres personnes impliquées dans la situation d'enseignement (les élèves, les parents, les collègues et la direction) ;
- il doit avoir conscience que la même stratégie d'enseignement ne peut pas convenir à toutes les classes, à tous les objectifs et les contenus de l'apprentissage ;
- il doit savoir également que la stratégie choisie devrait trouver le moyen de respecter les différences individuelles de l'apprentissage. La répétition trop fréquente de la même stratégie d'enseignement peut entraîner un effet de saturation et de rejet de la part des apprenants. Ce qui implique le recours à une différenciation des stratégies d'enseignement.

Alors, « Choisir une stratégie d'enseignement consiste à planifier un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, à jongler avec un ensemble de méthodes et de moyens d'enseignement selon des principes définis et conformément au modèle d'enseignement, donc l'enseignant doit être capable d'analyser la situation dans laquelle il se trouve ainsi que les moyens qu'il a à sa disposition » (D. Gaonach, 1987, p. 110). Après avoir proposé des définitions sur le concept de stratégie d'enseignement, nous allons à présent aborder quelques types de stratégies d'enseignement utilisées par les professeurs dans les salles de classe.

2.2.5.3. Quelques stratégies d'enseignement

Il y a plusieurs stratégies qu'utilisent les enseignants durant les pratiques de classe pour dérouler leurs cours. Parmi celles-ci, on peut citer les plus fréquentes telles que : l'exposé, l'activité questionnant, les débats et discussions, le projet de groupe communément appelé le travail en groupe, la sollicitation personnelle ou le travail individuel.

❖ L'exposé

L'exposé est une stratégie d'enseignement qui permet de transmettre de nombreuses informations à un grand nombre de personnes en peu de temps. Il permet ainsi de faire passer des informations structurées. C'est une activité d'enseignement à l'intérieur de laquelle le professeur occupe une place prépondérante en transmettant oralement un ensemble d'informations et de connaissances aux apprenants. À l'intérieur d'un exposé ou d'un cours magistral, il y a donc place à des interventions d'apprenants, mais c'est principalement l'enseignant qui conduit et assume la transmission de la matière de façon orale¹⁹. C'est cette

¹⁹ En ligne: <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portailressourcesenseignementsup/documents/PDF/strategiesped>

place de choix qu'occupe l'enseignant dans l'exposé qui conduit certains auteurs à le considérer comme une méthode d'enseignement qui est sous le contrôle de l'enseignant, donc magistrocentrée, et que l'on qualifie de sociocentrique, puisqu'elle s'adresse à un groupe (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2006).

Toutefois, cette stratégie d'enseignement présente un certain nombre d'inconvénients parmi lesquels les difficultés à maintenir l'attention de tous les élèves ainsi que la difficulté frappante d'évaluer la compréhension de ces derniers. C'est pourquoi, pour qu'un exposé fonctionne bien, les conditions suivantes doivent être réunies :

- ❖ l'exposé doit être préparé soigneusement au préalable par l'enseignant et doit contenir également une petite activité pour stimuler l'attention des élèves ;
- ❖ l'exposé doit être bien organisé, bien structuré, hiérarchisé, l'accent doit être mis sur les points importants ;
- ❖ le discours de l'enseignant doit être alterné avec le travail de l'élève ;
- ❖ l'enseignant doit avoir un ton de voix dynamique et un débit adéquat ;
- ❖ l'utilisation d'une touche humoristique de l'enseignant aide les élèves à traiter les informations transmises ;
- ❖ regarder à des endroits différents ou fixer un point imaginaire au fond de la salle peut capter l'attention des élèves ;
- ❖ les déplacements et les gestes de l'enseignant aident à dynamiser l'exposé.

L'activité questionnant

C'est une stratégie d'enseignement qui permet de créer un climat de compréhension basé sur le questionnement. Le questionnement correspond à des demandes que l'on adresse à quelqu'un en vue d'apprendre quelque chose de lui et d'obtenir une réponse correspondant à cette même question. Dans le contexte pédagogique, questionner est pour l'enseignant une habileté d'enseignement qui permet d'organiser « le contexte pour que le questionné apprenne » (De Koninck, 1993). Le questionnement consiste, lors d'une leçon, à poser une ou plusieurs questions aux élèves de sorte à susciter leur réflexion. Ce mécanisme d'enseignement permet également à l'enseignant d'obtenir plus d'informations sur la compréhension d'un concept par ses élèves. Le questionnement peut se faire à différents moments lors de la leçon. Si elle est mise en pratique en début de leçon, c'est pour enclencher la réflexion. Si l'enseignant l'utilise en cours de leçon, c'est pour mieux adapter ses explications aux élèves. Si c'est plutôt en fin de leçon, alors c'est pour s'assurer de la compréhension des concepts par les élèves.

Plusieurs types de questions existent et chacune possède des avantages et des inconvénients. Par exemple, il est possible de poser des questions ouvertes qui permettent de recueillir beaucoup d'informations puisqu'elles laissent beaucoup de liberté aux élèves. Il y a aussi les questions fermées qui ont l'avantage d'être rapides et qui sont surtout pertinentes lorsque l'objectif est de cibler de l'information précise. De plus, les questions posées peuvent être directes et cibler des élèves en particulier ou peuvent être posées à la cantonade lorsque l'objectif de l'enseignant est d'alimenter les échanges entre les élèves en créant une discussion²⁰.

Quand ce mécanisme est utilisé intelligemment :

- le taux de participation des apprenants est meilleur ; les questions sont mieux réparties entre les apprenants ;
- la compréhension des apprenants augmente car l'enseignant ou l'enseignante dose correctement les questions cognitives de niveau élevé et les autres ;
- le raisonnement des apprenants est stimulé, orienté et élargi ;
- il y a rétroaction et renforcement de la part de l'enseignant ou de l'enseignante ;
- les apprenants affinent leur raisonnement critique ;
- la créativité des apprenants est renforcée.

Toutefois, elle présente deux inconvénients majeurs. Avec cette stratégie, il est très difficile de faire participer tous les élèves. Ensuite, il y a une part d'improvisation qui risque de faire durer très longtemps les interactions et dérailler de l'objectif essentiel assigné à la séance du cours. L'enseignant doit donc préparer des questions et planifier les moments où elles sont posées aux apprenants.

❖ **Les débats et discussions**

C'est une stratégie d'enseignement qui permet de stimuler la réflexion des élèves et leur donne l'occasion de s'exprimer spontanément. En effet, c'est un mécanisme d'enseignement qui met l'accent sur les interactions sociales pour favoriser l'apprentissage. La parole de l'apprenant tient donc une grande place, de même que l'écoute des pairs. Selon Chamberland, Lavoie et Marquis (2003), la discussion se définit comme « un échange de propos entre les apprenants sur un sujet donné pendant un temps déterminé ; cet échange se fait sous la supervision de l'enseignant ». Cette stratégie d'enseignement ne convient pas à tous les objectifs d'apprentissage, de même qu'à tous les contextes d'enseignement. En effet, elle demande beaucoup d'investissement de la part de l'enseignant et des apprenants puisqu'elle requiert :

²⁰ En ligne : <https://www.polymtl.ca/vignettes/questionnement-0>, site consulté le 24 Février 2023 à 10h 10mn.

- une bonne planification par l'enseignant ;
- une bonne préparation des élèves ;
- un sujet précis ;
- une bonne structure ;
- un bon climat de classe.

De plus, son efficacité n'est pas garantie ; elle dépend entre autres des qualités d'animateur de l'enseignant, de l'implication des apprenants et de sa cohérence avec le contexte et les objectifs d'apprentissage²¹.

❖ **Le projet de groupe**

Le projet de groupe, communément appelé travail en groupe, est une stratégie qui consiste non seulement à développer des compétences de collaboration chez les apprenants, mais qui permet également de créer un climat de compétitivité dans lequel les apprenants vont s'entraider. Cette stratégie favorise également l'enseignement réciproque, c'est-à-dire que les élèves vont s'apprendre entre eux et peuvent également avancer de nouvelles idées et pistes auprès de leurs enseignants.

Cependant, avec cette stratégie, on éprouve la difficulté d'évaluer les contributions individuelles. De surcroît, on ne peut véritablement juger qui était l'apprenant ou les apprenants qui ont fait le travail. C'est pourquoi l'enseignant qui opte pour cette stratégie doit proposer les étapes intermédiaires de travail, doit ainsi clarifier et préciser le plus possible les consignes et le travail et essayer, s'il connaît le niveau de ses apprenants, de leur partager les tâches.

❖ **La sollicitation personnelle**

Cette stratégie d'enseignement est également appelée le travail individuel. Elle donne la latitude à l'enseignant qui essaie de faire travailler un seul élève à la fois en le sollicitant et en lui demandant de réaliser une tâche bien déterminée. Cette attitude permet non seulement aux élèves de développer une expérience individuelle sur un sujet qui les intéresse, mais elle facilite également la pratique de la langue, surtout lorsqu'il s'agit du travail sur la compétence langagière orale.

Néanmoins, cette stratégie présente des difficultés d'évaluation étant donné que le critère de timidité et de blocus est souvent présent dans ce genre de situations et par conséquent, certains élèves peuvent se sentir perdus face au travail qu'ils réalisent.

Ainsi, après avoir décidé des stratégies d'enseignement qui lui conviennent, l'enseignant doit prendre également des décisions au sujet des méthodes d'enseignement à adopter, car dans une

²¹ En ligne : <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/gscw031>, site consulté le 18 Mai 2023 à 6h 10mn.

stratégie on peut retrouver plusieurs méthodes²².

2.2.5.4. Les méthodes d'enseignement

Les méthodes sont des manières proprement dites pour enseigner, elles font partie des stratégies d'enseignement, les méthodes, c'est l'attitude à apprendre par l'enseignant ou l'enseignante pour mener à bien son cours et offrir un climat pédagogique favorable. La méthode change selon les besoins de l'apprenant, les outils pédagogiques disponibles ainsi que les objectifs escomptés (H. Romaisa ; S. Atmane Hamoudi Ferial, 2018-2019, p. 27-30).

Aussi, elles sont influencées par les théories de l'apprentissage, lesquelles visent à élucider la manière dont les apprenants acquièrent savoirs et compétences. Les enseignants peuvent s'appuyer sur ces théories pour adapter leurs approches pédagogiques aux besoins et aux préférences spécifiques de leurs élèves.

Par ailleurs, les méthodes d'enseignement dans le domaine de la didactique peuvent varier considérablement en fonction de plusieurs facteurs tels que : la matière enseignée, le niveau d'éducation des élèves, leur âge, leur contexte culturel, et leur style d'apprentissage. Certaines de ces méthodes d'enseignement se concentrent sur la dynamique interactive et l'implication active des élèves, tandis que d'autres privilégient l'écoute attentive et l'observation. Ainsi, les méthodes d'enseignement traditionnelles et celles modernes peuvent être catégorisées en (05) cinq grands groupes.

2.2.5. 5. Les typologies de méthodes d'enseignement

Les (05) cinq grands groupes de méthodes d'enseignement sont : l'enseignement direct, l'enseignement indirect, l'enseignement interactif, l'apprentissage expérientiel et l'étude indépendante.

❖ L'enseignement direct

L'enseignement direct consiste à enseigner de manière explicite des concepts fragmentés. Il s'agit d'une approche axée sur l'enseignant qui se concentre sur la maîtrise des compétences et des concepts²³. Le but fondamental de ce type d'enseignement est d'enseigner de façon à ce que tous les élèves maîtrisent les contenus des programmes dans un minimum de

²²https://myismail.net/docs/crmef/docspedago/5.Modeles_strat%C3%A9gies_m%C3%A9thodes_techniques_d%20enseignement.pdf, site consulté le 10 Décembre 2024 à 18h 10mn.

²³En ligne : <https://www.taalecole.ca/miser-re>, consulté le 15Septembre, 2023 à 9h 02mn

temps et qu'ils soient capables d'appliquer leurs savoirs dans le plus grand nombre de contextes possibles (Watkins et Slocum, 2004). On fait donc appel à l'enseignement direct pour rendre effectif le contrat social qui veut que l'enseignement-apprentissage produise des résultats observables, mesurables et durables. C'est en effet le sens que donnent les behavioristes à l'expression « enseignement efficace »²⁴.

L'enseignement direct présente toutefois certains défis. Il faut que l'enseignant soit attentif au moindre détail et trouve satisfaction dans une pratique très structurée, systématique et rigoureuse. Centration sur le comportement de l'élève, mesure de sa performance, rencontre d'un degré de succès élevé selon un critère déterminé pour tous les élèves, importance du temps actif d'apprentissage, ce sont les éléments de toute formation à l'enseignement direct.

❖ **L'enseignement indirect**

L'enseignement indirect est un processus d'apprentissage dans lequel la leçon ne vient pas directement de l'enseignant. Autrement dit, cette méthode d'enseignement se focalise sur l'apprenant qui découvre le sens par lui-même, c'est-à-dire que ce genre d'enseignement demande aux apprenants d'observer, de faire des recherches, de tirer des conclusions à partir des données ou de formuler des hypothèses. Le rôle de l'enseignant (rôle indirect) dans ce processus d'apprentissage est de faciliter et conseiller ses apprenants, en les encourageant à trouver des solutions et en les aidant à résoudre les problèmes, il leur donne l'occasion de participer et leur fait part de ses commentaires. Cette méthode est d'autant plus efficace en ce sens qu'au cours de son déroulement, l'élève participe activement au processus d'apprentissage. Ce haut niveau d'implication active des élèves renforce leurs compétences en lien avec les concepts appris. En revanche, c'est une méthode qui prend plus de temps par rapport à l'enseignement direct.

▪ **L'enseignement interactif**

L'enseignement interactif est une méthode qui vise à instruire les élèves en les engageant activement dans leur propre processus d'apprentissage en favorisant une interaction régulière entre enseignant et élève, mais aussi entre les élèves eux-mêmes en faisant usage d'outils audiovisuels et de démonstrations pratiques. Elle consiste à créer durant les cours des temps de débats et d'échanges entre élèves afin d'améliorer leur compréhension du contenu du cours²⁵. Sur des questions proposées par l'enseignant, l'élève s'exprime, argumente avec ses pairs, expérimente plus les notions abordées. Le savoir est alors construit, l'erreur et l'argumentation

²⁴ En ligne : <https://www.profinnovant.com/enseignement-direct>, consulté le 20 Septembre 2023

²⁵ En ligne : <https://midipyrenees.maisons-pour-la-science.org>, consulté le 16 septembre 2023.

ont toutes leur place. La posture de l'enseignant se singularise, s'éloignant irrémédiablement de celle du cours magistral pour devenir un organisateur d'activités d'apprentissages et de remédiations. Il faut donc préciser que c'est une approche qui autorise une gamme de regroupements, c'est-à-dire qu'elle se base sur le travail par groupe (des discussions, des projets en petits groupes ou des travaux que l'on demande à deux ou trois élèves de réaliser ensemble). Dans cette méthode d'enseignement, c'est l'enseignant qui précise le sujet, la durée de la discussion, la composition, le nombre des groupes ainsi que les techniques de compte rendu ou de partage. Ce type d'enseignant crée un environnement propice à l'ancrage des connaissances en mémoire à long terme.

▪ **L'apprentissage expérientiel**

De façon générale, l'apprentissage expérientiel est une méthode d'enseignement qui se fonde sur l'élève et les activités, c'est-à-dire que l'élève fait des expériences lui-même en s'impliquant activement. C'est cette même position d'implication active de l'apprenant dans les activités d'apprentissage que semble confirmer Legendre lorsqu'il définit l'apprentissage expérientiel comme étant : « Un modèle d'apprentissage préconisant la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possibles des connaissances à acquérir, des habiletés à développer et des attitudes à former ou à changer » (Legendre, 2007).

Suivant toujours cette ligne définitionnelle du concept, Kolb (1984) décrit cette forme d'apprentissage en recourant à quatre verbes d'action : penser, sentir, percevoir et se comporter (D. Pruneau et C. Lapointe, 2002, p. 241-256). Il écrit à cet effet que l'apprentissage expérientiel ne se limite toutefois pas à l'expérience d'objets, d'événements ou de phénomènes.

Selon Kolb (1984), les étapes suivantes sont nécessaires pour assurer l'efficacité de la démarche : l'expérience réelle, la réflexion ou l'analyse critique du vécu et la synthèse (publication de l'expérience ou application dans un autre contexte).

Bell (1995) résume cette démarche en décrivant l'apprentissage expérientiel comme une relation entre un individu et son environnement au cours de laquelle l'individu découvre une réalité concrète et signifiante. Durant la première étape, l'apprenant expérimente activement au lieu d'être placé en situation de récepteur de l'expérience des autres, telle qu'elle est interprétée par son enseignant (Herbert, 1995). À l'étape suivante, en groupe, de façon individuelle ou avec l'animateur, l'apprenant dispose d'un temps de réflexion pour construire ses propres significations et ses propres informations à partir des événements vécus. Il pourra, par exemple, penser à ce qu'il a appris, exprimer ses sentiments ou sa position par rapport à ce qui s'est passé, séparer les éléments de l'expérience et rattacher ces éléments à ses savoirs antérieurs. La

dernière étape consiste finalement à faire connaître à des tierces personnes la valeur de l'expérience vécue ou à essayer sur le terrain ce qui a été compris (D. Pruneau et C. Lapointe, 2002, p. 241-256).

- **L'étude indépendante**

On entend par étude indépendante la gamme des méthodes d'enseignement qui encouragent chez l'élève l'initiative personnelle, la confiance en soi et l'autoperfectionnement²⁶. En d'autres termes, les élèves étudient à leur propre rythme indépendamment du travail que les enseignants leur confient. Par exemple, les élèves qui apprennent régulièrement en dehors de la salle de classe acquièrent un ensemble de connaissances et établissent des liens entre ces connaissances. L'effet est qu'ils sont mieux équipés pour résoudre les problèmes et pour analyser ou évaluer avec précision et fluidité.

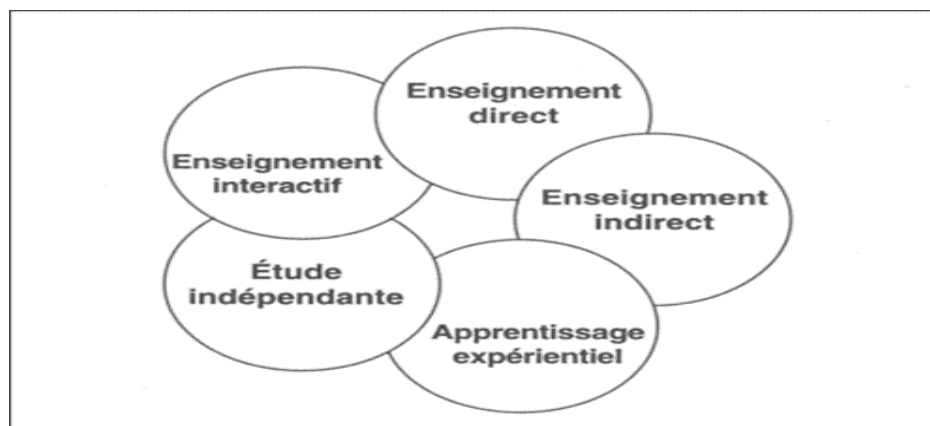
En étudiant de manière indépendante, les élèves multiplient effectivement le temps qu'ils passent à apprendre, par rapport à ceux qui comptent uniquement sur l'enseignement en classe. Selon plusieurs études, l'étude indépendante profite aux élèves dans leur acquisition de connaissances et leur capacité à juger avec précision de leurs propres compétences. Elle renforce aussi la confiance et augmente l'engagement.

L'étude indépendante incite de surcroît l'élève à assumer la responsabilité de la planification et du rythme de son propre apprentissage. Elle comporte des méthodes comme les contrats, les devoirs, les centres d'apprentissages, les projets de recherche et l'enseignement assisté par ordinateur.

L'étude indépendante peut enfin être utilisée avec d'autres méthodes ou à titre de stratégie d'enseignement unique pour une unité complète. La maturité et l'indépendance des élèves sont manifestement des paramètres importants pour la planification de l'enseignant ou l'enseignante. La figure 5 illustre les cinq groupes de méthodes d'enseignement précités.

²⁶ En ligne : <https://www.k12.gov.sk.ca-docs-francais-tronc-chapitre-2>, consulté le 06 Mai 2023 à 11h 03mn.

Figure 5 : Les méthodes d'enseignement



Source : (Introduction aux apprentissages essentiels communs. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan), (<https://www.k12.gov.sk.ca-docs-francais-tronc-chapitre-2>)

Au-delà des modèles, des stratégies et méthodes d'enseignement, les enseignants ont également à leur disposition une gamme très variée d'outils leur permettant de faciliter le processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit des techniques pour enseigner.

2.2.5.6. Les techniques d'enseignement

Pour rappel, selon le Petit Robert, une technique est un « ensemble de procédés employés pour produire une œuvre ou obtenir un résultat déterminé ».

Quant aux techniques d'enseignement, elles représentent l'aspect le plus particulier de l'infrastructure de l'enseignement. Il s'agit bien évidemment de choix pris par l'enseignant pendant le cours, c'est le niveau le plus spécifique du comportement d'un enseignant. Elles sont nécessaires au niveau d'expérience et d'efficacité d'un enseignant ou d'une enseignante, il ou elle doit constamment développer et améliorer ces techniques.

Il existe ainsi toute une diversité de techniques d'enseignement. Certaines ont plus d'ampleur que d'autres et sont de natures plus complexes. Parmi ces techniques d'enseignement ; on peut trouver les directives, les explications ou les procédés explicatifs, les démonstrations, la planification, la structuration, la focalisation, la gestion, etc.

❖ Les directives

C'est une technique pédagogique intelligente, modérée et ouverte. Elle laisse une liberté à l'apprenant qui peut toujours poser des questions et qui n'est absolument pas téléguidé. Elle ne doit pas être confondue avec l'autoritarisme qui est abus de pouvoir, autorité dévoyée, excessive qui oublie et méprise l'apprenant. Elle ne consiste pas non plus à hurler à tort et à travers, à dire

tout et n’importe quoi. Elle nécessite évidemment une activité de l’apprenant car il y a toujours un moment où il comprend et adopte la consigne, le geste à faire, le choix tactique à effectuer. Pour comprendre, il faut de l’attention et de la concentration, ce qui relève de l’activité. La pédagogie directive est donc aussi nécessairement active²⁷.

❖ Les explications

Cette technique n’est rien d’autre qu’une déclaration ou un ensemble de déclarations qui clarifient les raisons, les causes, le contexte ou les principes qui sous-tendent un phénomène d’apprentissage particulier. Certaines explications permettent ainsi aux apprenants d’acquérir ou d’approfondir un concept, tandis que d’autres les aident à comprendre des généralisations. Dans le premier cas, l’enseignant ou l’enseignante doit choisir une définition appropriée du concept ainsi que des exemples et des non-exemples. Dans le deuxième cas, Shostak (1986) suggère qu’une explication peut avoir pour but de montrer :

une relation de cause à effet, par exemple, pour démontrer l’effet de l’ajout d’un acide à une base ; qu’une action est régie par une règle ou une loi (quand mettre une majuscule à un nom propre, par exemple) ; une démarche (par exemple, comment résoudre une équation mathématique) ; le but d’une activité ou d’une démarche (par exemple l’utilisation du présage en art dramatique).

❖ Les démonstrations

La démonstration peut être définie comme une série d’actions effectuées par l’enseignant ou par une autre personne dans le but de démontrer, par exemple, une technique, un procédé, l’effet d’une substance, etc. La présentation est généralement accompagnée d’illustrations ou de matériel permettant aux apprenants de bien visualiser le procédé afin d’acquérir des connaissances ou d’exécuter la tâche adéquatement. De plus, la démonstration est soutenue par des explications complémentaires. Pour être efficace, elle comporte habituellement une étape de planification où les buts et les objectifs sont définis, et elle est souvent suivie d’activités en laboratoire ou d’exercices. Une démonstration permet d’établir le lien entre ce que l’on sait d’une habileté et ce qu’on est capable de faire. Les recherches prouvent que les démonstrations sont particulièrement efficaces quand elles sont précises, que les apprenants sont capables de voir clairement et de comprendre ce qui se passe et que de brèves explications sont données durant la démonstration (Arends, 1988). En somme, la démonstration permet aux élèves de prendre

²⁷ En ligne : <https://lot-et-garonne.fff.fr/simple/pedagogie-directive/>, site consulté le 02 Janvier 2023 à 16h 17mn.

connaissance d'un contenu nouveau de manière visuelle et interactive.

❖ **La planification**

La planification représente une étape essentielle du processus de création d'un cours.

Elle consiste notamment à déterminer :

- les intentions pédagogiques et les objectifs d'apprentissage du cours ;
- les moyens d'évaluation qui permettront d'en valider l'atteinte ;
- les méthodes pédagogiques utilisées à chaque séance.

Les choix effectués peuvent être davantage centrés sur l'enseignement ou sur l'apprentissage en fonction de l'importance accordée au processus d'apprentissage. Le choix d'une centration ou d'une autre se fait souvent inconsciemment, par mimétisme : l'enseignant ou l'enseignante reproduit d'ordinaire la façon utilisée pour son propre apprentissage. Suivant l'orientation prise, la planification sera marquée par des préoccupations différentes, voire opposées. Le plan de cours qui résulte de la planification remplit plusieurs fonctions. Outre qu'il informe les apprenants, il permet de favoriser la motivation de l'élève, d'organiser les apprentissages, de faciliter la gestion du temps, de veiller à la qualité de la formation et de contribuer à la cohérence du programme²⁸.

❖ **La structuration**

La structuration est une technique d'enseignement qui permet à l'enseignant de mettre en évidence la structure de la leçon, de passer en revue les objectifs, de présenter sommairement les contenus, d'indiquer les articulations entre les différentes parties de la leçon ou d'attirer l'attention sur les idées maîtresses. Elle favorise souvent une présentation claire et enthousiaste des différents supports qui contribuent naturellement à l'obtention de bons résultats. En résumé, elle améliore la qualité de l'enseignement.

❖ **La focalisation**

La focalisation est une technique d'enseignement qui consiste à maintenir l'attention des élèves vers les aspects fondamentaux du cours. Il s'agit également d'une approche qui motive les élèves et les fait participer activement à l'apprentissage. Elle est donc compatible avec la pédagogie centrée sur l'apprenant. Elle permet, après plusieurs réflexions, de développer leur conscience linguistique et par conséquent leur compétence communicative.

❖ **La gestion**

C'est l'ensemble des actions que l'enseignant met en œuvre pour établir, maintenir et

²⁸ En ligne : <https://cpu.umontreal.ca/enseignement-apprentissage/planification-cours>, site consulté le 03 Février 2023 à 13h 04 mn.

restaurer un climat de classe favorable à l'apprentissage. (Archambault et Chouinard, 2003). Parmi les facteurs essentiels à l'apprentissage, la gestion de classe vient en premier, en ce sens qu'elle place l'apprenant dans des conditions favorables à l'apprentissage, en limitant leur comportement perturbateur et favorisant une utilisation optimale du temps.

CHAPITRE II : CADRE CONTEXTUEL ET METHODOLOGIQUE

Pour mettre en évidence une nouvelle étude, il est toujours nécessaire d'analyser au préalable les relations que celle-ci entretient avec les théories et phénomènes connus. Ces théories peuvent être liées aux facteurs provenant du cadre contextuel comme elles peuvent être relatives aux procédés issus de la méthodologie de recherche mise en place par le chercheur. En effet, on ne fait progresser le savoir qu'en construisant à partir des connaissances existantes une démarche d'analyse adéquate à celle que l'on veut établir. M. BEAUD (1985, p. 45) nous dit à ce propos que « le travail sur le réel implique toujours une position théorique scientifique de départ ».

Sous ce rapport, avant d'apporter sa contribution à la progression du savoir, il est important de s'enrichir des connaissances qui entourent son travail en vue de bien l'orienter. C'est pourquoi, après avoir procédé à la clarification de quelques concepts clés, nous avons jugé utile, dans le deuxième chapitre de ce travail, d'aborder le cadre contextuel et méthodologique.

1. Le cadre contextuel

Généralement, le contexte est présenté comme le passage obligé dans l'écriture d'un travail de recherche. Au-delà d'une injonction pédagogique, cette partie qui campe le décor est loin d'être une perte de temps. Ainsi, dans le processus de rédaction, le contexte sert à situer sa pensée ou l'idée principale que l'on veut analyser. Ce mot vient du latin *contextus* qui veut dire « assemblage », et est défini comme l' « ensemble des conditions naturelles, sociales, culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours²⁹ ». C'est également dans cette phase où on cerne les différents contours du sujet. Elle est la base sur laquelle toute recherche est construite. En effet, ce cadre amène une justification scientifique à la recherche et démontre que celle-ci ne

²⁹ En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contexte/18593>, site consulté le 02 Janvier 2023, à 18h 09mn.

sort pas du néant et qu'au contraire, elle possède de solides fondations scientifiques.

Ainsi, au regard du libellé de notre sujet (les stratégies de motivation dans l'enseignement du portugais langue étrangère au Sénégal : analyse critique et perspectives d'innovation : le cas des élèves de 2^{nde} des lycées Ahoune Sané, Cabrousse et Djignabo), nous constatons clairement qu'il apparaît deux contextes à cerner dans cette étude. Il s'agit du contexte général lié à certains aspects de l'enseignement du portugais au Sénégal et du contexte spécifique relatif à d'autres réalités constatées dans la zone d'étude proprement dite (région de Ziguinchor).

1.1. Le contexte général

Le contexte général de cette étude est marqué par trois facteurs majeurs, à savoir :

- ❖ l'événement de 2016 concernant la menace de suppression du portugais au collège ;
- ❖ le problème d'emplois lié à la discipline ;
- ❖ la perception que certains Sénégalais ont du portugais.

Ces facteurs, nous les avons considérés comme des éléments qui déterminent le contexte général de cette étude en ce sens qu'ils sont souvent évoqués par des Sénégalais (Sénégalais lambda, élèves et certains enseignants) comme le maillon faible de l'apprentissage du portugais. Par conséquent, ils peuvent constituer une entrave à la motivation des élèves qui désirent s'intéresser à cette langue.

Ainsi, pour mieux cerner et appréhender le contexte d'une étude sur une langue étrangère quelconque dans un pays ou une localité, il est toujours utile de remonter aux aspects qui sous-tendent l'existence de cette langue dans ledit pays ou localité. Pour cette raison, avant d'aborder les facteurs précités qui marquent le contexte général de notre étude, nous allons à l'orée faire un bref aperçu sur l'enseignement du portugais au Sénégal en nous fondant plus précisément sur l'historique et le statut de la langue.

1.1.1. L'historique de l'enseignement du portugais au Sénégal

L'historique tel qu'il a été défini par Sartre n'est rien d'autre « que ce qui est conservé ou digne d'être conservé par l'histoire ; qui est marquant, célèbre dans l'histoire » (S. Nausée, 1938, p. 62). Ainsi, pour rappel, au moment de son accession à l'indépendance, le Sénégal, comme la plupart des États africains francophones, a choisi le français comme langue officielle.

Les dirigeants politiques ont ainsi privilégié la langue qui leur paraissait la plus immédiatement disponible et opérationnelle : la langue du colonisateur (le français). Du coup, toute la politique linguistique écrite du Sénégal à cette époque tenait essentiellement de l'article 1er de la Constitution³⁰ qui faisait du français la langue officielle. Cette disposition constitutionnelle signifiait que le français devenait la langue de la présidence de la République, de l'Assemblée nationale, de l'administration publique, des cours de justice, des forces armées et policières, de l'enseignement à tous les niveaux, de l'affichage, des médias, etc. En résumé, le français prenait quasiment toute la place dans l'espace politique et socio-économique du pays³¹.

Ainsi, le portugais, contrairement au français, ne figurait pas à cette époque dans les programmes d'enseignement. Il a donc été confronté à des problèmes d'intégration que d'autres langues avaient déjà résolus. Dès lors, il s'avère clair que son introduction dans le système éducatif sénégalais a été l'œuvre de beaucoup d'investissement au sein de l'élite intellectuelle en général et de la population sénégalaise en particulier.

1.1.2. L'introduction du portugais dans l'enseignement au Sénégal

En réalité, le portugais a fait son apparition dans l'enseignement au Sénégal en 1961 par l'ancien président Léopold Sédar Senghor. En effet, ce dernier avait une grande admiration pour la langue et la culture portugaises, car il évoque ses origines lusitaniennes dans son poème « *Élégies des Saudades* » dans *Nocturnes*, publié en 1961 (P. Ndour, 2004, p. 107). En retraçant le passé dans son poème « *Élégie des Saudades* », qui figure dans le recueil de poésie intitulé *Nocturnes* publié en 1961, le président-poète chante le génie lusitanien à travers les grandes conquêtes portugaises et magnifie l'histoire de l'Afrique antique en affirmant ceci :

Elégie des saudades

J'écoute au fond de moi le chant à voix d'ombre des saudades.
Est-ce la voix ancienne, la goutte de sang portugais qui remonte
du fond des âges ? Mon nom qui remonte à sa source ? Goutte de
sang, ou bien Senhor, les sobriquets qu'un capitaine donna autre
fois à un brave laptot ?

³⁰ Dans la constitution sénégalaise en son article 1 Alinéa 2 du 22 Janvier 2001 il y est dit que : La langue officielle de la république du Sénégal est le français. Les langues nationales sont le diola, le malinké, le poular, le sérère, le soninké, le wolof et toute autre langue nationale qui sera codifiée.

³¹ En ligne : <https://www.axl.cefam.ulaval.ca/afrique/senegal.htm>, consulté le 08 Janvier 2023.

J'ai retrouvé mon sang, j'ai découvert mon nom l 'autre année à
Coïmbre, sous la brousse des livres. (Senghor,1990, p. 203-206).

Senghor réclame à travers ce poème sa « goutte de sang portugais » et conçoit que son nom serait une déformation du vocable « senhor », un sobriquet qu'on attribuait autrefois à un homme courageux. Il suggère ainsi que son nom serait d'origine lusitanienne (S. Ndiaye, 2024, p. 31). À côté de l'affection manifestée par Senhor vis-à-vis du monde lusophone, la population sénégalaise a également contribué à la promotion de cette langue. À ce propos, S. Ndiaye (2010, p. 25), nous démontre que la présence de mots d'origine portugaise dans la langue wolof peut expliquer cette affection de la population sénégalaise vis-à-vis de la langue portugaise. Il cite à titre d'exemple les mots suivants :

- Paca → faca (couteau)
- Cop → copo (tasse)
- Sóblé → cebola (oignon) etc.

Il existe également un nombre significatif de toponymes qui tireraient leur origine du portugais. Sous ce rapport, on peut retenir les exemples suivants :

- Almadia → pointe des almadies ;
- Cabo Roxo → Kabrousse (village situé en Casamance) ;
- Rio fresco → rufisque (ville du Nord du Sénégal) ;
- Palmeirinha → palmarin (zone côtière au Sud de Dakar). (S. Ndiaye, 2024, p. 32).

Il convient également de signaler que le passage des Portugais au Sénégal a fortement contribué à maintenir certains traits socioculturels portugais. A. Haydara (2007, p. 109) écrit :

Hoje em dia a longa presença portuguesa é visível através do nome de pessoas que são luso-descendentes, de vestígios históricos ou da toponímia das cidades. A região da casamança, no sul do país, ficou ainda com marcas profundas da influência cultura portuguesa. De facto, Casamança e Guiné-Bissau formavam o mesmo território, o mesmo conjuntivo linguístico e étnico ; foram separadas após o conflito entre Portugal e França [...]³²

Pour l'auteur, la présence portugaise est visible à travers les noms de personnes descendants des

³² Aujourd'hui, la longue présence portugaise est visible à travers les noms de personnes qui sont des descendants portugais, des vestiges historiques ou la toponymie des villes. La région de la Casamance, au sud du pays, porte encore de profondes marques d'influence culturelle portugaise. En fait, la Casamance et la Guinée-Bissau formaient le même territoire, le même lien linguistique et ethnique ; ils ont été séparés après le conflit entre le Portugal et la France. (C'est nous qui traduisons).

Portugais, des vestiges historiques ou la toponymie des villes. Il cite la Casamance comme une référence type dans la mesure où elle porte encore de profondes marques d'influence culturelle portugaise.

Cette thèse est fortifiée par E. Tavares (2016, p. 14), lorsqu'il affirme ceci dans son discours introductif lors du colloque sur la présence portugaise à Ziguinchor :

La présence portugaise à Ziguinchor a laissé des traces indélébiles sur nombre d'aspects de la vie à Ziguinchor. Ce patrimoine à la fois matériel et immatériel (architecture, routes, édifices, cimetières, gastronomie, imaginaire, contes, chants, musique, danse, langues, patronymes, etc.) fait désormais partie de la richesse culturelle du Sénégal.

Selon le chercheur, l'histoire de Ziguinchor est tout à fait liée aux portugais. Elle ne saurait occulter le caractère luso-créole de la ville. Il ajoute que les Portugais mariés aux autochtones avaient donné naissance à des métisses. Cette population métisse, encore appelée « Filhos da terra »³³, constituera le foyer luso-africain de Ziguinchor dont la langue était le créole de base lexicale portugaise.

En dépit de son introduction rapide dans le système éducatif sénégalais, le portugais a dû faire du chemin avant d'acquiescer son statut actuel au Sénégal.

1.1.3. Le statut du Portugais langue étrangère (PLE) au Sénégal

Au regard de ce sous-titre, il apparaît un concept clé, que nous jugeons tout d'abord utile de clarifier. Il s'agit du concept de Portugais langue étrangère (PLE).

1.1.4. Le portugais langue étrangère (PLE)

Une langue étrangère est celle qui n'est pas la langue maternelle d'une personne, si bien qu'elle doit en faire l'apprentissage pour pouvoir la maîtriser. Ceci peut se faire de différentes manières : par la voie scolaire, par des cours, des stages ou des formations à l'âge adulte, par des manuels ou des méthodes multimédia, par le bain linguistique, etc³⁴.

³³ « Fils du terroir ». (C'est nous qui traduisons)

³⁴ 07 mn En ligne : <https://www.techno-science.net/glossaire-definition/Langue-etrangere.html>, consulté le 06 Février 2024 à 10h.

Cette position de concevoir la langue étrangère comme étant celle qui est différente de la langue maternelle est également soutenue dans le champ de la didactique. En effet, en didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est donc pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques³⁵.

P. Martinez (1996) va plus loin pour apporter d'autres précisions en définissant la langue étrangère « comme toute langue apprise à l'école ». S.K. Mohamed (2018, p. 5) s'inscrit dans la même dynamique lorsqu'il conçoit la langue étrangère comme suit :

Une langue est dite étrangère dans un pays quand les instances politiques lui attribuent ce statut de langue étrangère, qui est un statut éducatif : elles sont prises en charge par le système éducatif, ce qui les oppose à toutes les autres langues dont l'apprentissage est laissé au libre choix de l'individu.

Pour l'auteure, la notion de langue étrangère recouvre des degrés variés d'étrangeté. Ces degrés ne sont pas absolus, mais toujours relatifs à une langue donnée. Ainsi, une langue peut être plus ou moins étrangère de par sa distance matérielle, son éloignement géographique, de par sa distance culturelle, de par sa distance linguistique, de par son degré de pénétration linguistique à travers les médias, la publicité, le domaine économique, les relations internationales... qui entraînent une familiarité plus ou moins importante.

1.1.5. Le statut du portugais langue étrangère

Pour rappel, on entend par statut d'une langue toute situation de fait dans laquelle se trouve relativement cette langue à son usage ou la reconnaissance juridique dont elle jouit (d'après DOR POIR, 1975)³⁶. Sous ce rapport, il convient de comprendre que depuis son introduction dans le système éducatif sénégalais jusqu'à nos jours, le portugais est utilisé principalement dans trois cycles. Il s'agit notamment du cycle moyen (4^e et 3^e), le cycle secondaire (2^e, 1^{re} et terminal) et du supérieur.

³⁵En ligne : https://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf, consulté le 06 Avril 2024 à 09h 8mn.

³⁶ En ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/statut>, site consulté le 09 Mars 2024, à 10h 8mn.

1.1.6. L'enseignement du portugais dans le cycle moyen et secondaire au Sénégal

Tel que mentionné ci-dessus, l'enseignement du portugais dans le cycle moyen et secondaire au Sénégal a débuté en 1961. Le portugais est ainsi passé de langue facultative à langue vivante II, avant d'être considéré dans les mêmes cycles (moyen et secondaire) comme une discipline optative. À cette époque (en 1961), le portugais était enseigné dans deux établissements, le lycée Van Vollenhoven actuel lycée Lamine Guéye, et le lycée John F. Kennedy, et les élèves qui avaient opté pour l'étude de cette langue étaient trop peu nombreux ; ils ne dépassaient pas huit (08) au total (K. Ahmet, 2004).

Cette situation pouvait s'expliquer par les préjugés liés à la politique coloniale portugaise ; il existait en effet quelques réticences de la part des élèves à choisir le portugais comme langue vivante parmi la gamme de langues d'option qu'offrait le système éducatif au niveau du secondaire. Ces réticences étaient dues à l'incompréhension et à l'hostilité d'une certaine opinion publique sénégalaise et africaine, ce que nous nous trouvons dans le contexte de la lutte de libération nationale, et celui qui apprenait le portugais à cette époque était très mal vu, car cette même opinion publique ne faisait pas de différence entre le portugais langue européenne de culture et le portugais langue de puissance colonisatrice. Même à ce niveau il y avait de la confusion entre cette langue et le dialecte créole parlé par la communauté capverdienne.

Quelques années plus tard, en 1996, le premier "programme de portugais" a été élaboré par la Commission nationale de réforme de L'enseignement du portugais, puis publié par le ministère de l'Éducation nationale. Dans ce programme, la méthode d'enseignement la plus privilégiée était celle traditionnelle (la méthode grammaire/traduction). En vigueur jusqu'en 2006, ce programme est ensuite remplacé par un autre qui met l'accent sur l'enseignement/ apprentissage du portugais à travers l'approche communicative. Ce document (cf. annexe 4) prend non seulement en considération l'enseignement moyen et secondaire, mais inclut également les épreuves du B. F. E. M, du baccalauréat et du concours général.

Ainsi, au niveau du cycle moyen, le portugais est enseigné pendant les deux dernières années de l'enseignement moyen (4^e et 3^e), il s'agit du « nível básico ». Le quantum horaire dans ces niveaux respectifs est de trois heures (03 h) par semaine. Dans ce cycle, on initie l'élève à la maîtrise des éléments suivants :

- l'acquisition des notions de base en grammaire,
- la compréhension des notions de base en vocabulaire, en vue de le préparer à avoir des compétences communicatives à la fin du dudit cycle ;

- saisir les grandes lignes de l'histoire et de la culture lusophone. Il est à préciser également que l'enseignement des points culturels se poursuit toujours au cycle secondaire et au supérieur.

Pour ce qui est du cycle secondaire, le portugais est enseigné à tous les niveaux (2^e, 1^{re}, et terminale). Cependant, pour ce qui est de la seconde, il faut préciser qu'il y a deux classes différentes. D'abord, nous avons une classe où tous les élèves ont débuté le portugais au même niveau (4^e et 3^e) désignée la seconde normale. Dans cette classe, le contenu du programme est à cheval entre le moyen et le secondaire, car il s'agit du « nível intermédio »³⁷ et le quantum horaire est de quatre (4) heures par semaine. Ensuite, il existe une autre classe où les élèves font pour la première fois le portugais, communément appelée seconde Grand Commençant. Dans ces classes, le contenu des enseignements prend en compte le programme du nível básico (4^e et 3^e) du nível intermédio (seconde normale), et le quantum horaire est fixé à cinq (5 heures) par semaine.

Concernant les classes de première, le quantum horaire est de quatre (4) heures par semaine, même s'il faut signaler que dans certains établissements secondaires, le portugais n'est pas enseigné en classe de 1^{ere} S et en Terminale S. Par contre, les élèves de cette série (S) ayant déjà fait le portugais dans les classes antérieures peuvent le choisir s'ils le souhaitent comme matière facultative au baccalauréat. C'est donc dire que c'est notamment dans les classes de 1^{ere} L que le portugais est enseigné à sa vraie valeur. En effet, en dehors de la consolidation des connaissances acquises dans les classes antérieures, il s'agit par-là du « nível avançado »³⁸ où l'élève est apte à faire des analyses, des résumés et des commentaires sur un sujet donné. C'est aussi l'étape d'exploitation des thèmes sur la langue et la culture portugaises. C'est une étape cruciale de l'apprentissage du portugais, car c'est à partir de ce niveau que l'élève décidera de choisir le portugais comme étant sa première langue (LV1) avec une forte probabilité de poursuivre ses études à l'université dans la discipline, s'il fait la série L'. Il a également le choix de l'opter comme étant sa deuxième langue (LV2), c'est-à-dire une langue non dominante pour lui. Dans les deux cas, le coefficient est fixé à quatre (04) en 1^{ere} L.

Dans les classes de terminales L, le quantum horaire est de trois (03) heures par semaine. En effet, il est remarqué qu'avant d'arriver dans cette classe, on trouve que l'essentiel des points de grammaire et des thèmes aux programmes ont été déjà abordés dans les classes antérieures, et à partir de là il ne reste simplement qu'à consolider les connaissances antérieures et à approfondir certaines notions qui ne sont pas bien assimilées par les apprenants. À ce niveau, il est à préciser

³⁷ « Nível intermédio » c'est le niveau intermédiaire (2^{de} normale).

³⁸ Par « Nível avançado » on entend tous ceux qui ont un niveau avancé (1^{ere} et Terminale).

que le coefficient dépend également des options des uns et des autres. Le coefficient est fixé à six (06) pour ceux qui l'ont choisi comme première langue (LV1), en détail ils auront quatre (04) à l'écrit et deux (02) à l'oral. Ceux qui l'ont choisi comme deuxième langue (LV2) auront quatre (04) comme coefficient de la discipline à l'écrit. L'apprentissage du portugais à ce niveau devient plus important surtout chez les élèves de la série L', en ce sens que l'obtention d'une bonne note dans la matière au baccalauréat pourra non seulement faciliter leur admission à l'examen, mais leur permettra également de poursuivre les études dans la discipline sans difficultés majeures. Au-delà du cycle moyen et secondaire, l'enseignement du portugais s'est également élargi jusqu'au supérieur.

1.1.7. L'enseignement du portugais à l'Université

Au Sénégal, l'enseignement du portugais à l'université a été décrété le 13 octobre 1970 (voir annexe 5) et est entré définitivement en vigueur en 1972, comme langue de spécialisation à la faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines. À cette époque, il faut rappeler qu'à l'ouverture de la section, c'est-à-dire en 1972-73, il n'y avait que trois étudiants en première année, et ce chiffre devait se situer entre cinq et dix étudiants entre 1975 et 1980 (K. Ahmet, 2004).

La progression a été donc très lente durant cette période. Ce faible taux de croissance pourrait s'expliquer par plusieurs raisons : en dehors de Dakar et de Ziguinchor, le portugais était encore très peu enseigné dans les lycées et collèges du Sénégal compte tenu du manque d'enseignants dans cette discipline et aussi des résistances et préjugés de la part des élèves qui hésitaient encore à s'orienter vers l'étude de cette langue.

Toutefois, il y a eu un léger coup d'accélérateur entre 1985 et 1990, où les effectifs passèrent de 25 à 50 étudiants. Ainsi, il faudra surtout attendre les années 1995-1996 pour observer une accélération du rythme de croissance des effectifs. En effet, l'année 1995-1996 était une année charnière, car il y avait beaucoup d'étudiants inscrits en portugais à cette époque (K. Ahmet, 2004).

Aussi, au niveau des programmes d'études, il y a eu un élargissement de ceux-ci. Si à l'ouverture de la section de portugais en (1972-1973) la plupart des programmes étaient liés aux questions relatives à la culture et à la littérature portugaise et brésilienne, à partir des années 80 la nouveauté a consisté à étudier aussi de manière systématique la littérature des pays africains de langue officielle portugaise, avec la création d'un CS (certificat de spécialisation) en littérature

africaine en année de licence et l'introduction d'une œuvre africaine en année de maîtrise³⁹.

Présentement, avec l'introduction du système LMD dans l'enseignement supérieur en 2008, le portugais est enseigné à l'UCAD suivant les exigences dudit système, c'est-à-dire qu'il existe les cycles licence, master et doctorat. Il faut préciser qu'avec le système LMD, le diplôme n'est plus décerné en première année ou deuxième année comme il se passait avec le système classique, pour parler du Duel I et II. Il n'y a non plus de certificat de maîtrise, ni de DEA. En revanche, nous avons uniquement au niveau du premier cycle le diplôme de licence qui est décerné à l'étudiant après avoir validé les trois années. Il en est de même pour le diplôme de master qui est remis à l'étudiant après avoir validé les deux années de master et soutenu son mémoire de master. Pour ce qui est du doctorat, il est obtenu après avoir validé les huit ans d'études et soutenu sa thèse.

En outre, les programmes au niveau de l'enseignement de la langue et de la culture des pays lusophones ont aussi évolué et se sont adaptés au contexte. Si au début, à cause du nombre réduit d'étudiants, c'était un seul groupe de travaux dirigés qui fonctionnait, avec l'augmentation des effectifs au fil des années, ils ont senti le besoin de mettre en place une stratégie pédagogique consistant à organiser plusieurs groupes de travaux dirigés ; ainsi, il existe actuellement plusieurs groupes de travaux dirigés (TD) au sein du département, notamment au niveau de la première année du 1^{er} cycle avec plus de cinquante étudiants par groupe.

Par ailleurs, il faut souligner que les étudiants des autres départements peuvent apprendre le portugais comme discipline optative. C'est le cas précis du département d'anglais, de lettres modernes, d'histoire, etc.

À l'UCAD, le portugais est également enseigné à la faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF). L'entrée dans cette faculté se fait par voie de concours, et les étudiants retenus y seront formés pour enseigner le portugais aux cycles moyen et secondaire. Durant cette formation, il y a trois niveaux d'entrée.

Concernant la première catégorie, nous avons le niveau (C1, C2) qui est destiné aux candidats titulaires du "baccalauréat" avec de bons résultats scolaires. La formation à ce niveau dure deux années (C1 ; C2) et est divisée en deux phases. La première phase est théorique et comporte les cours de pédagogie, de psychopédagogie, de législation et de déontologie. La deuxième phase, elle est pratique et consiste à faire un stage dans les collèges sous la direction d'un professeur titulaire encadrant. Deux examens sont organisés à ce niveau. Le premier est un examen de passage et a lieu à la fin de la première année de formation. Le second se fait en fin de formation et est

³⁹ En ligne : <http://docplayer.fr> > 35094123-Programme-de-l-enseig..., site consulté le 10 Février, 2024 à partir de 10h 15mn.

sanctionné par le diplôme dénommé Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen (C. A. E. C. E. M). Le titulaire de ce diplôme est bivalent et ne peut intervenir que dans les collèges. Au-delà du portugais qui est sa dominante, il enseigne aussi le français.

La deuxième catégorie correspond au niveau F1A, qui est consacré aux candidats titulaires de la licence et qui ont fait un bon cursus universitaire. Ici, la formation ne dure qu'une année. Elle comporte aussi deux phases : théorie et pratique. Contrairement au niveau précédent, l'élève professeur du niveau F1A suit d'abord les cours théoriques, pour ensuite effectuer un stage de trois à quatre mois dans un collège et dans un lycée sous la supervision d'un professeur titulaire encadreur. Il n'y a pas d'examen de passage à ce niveau. À la fin de la formation, l'élève professeur qui a réussi son examen de sortie reçoit comme diplôme le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen (C.A.E.M.). Le titulaire de ce diplôme, à l'opposé du premier peut intervenir à la fois au moyen comme au secondaire.

La troisième catégorie correspond au niveau F1B, consacré actuellement aux candidats titulaires d'un master complet avec un bon cursus universitaire. Ainsi, il y a lieu de signaler qu'auparavant le Master 1 et la maîtrise classique étaient acceptés pour ce niveau, et la durée de la formation était de deux ans. Présentement, avec le master 2, on fait juste une année de formation au cours de laquelle l'étudiant fait quelques mois de théorie et quelques mois de stage pratique dans les lycées sous l'orientation d'un professeur titulaire. Ce cycle est validé par un examen de sortie qui est sanctionné par le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (C.A.E.S.). Le titulaire de ce diplôme, sauf en cas de situation de fait, n'intervient que dans les lycées et peut éventuellement dispenser certains cours dans les facultés. Ce sont eux qui sont également privilégiés pour la gestion des postes administratifs comme ceux de proviseurs et censeurs de lycées.

En dehors de l'université Cheikh Anta Diop, il faut signaler que l'enseignement du portugais est également présent à l'université Assane Seck de Ziguinchor, particulièrement dans les départements de Langues Étrangères Appliquées en abrégé (LEA) et Lettres Modernes.

Ces avancées ont été enregistrées grâce à la bonne politique linguistique mise sur pied dans le volet éducationnel. En effet, l'enseignement du portugais au Sénégal est le fruit d'une volonté politique affirmée, passant d'un statut de langue optionnelle à une discipline intégrée au système éducatif national grâce à des accords bilatéraux stratégiques.

En réalité, la politique éducative sénégalaise s'appuie sur une coopération étroite avec le Portugal pour structurer cet enseignement. Des protocoles de coopération, des accords réguliers, comme celui signé en 2015, visent à renforcer l'apprentissage de la langue portugaise à travers le

pays.

À cela s'ajoutent les programmes de bourses depuis les années 1980, des lois qui autorisent des protocoles incluant l'octroi de bourses pour des cours d'été à Lisbonne ou Coimbra destinés aux étudiants et chercheurs sénégalais et des programmes indicatifs de coopération (PIC). Ces cadres définissent les axes prioritaires et la gestion des projets éducatifs entre l'Instituto Camões et le ministère des Affaires étrangères sénégalais.

Cependant, à côté de ce progrès noté dans l'émergence de l'enseignement du portugais au Sénégal, il existe plusieurs facteurs qui ne favorisent pas la motivation des élèves à s'intéresser à l'apprentissage de la langue⁴⁰.

1.1.8. Justification du contexte général de l'étude

Le contexte général de cette étude est marqué par plusieurs facteurs.

1.1.8.1. L'événement de 2016 lié à la menace de suppression du portugais au collège et ses séquelles

Pour rappel, en 2016, le ministre de l'Enseignement supérieur, par la voie d'un communiqué, avait déclaré la suppression de certaines langues étrangères dans l'enseignement moyen au Sénégal telles que : l'allemand, le russe et l'italien. Aussitôt après cette annonce, il y a non seulement eu une vague de protestations venant du côté des acteurs des disciplines concernées pour fustiger la décision, mais aussi un sérieux débat s'est posé sur la volonté de l'État de vouloir supprimer certaines langues et d'épargner d'autres de la même catégorie comme le portugais. Du coup, le Portugais était également ciblé et menacé.

Ainsi, une telle décision du gouvernement, même si elle a été très tôt mise dans les tiroirs (voir le communiqué du ministre)⁴¹, car n'ayant pas rencontré l'agrément des différents acteurs des disciplines visées, elle n'a pas laissé indifférents les apprenants de la discipline. En effet, la décision avait réussi à décourager et à démotiver beaucoup d'enseignants et d'apprenants des disciplines ciblées telles que le portugais. Pour preuve, à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar, plus spécifiquement quelques jours après l'annonce, les étudiants et professeurs ont

⁴⁰https://www.google.com/search?q=L%27influence+des+politiques+nationales+sur+l%27enseignement+du+Portugais+au+S%C3%A9n%C3%A9gal&sca_esv=fc61e45fbff3d32e&ei=PVyeaeSjBfil9u8Pp96ocA&biw=136

⁴¹https://www.leral.net/Mary-Teuw-Niane-le-Russe-l-Espagnol-l-Allemand-le-Portugais-telles-qu-elles-etaient-enseignes-au-Senegal-ca_a186644.html, site consulté le 11 Novembre 2024, à 13h 15mn.

élevé la voix pour dire « non » à une telle forfaiture⁴².

❖ Les motifs du ras-le-bol des enseignants

Plusieurs raisons ont été à l'origine du désaccord des enseignants face à une telle décision du ministre. D'abord, sur le plan géopolitique, ils trouvent inconcevable, voire dangereux, de supprimer une langue sous prétexte de faire émerger d'autres disciplines. En effet, à travers la note circulaire datant du 16 octobre 2016 faite à l'époque par le ministre de l'Éducation nationale Serigne Mbaye Thiam⁴³, ce qui est véritablement recherché dans cette décision du ministre, dit-on, était d'écarter certaines disciplines afin de pouvoir faire la promotion de l'enseignement des sciences. Et de ce fait, il foule du pied tous les partenariats et accords signés avec ces pays des langues en voie de suppression ainsi que les efforts que ces derniers ont consentis dans le cadre du renforcement de l'action du gouvernement dans le volet de l'enseignement des langues au Sénégal. Or, la science est toujours portée par une langue. Par conséquent il est clair que les langues participent à la promotion de la science (A. Sow, O. Guéye, 2024, p. 119) et non pas le contraire.

Aussi, ces enseignants ne comptent pas céder au métier qu'ils ont choisi de leur propre gré, où ils se sont bien formés et qui est même devenu une passion pour eux. Ils trouvent même qu'ils sont assez nombreux pour les amener tous au chômage. En d'autres termes, une telle décision gagnerait à briser le rêve et la carrière de plusieurs enseignants dont les disciplines sont visées. C'est justement dans cette même dynamique de contestation de cette décision que s'inscrit une des enseignantes des disciplines visées à l'époque. Oumou Khairy Diallo (enseignante en allemand à Dakar depuis 24 ans) disait ceci :

Je ne comprends pas, d'autant plus qu'on a quand même plus de 140 établissements dans lesquels l'allemand est enseigné, on a pratiquement 200 professeurs d'allemand. Culturellement, l'Allemagne compte beaucoup aussi. Économiquement, l'Allemagne est la première puissance en Europe, si je ne me trompe. Je trouve que c'est extrêmement important⁴⁴.

Si l'on s'en tient aux propos d'Oumou Khairy Diallo, à comparer par rapport à l'allemand, l'enseignement du portugais compte présentement plus de 200 professeurs et le

⁴²Idem, site consulté le 12 Décembre, 2024 à 15h 02mn.

⁴³ https://senego.com/letat-met-fin-a-lenseignement-de-lallemand-du-russe-et-de-litalien-au-college_388071.html, site consulté le 10 Aout 2024, à 17h 10mn.

⁴⁴<https://www.rfi.fr/fr/afrique/20161031-senegal-allemand-russe-italien-langues-vivantes-enseignement-secondaire>, consulté le 12 Aout 2024 à 16h 30mn.

nombre d'écoles où le portugais est enseigné fait plus de 150 établissements au Sénégal. C'est donc confirmer tous les dégâts que cette décision pouvait causer.

En outre, l'application de cette décision, comme le pensent les enseignants, va participer à défavoriser le contexte mondial de promotion du plurilinguisme et de l'interculturalité. C'est d'ailleurs toutes ces raisons qui font qu'en tournée dans la région de Fatick, le nouveau secrétaire général du syndicat autonome de l'enseignement moyen-secondaire Saems-Cusems à l'époque (Saourou Sène) était également revenu sur la question en la condamnant vigoureusement⁴⁵.

Au-delà de la psychose que cette situation avait créée au sein des enseignants, il y a lieu de montrer également le mécontentement et la démotivation que cette nouvelle a engendrés à l'égard des apprenants de la langue portugaise.

La démotivation des élèves liée à la décision de 2016

Lors de la phase préliminaire de l'enquête menée sur le terrain, nous avons interrogé quelques anciens professeurs qui ont assisté à l'évènement. Les questions étaient essentiellement fondées sur la description de la motivation et l'attitude des élèves après l'annonce de la nouvelle (voir le questionnaire proposé lors de cette enquête préliminaire au niveau de l'annexe 3). Ainsi, comme résultats de cette mini-enquête, quinze (15) sur vingt-cinq (25) professeurs enquêtés ont confirmé le découragement et la démotivation ressentis envers les élèves dans les pratiques de classe. En effet, à la suite de cette enquête, les élèves ont laissé apparaître beaucoup de soucis qui se résumaient en ces termes :

- ❖ ils sont devenus de plus en plus absentéistes lors du cours de portugais après l'annonce de cette nouvelle ;
- ❖ ceux-là qui assistaient déjà au cours n'étaient pas trop motivés comme auparavant, car ils ne s'investissaient pas sérieusement dans les exercices que les enseignants leur proposaient en classe ;
- ❖ les élèves posaient beaucoup de questions sur leur avenir dans l'apprentissage du portugais.

En d'autres termes, ils se demandaient si l'enseignement du portugais va véritablement continuer au Sénégal. Ils cherchaient également à savoir s'ils ne sont pas en train de perdre leur temps à apprendre le portugais avec tout ce qu'ils entendent dans les médias sur le portugais.

Ainsi, au-delà de la situation créée par l'avènement de 2016, qui a une influence négative

⁴⁵En ligne : https://www.leral.net/Mary-Teuw-Niane-le-Russe-l-Espagnol-l-Allemand-le-Portugais-telles-quelles-etaient-enseignes-au-Senegal-ca_a186644.html

sur le niveau de motivation des élèves, il y a le problème fatidique des débouchés, qui fait également couler beaucoup de salive chez les apprenants de la discipline.

1.1.8.2. La question des débouchés : un mayon faible de l'apprentissage du PLE au Sénégal

Il est généralement constaté que l'emploi est devenu un casse-tête au Sénégal à cause de la proportion élevée des jeunes dans la population et de l'incidence relativement haute de la pauvreté. En vérité, au-delà du portugais, le problème de débouchés est la question cruciale sur laquelle plusieurs disciplines fléchissent. En effet, certains apprenants manifestent plus d'engouement à apprendre une discipline qui leur procure plus d'opportunités sur le marché de l'emploi.

Ainsi, au-delà de l'interprétariat et de la traduction, l'essentiel des débouchés en portugais est centré sur le volet de l'enseignement. Dans ce domaine, les recrutements se font par concours direct à la FASTEF, ou par dépôt de dossiers pour la vacation qui n'est pas actuellement trop privilégiée. La constatation qui est généralement faite à ce niveau est que, malheureusement, les diplômés en portugais sont généralement lésés par rapport à ceux de beaucoup de disciplines dans le recrutement. Le quota de recrutement qui leur est attribué est souvent trop faible par rapport à la moyenne nationale.

Par exemple, lors des derniers recrutements de la FASTEF pour le compte de l'année 2025, le nombre d'étudiants reçus en portugais pour tous niveaux confondus n'atteint même pas 30 étudiants. Il y avait tout simplement 15 admis au niveau bac⁴⁶, 2 au niveau licence⁴⁷ et 3 au niveau master⁴⁸. Il y a des années où le quota n'arrive pas à ce chiffre. Au concours d'inspection de la même année, il y avait un seul candidat qui est reçu en portugais.

Par ailleurs, dans le cadre de la stratégie de résorption du déficit en personnel d'enseignants, la même situation est constatée lors du recrutement des 5000 enseignants survenu au titre de l'année scolaire 2020-2021, où le taux de recrutement en portugais était extrêmement faible. Tous ces facteurs constituent aujourd'hui une entrave à la motivation de certains élèves à poursuivre l'apprentissage du portugais.

Au-delà de la démotivation, une telle situation peut engendrer de la frustration, voire

⁴⁶ En ligne : <https://journaluniversitaire.com/resultats-fastef-portugais-2025/>, site consulté le 30 Décembre 2025 à 10h 07mn.

⁴⁷ <https://www.facebook.com/groups/107559389393468/posts/3335140996635275/> consulté le 29 Décembre 2025

⁴⁸ <https://guindima.sn/news/tag/Admis/?page=2>, consulté le 30 Décembre 2025 à 0h 30mn

une révolte de la part de certains diplômés chômeurs de la discipline, car comme le dit Demis Roussos : « Quand tu colles un jeune au mur, qu'il vit le chômage, il ne faut pas s'étonner qu'il se rebelle, mette une cagoule et casse tout » (Demis Roussos, artiste, chanteur, musicien, 1946-2015). Juste pour dire que si l'on continue à allouer de très faibles quotas aux apprenants en portugais, cela peut les amener à fustiger vigoureusement ce manque de considération noté vis-à-vis de leur discipline.

En dehors de la démotivation née du problème d'emploi chez certains apprenants, il existe également cette perception de certaines personnes selon laquelle le portugais aurait été assimilé à une langue morte.

1.1.8.3. Le portugais : une langue considérée comme morte pour certains Sénégalais

D'abord, si l'on se fonde sur le document publié par l'édition Assimil le 2 août 2017 avec comme intitulé « Pourquoi apprendre le portugais ? », on se rend compte qu'apprendre le portugais, c'est chercher à maîtriser une langue partagée par plus de 200 millions de locuteurs natifs et près de 250 millions lorsqu'on compte les personnes l'utilisant comme langue secondaire.

Aussi, d'après l'UNESCO, d'ici 2050, le portugais sera parlé par environ 335 millions de personnes dans le monde, une tendance qui ne semble pas prête à s'inverser. Avec 3,7 % d'internautes locuteurs de la langue, le portugais est la 5e langue la plus parlée sur Internet, derrière l'anglais, évidemment, le chinois, l'espagnol et l'arabe. À titre de comparaison, seuls 0,7 % des sites sont en portugais, ce qui en fait la 8e langue la plus utilisée sur le web.

Toujours en rapport au nombre de locuteurs dans le monde, il est important de préciser que le portugais est une langue de communication internationale qui est parlée sur les cinq continents du monde, plus particulièrement dans les pays qui composent la CPLP.

Par ailleurs, le portugais est une langue qui émerge dans le monde politique et économique actuel. En effet, nous avons non seulement l'UE (Union européenne), qui inclut le Portugal, dont la langue est déclarée officiellement langue de communication internationale avec le français, l'anglais et l'espagnol, mais également il y a la présence de la SADC (Communauté des pays de l'Afrique australe), où le portugais est, à côté de l'anglais, une des langues officielles.

À cela s'ajoute le cas des organisations comme le Mercosur, l'UA et l'OEA où le portugais marque toujours sa présence et y constitue l'une des langues officielles.

Il y a lieu de signaler de surcroît que le portugais est en plein essor dans le monde des affaires et représente de ce fait un véritable atout dans les secteurs du commerce, du tourisme, et dans le marché du travail. En effet, cette langue est parlée dans des pays en fort développement tels que le Brésil, l'Angola et Macao, une des portes d'entrée de la Chine.

Cependant, malgré toutes ces données qui attestent la forte tendance qui se dégage à travers l'émergence du portugais, lors des entretiens que nous avons menés durant la phase de terrain, il y a eu beaucoup d'élèves qui ont évoqué le fait qu'on se moque souvent d'eux d'avoir choisi une discipline qui est supposée être non vivante. C'est-à-dire une langue morte. Issama, l'un des élèves interrogés, est allé plus loin pour confirmer ceci : « Au-delà des camarades, il y a même certains membres de l'administration et certains professeurs des autres disciplines qui nous demandent de ne pas choisir le portugais, car elle est moins vivante et ne procure pas beaucoup d'opportunités aux élèves »⁴⁹.

Cela prouve donc à suffisance que même s'il n'existe pas une étude approfondie et élargie sur la question, il est souvent entendu et constaté dans plusieurs établissements cette perception que certaines personnes animées de mauvaise foi ont sur cette discipline. Malheureusement, ces spéculations sans fondements et mal comprises par les élèves peuvent influencer négativement leur motivation à apprendre cette langue. En effet, si l'élève s'aperçoit que sa langue n'est pas bien aimée ou est marginalisée, il n'aura pas la motivation qu'il faut pour apprendre cette discipline. En dehors des facteurs susmentionnés qui déterminent le contexte général de cette étude, tels que l'avènement de 2016, le problème lié à l'emploi et la perception de certains Sénégalais sur le portugais (langue morte), il existe également d'autres facteurs qui sous-tendent le contexte spécifique de cette recherche.

1.2. Le contexte spécifique de la recherche

En didactique, ce qui est spécifique est tout ce qui est propre à une espèce et à elle seule⁵⁰. C'est donc tout ce qui est particulièrement propre à quelque chose. Sous ce rapport, le contexte spécifique de notre recherche est fondamentalement lié aux facteurs qui ont motivé notre choix du terrain d'étude.

⁴⁹ Entretien, organisé le Jeudi 22 Janvier 2024 au lycée Djignabo avec Issama et ses camarades de la 2nde B.

⁵⁰ En ligne : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/specifique>, site consulté le 29 Janvier 2024 à 19 30mn.

1.2.1. Présentation du terrain d'étude

Le terrain d'étude est la zone qui est véritablement choisie par le chercheur pour mener sa recherche. En d'autres termes, c'est cette zone ciblée par le chercheur pour collecter l'essentiel des données de l'enquête. Par voie de conséquence, cette localité doit être bien située dans la recherche, car elle permet la compréhension du sujet dans son environnement naturel. Pour y arriver, nous allons d'abord faire une présentation laconique de la région avant de revenir sur les motifs du choix de la zone et des lycées maintenus dans le cadre de cette recherche.

1.2.2. Présentation de la région de Ziguinchor

Pour présenter la région de Ziguinchor dans le cadre de cette étude, nous avons jugé nécessaire de nous appesantir sur trois aspects fondamentaux, à savoir :

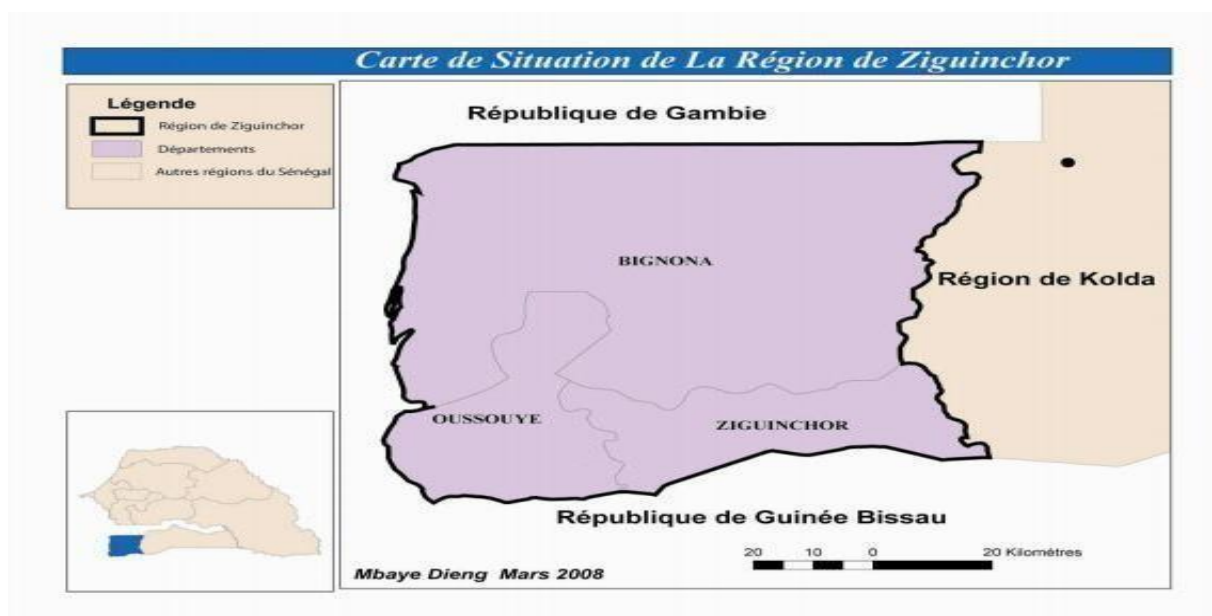
- ❖ la position géographique de la région ;
- ❖ sa situation démographique ;
- ❖ et la réalité éducative actuelle de la région.

1.2.2.1. La position géographique de la région

Ziguinchor est présentement l'une des quatorze (14) régions administratives du Sénégal. Elle est issue de la réforme administrative de juillet 1984 qui avait divisé la Casamance en deux entités administratives, à savoir : la région de Ziguinchor et celle de Kolda (rapport ANSD 2004). La région de Ziguinchor se trouve à 470 km au sud de Dakar, la capitale du Sénégal, et forme la partie occidentale de la Casamance connue sous le nom de Basse Casamance. Elle est limitée au nord par la République de Gambie, au sud par la République de Guinée-Bissau, à l'est par les régions de Kolda et Sédhiou et à l'ouest par l'océan Atlantique⁵¹. Ziguinchor chef-lieu du département, Bignona et Oussouye sont les trois départements de la région. Pour une meilleure compréhension de ces propos, nous vous proposons la carte suivante en guise d'illustration.

⁵¹ Ces informations sont tirées du rapport de l'ANSD (année 2017-2018) sur la situation économique régionale de la région.

Carte 1 : La situation géographique de la région de Ziguinchor (ANSD)



Source : Carte réalisée par Mbaye Dieng, d'après une version de l'ANSD.

1.2.2.2. Quelques données démographiques de la région

Avec une superficie de 7352 km² (ANSD 2023), les projections démographiques officielles issues des résultats du 5^e Recensement général de la population et de l'habitat (RGPH-5) en 2023 au Sénégal, estiment la population de la région de Ziguinchor à 612343 habitants, soit 3,39% de la population du Sénégal (ANSD/RGPH5-2023). Selon la même source, la population masculine s'élève à 316 326 et la population féminine est estimée à 296 018.

Cette répartition régionale de la population selon le sexe fait apparaître un petit déséquilibre entre les hommes et les femmes avec toutefois une légère domination du sexe masculin sur le sexe féminin. Le taux brut de scolarisation est de 87,3% (ANSD /ESPS-II 2011) et le taux d'analphabétisation à 66,9% (ANSD/EHCVM-2018/2019). Cette population ziguinchoroise est majoritairement composée de musulmans et de chrétiens. On y retrouve également une grande diversité ethnique, culturelle et linguistique.

1.2.2.3. Bref survol de la situation éducative actuelle de la région de Ziguinchor

L'éducation joue naturellement un rôle primordial dans le développement économique et social d'un pays, voire d'une région. Dans le contexte sénégalais de précarité économique,

éduquer signifie préparer l'apprenant à s'intégrer dans un monde socioprofessionnel qui valorise son parcours éducatif (Educar significa, no contexto senegalês de precaridade económica, preparar o aprendendo para se integrar num universo socioprofissional que valoriza o seu percurso escolar) (P. Ndour et E. Thiam, 2025, p. 240). Aussi, l'éducation représente le principal moyen par lequel les populations d'un pays ou d'une région peuvent échapper à la pauvreté et améliorer leur bien-être. Elle favorise la compréhension mutuelle et le respect d'autrui et contribue à préserver la richesse du patrimoine culturel et traditionnel enracinée dans toutes les langues du monde. De ce fait, l'accès à l'éducation est fondamental pour le développement personnel de l'individu.

Sous ce rapport, il convient de préciser que la situation éducative actuelle de la région de Ziguinchor est satisfaisante et relativement bien fournie. En effet, Ziguinchor est sans contexte l'une des régions les plus scolarisées du Sénégal. Pour preuve, il est ressorti des résultats du 5^e Recensement général de la population et de l'habitat de 2023 (RGPH-5-ANSD 2023) que le Sénégal compte 4 441 533 apprenants répartis ainsi qu'il suit : 242 463 soit 5,5% sont scolarisés en arabe ou sont à l'école coranique, 266 649 soit 6,0% au préscolaire, 1 955 671 soit 44,0 % au primaire, 767 940 soit 17,0% au moyen, 377 942 soit 8,5% au secondaire et 223197 soit 5,0% au supérieur.

Au niveau national, le taux brut de scolarisation (TBS) est de 18,2 % pour le préscolaire, 81,0% pour le primaire, 50,6 % pour le moyen et 30,3% pour le cycle secondaire. Les filles sont plus scolarisées que les garçons quel que soit le cycle. Ainsi, force est de reconnaître que l'analyse de l'intensité de la scolarisation selon la région montre que la région de Ziguinchor enregistre les taux de scolarisation les plus élevés quel que soit le cycle. Autrement dit, dans le cycle primaire, le TBS (taux brut de scolarisation) est de 99,2% dans la région de Ziguinchor devant les régions de Dakar (98,3%) et de Thiès (94,5%). Selon la même source, Ziguinchor possède en outre un TNS (taux net de scolarisation) de 79,9% au primaire représentant le niveau le plus élevé de l'indicateur comparé aux différentes régions du Sénégal.

Aussi, le TBS (taux brut de scolarisation) 85,7% ainsi que le taux net de scolarisation 55,6% les plus élevés au cycle moyen, sont enregistrés dans la région de Ziguinchor. Il a été constaté que les écarts entre le TBS et le TNS selon les régions sont plus accentués dans le cycle secondaire. Et à ce niveau, la région de Ziguinchor se place toujours en tête avec 56,5% pour le TBS et 24,8% pour le TNS. Elle est suivie de Dakar, qui affiche un TBS de 45,8% et un TNS de 24,0%.

La source (ANSD, RGPH-5, 2023) nous indique toujours que la région de Ziguinchor

affiche de surcroît le taux de fréquentation scolaire le plus élevé, 79,7%, avec 78,4% chez les garçons âgés de 6 à 16 ans et 81,1% chez les filles de la même tranche d'âge. Elle est suivie des régions de Dakar 73,3%, soit 73,8% chez les filles contre 72,8% chez les garçons et de Thiès 67,5%, avec respectivement 68,9% chez les filles contre 66,3% chez les garçons⁵².

Ces performances sont en grande partie liées non seulement à une bonne forme de sensibilisation des autorités ainsi que des parents d'élèves sur l'utilité de l'éducation chez les enfants, mais aussi à l'importance de l'arsenal infrastructurel éducatif mis en place dans la région. En effet, sur le plan éducatif, la région de Ziguinchor regorge beaucoup d'infrastructures éducatives et d'un nombre significatif de personnels enseignants et administratifs.

De ce fait, selon les dernières données fournies par l'Inspection d'académie (IA) de Ziguinchor pour le compte de l'année académique 2023-2024, la région compte dix-huit (18) préscolaires, deux cents (200) écoles primaires, quatre-vingt-seize (96) collèges d'enseignement moyen (CEM) et trente-cinq (35) lycées publics. On y dénombre également mille cent quarante-cinq (1145) professeurs aux lycées et collèges, et trois cent cinq (305) personnels administratifs. Parmi ces 1145 professeurs, il y a cinquante-six (56) professeurs de portugais qui officient dans ces différents établissements moyens et secondaires (source : I A de Ziguinchor, 2023)⁵³.

Ces données susmentionnées varient en fonction des années académiques. En termes de scolarisation, il est à remarquer que la population scolaire de la région est aujourd'hui renforcée par les voisins de la Gambie, la Guinée-Conakry et surtout ceux de la Guinée-Bissau qui marquent de plus en plus leur présence dans presque tous les établissements de la région de Ziguinchor.

Par ailleurs, au niveau des performances scolaires, la région de Ziguinchor est souvent réputée pour ses meilleurs résultats au CFEE et au BEFEM. Par exemple, en 2022, la région était classée première au CFEE. Elle continue jusqu'à nos jours à faire d'excellents résultats dans ces niveaux, car à la session de 2024, l'académie a également affiché un taux de réussite de 81,29 fin d'études moyennes (BFEM)⁵⁴.

Toutefois, il faut préciser que cette tendance notée au niveau du CFEE et au BEFEM ne se confirme toujours pas au baccalauréat. En effet, la région enregistre très souvent un taux de réussite qui tourne autour de 40% à 45 % au bac, c'est-à-dire un taux qui est au-dessous de la moyenne nationale (51, 54 % en 2023). Cette contre-performance de la région aux baccalauréats

⁵² En ligne : <https://www.ansd.sn/sites/default/files/2023-10>, consulté le 13 Décembre 2024 à 13h 06 mn.

⁵³ Informations obtenues lors de l'entretien au niveau de l'IA de Ziguinchor en 2024.

⁵⁴ En ligne : <https://aps.sn/bfem-2024-ziguinchor-affiche-un-taux-de-reussite-de-8129-officiel/>, consulté le 12 Décembre 2024, à 10h 03mn.

se justifie ces dernières années par les perturbations engendrées par la politique, notées çà et là dans la région. L'inspecteur Cheikh Faye précise :

Si on analyse ces résultats à l'aune des perturbations que la région a connues cette année, il y a lieu de considérer ces résultats comme très satisfaisants. L'année 2022 et 2023 ont été exceptionnelles avec respectivement des taux de réussite de 45, 5%, et 44, 4% au niveau de la région. Cela n'était pas le cas les 10 dernières années. En effet, c'est en 2020 que la région a atteint le seuil de 40%. Depuis lors, elle tourne autour de ce seuil. Donc les résultats sont appréciables. Compte tenu des perturbations exceptionnelles, ce n'était pas évident, a martelé l'inspecteur d'Académie de Ziguinchor⁵⁵.

Pour ce qui est de l'année scolaire 2024, la même voie autorisée (l'inspecteur d'académie de Ziguinchor) a indiqué, à l'issue de la publication des résultats du premier tour du baccalauréat général 2024 de la région, que les résultats de cette année (2024) ont montré une amélioration tant du point de vue qualitatif que quantitatif des performances des élèves. Ces propos se résument en ces termes :

Les résultats de cette année indiquent une amélioration qualitative des performances des élèves. Le taux de réussite au premier groupe a atteint 14,51 %, contre 14,33 % en 2023, marquant une progression de 0,18 %. Ces résultats sont également remarquables sur le plan qualitatif car le nombre de mentions a augmenté de manière significative, avec deux élèves du lycée Djignabo qui se sont distingués en obtenant la mention Très bien en série S1. De plus, le nombre de mentions Bien a augmenté de 10 par rapport à l'année précédente et les mentions Assez bien ont connu une hausse de 74. Ces chiffres témoignent de la qualité de l'enseignement dispensé et des efforts fournis par les élèves et les enseignants⁵⁶.

Tous ces facteurs qui montrent la bonne position éducative de la région par rapport au reste du pays ne sont que des éléments qui peuvent faciliter le choix d'un chercheur à mener une étude approfondie sur un aspect quelconque de l'éducation dans cette région.

⁵⁵ En ligne : <https://lequotidien.sn/bac-avec-444-de-reussite-ziguinchor-en-dessous-de-la-moyenne-nationale/> consulte le 10 Février 2024 à 10h 10mn

⁵⁶ En ligne : <https://senego.com/amelioration-notable-des-resultats-au-baccalaureat-2024-a-ziguinchor-172162.html>, consulté le 15 Décembre 2024 à 10h 08m.

1.2.3. Les raisons du choix de la région de Ziguinchor

Deux facteurs majeurs nous ont poussés à porter notre choix sur la région de Ziguinchor.

Premièrement, selon les informations reçues au niveau de l'institut Camões⁵⁷, Ziguinchor est l'une des rares régions où on enregistre le plus grand nombre d'apprenants en portugais. À partir de là, elle occupe une place de choix dans l'apprentissage du portugais au Sénégal.

Deuxièmement, nous avons la proximité avec la Guinée-Bissau. En effet, Ziguinchor est l'une des régions du Sénégal la plus proche de la Guinée-Bissau, qui est l'un des pays lusophones de la sous-région. Ce positionnement géographique de Ziguinchor par rapport à la Guinée-Bissau n'est pas sans effet dans le rayonnement de l'enseignement du portugais au niveau de la région. Elle est non seulement considérée comme une source de motivation pour plusieurs élèves, mais elle participe par ailleurs à booster l'effectif des apprenants dans le choix de la discipline au niveau de la zone. Cependant, malgré ces performances notées dans la région, on assiste depuis quelques années à une diminution progressive du nombre d'apprenants en portugais dans certains grands établissements de la région.

1.2.3.1. Les raisons du choix des lycées Djignabo, Ahoune Sané et Cabrousse

Pour rappel, si on se fonde sur les données recueillies au niveau de l'IA de Ziguinchor, la région compte actuellement (35) trente-cinq lycées d'enseignement secondaire publics⁵⁸. Parmi ces établissements, nous nous sommes tout simplement intéressés au lycée Ahoune Sané, au lycée de Cabrousse et au lycée Djignabo pour trois raisons majeures.

D'abord, ces lycées constituent dans leurs départements respectifs les établissements qui enregistrent le plus grand nombre d'élèves en portugais.

Au-delà de cet aspect, ce sont des lycées auxquels on fait souvent recours pour mener les grandes activités pédagogiques en portugais, telles que : les séminaires de formation des professeurs de portugais avec les représentants de l'Institut Camões et certaines activités relatives aux cellules pédagogiques des départements. De ce fait, ils jouent donc un rôle considérable dans l'enseignement du portugais au niveau départemental.

Toutefois, malgré cette place importante qu'ils occupent dans l'émergence du portugais

⁵⁷ Information reçue lors d'une visite à l'institut Camoes de Dakar le 23 Février 2023 à 12h 10mn, en présence de José Horta.

⁵⁸ Source : données fournies par l'IA de Ziguinchor en 2024.

dans leurs départements respectifs, on assiste depuis quelques années à une baisse des effectifs en portugais dans ces établissements. C'est l'une des raisons fondamentales qui nous a poussés à porter notre choix sur ces lycées. Ainsi, pour une bonne compréhension de ces facteurs évoqués, nous allons procéder à une présentation des trois établissements.

1.2.3.2. Ahoune Sané : un lycée situé dans la commune de Bignona

En guise de rappel, Ahoune Sané est un lycée de la commune de Bignona, logé dans le département de Bignona et dans la région de Ziguinchor. Bignona (ou Biñona) est une commune située au sud du Sénégal, plus précisément en Basse-Casamance, entre la frontière gambienne et le fleuve Casamance, à une trentaine de kilomètres au nord de Ziguinchor. Elle représente la capitale historique du Fogny et reste aujourd'hui le chef-lieu du département de Bignona. C'est un carrefour géographique et un nœud de communication. Sa diversité est riche en culture diolas. La commune est créée par arrêté n°79-88 du 2 décembre 1957. Elle constitue l'une des trois subdivisions de la région de Ziguinchor. Bignona se trouve à environ 80 km de l'océan Atlantique. Ville-carrefour sur la N4 et la N5, elle est reliée par la route à Dakar et à Ziguinchor.

L'apprentissage des langues au lycée Ahoune Sané

Ahoune Sané est le lycée le plus ancien du département de Bignona. Il a été créé en 1991 avec un proviseur du nom de Youba Sambou et 12 (douze) nouveaux sortants de l'ENS, actuelle FASTEF⁵⁹. Ahoune Sané est le nom d'une figure emblématique de la culture dioala. Ce dernier est né vers les années 1850 à Kampoulène, un village du Fogny, et est mort en 1913. Il faisait partie des héros nationaux qui ont sacrifié leur vie pour la défense de leurs peuples contre les tentatives de conquête et de domination du colon dont ils étaient victimes pendant plusieurs siècles et qui, après leur mort, n'ont pas vu leurs œuvres suffisamment valorisées par leurs peuples. La seule référence faite de lui aujourd'hui reste le fait de lui octroyer le nom du lycée de Bignona.

Aussi, Au-delà des classes pédagogiques, le lycée est sur le plan infrastructurel doté d'une salle informatique, d'une salle réservée aux professeurs, d'une bibliothèque, de terrains de sport (football, handball, basketball), d'un bloc scientifique et d'un laboratoire.

Ahoune Sané représente le lycée le plus costaud du département de Bignona avec un effectif de 43 classes pédagogiques, 82 professeurs, et 1910 élèves⁶⁰. Il est également un lycée de référence

⁵⁹ En ligne : <https://academie-plus.com/Etablissement/lycee-ahoune-sane-181>, consulté le 11 Mai 2023 à 22h 06mn.

⁶⁰ Informations obtenues auprès du censeur du lycée en 2024 lors du travail de terrain.

dans le département de Bignona en ce sens que plusieurs intellectuels du département ont été formés dans ce lycée.

À l'image des grands lycées de la région, Ahoune Sané est un lycée où les langues étrangères sont bien représentées. La littérature (française et africaine généralement d'expression francophone), les langues vivantes (anglais, espagnol, portugais, arabe, allemand, russe), les langues classiques (le latin, le grec), les sciences humaines (l'histoire et la géographie et l'économie), les mathématiques, la physique et la chimie, les sciences de la vie et de la terre et l'éducation physique, sont les disciplines qu'on y enseigne.

Parmi les langues étrangères mentionnées, il y a lieu de préciser que le portugais occupe toujours une place importante dans ce lycée, car au-delà de l'anglais et de l'espagnol, c'est la langue étrangère la plus enseignée dans cet établissement avec un effectif de 358 élèves et 4 professeurs craie à main⁶¹.

1.2.3.3. L'apprentissage du portugais au lycée de Cabrousse

Kabrousse (ou Cabrousse) est un village côtier du Sénégal, situé en Basse-Casamance, à quelques kilomètres au sud de Cap Skirring. Il fait partie de la communauté rurale de Diembéring, logé dans l'arrondissement même de Kabrousse, au niveau du département d'Oussouye et dans la région de Ziguinchor.

Dès sa création en 1996, l'établissement était un collège d'enseignement moyen (CEM). C'est seulement à partir de 2011 que le lycée a été officiellement créé. Cependant, force est de constater qu'il existe toujours cette cohabitation entre le lycée et le CEM. Autrement dit, le collège continue à être dirigé par le principal et le lycée est toujours dirigé par le proviseur.

L'établissement représente non seulement le deuxième lycée le plus grand du département d'Oussouye avec un effectif de 603 élèves pour le compte de 2023, mais il y enregistre aussi l'effectif le plus important en termes d'évolution du nombre d'apprenants en portugais. Le nombre de classes pédagogiques varie selon les années. Il est au nombre de 14 pour l'année 2023-2024 pour 31 professeurs⁶².

Sur le plan infrastructurel, en dehors des salles de classes, le lycée de Cabrousse compte :

- un bloc administratif ;
- une salle informatique ;

⁶¹ C'est toujours des données relatives à l'année académique 2023-2024 fournies par le censeur des études.

⁶² Données recueillies auprès du censeur du lycée.

- une salle réservée aux professeurs ;
- une bibliothèque destinée aux élèves ;
- des terrains de sport (football, handball, basket-ball).

Les disciplines enseignées dans le lycée sont : la littérature (française et africaine généralement d'expression francophone), les langues vivantes (anglais, espagnol, portugais, arabe, russe et italien), les sciences humaines (l'histoire et la géographie), les mathématiques, la physique et la chimie, les sciences de la vie et de la terre et l'éducation physique. Parmi les langues étrangères enseignées dans l'établissement, le portugais est toujours en troisième position derrière l'Anglais et l'Espagnol.

1.2.3.4. L'éducation au lycée Djignabo Bassène

Djignabo Badji (ou Djignabo Bassène), également surnommé « Bigolo », est une grande figure de la résistance casamançaise à la colonisation française du royaume du Mof- Avvî. C'est ce chef charismatique et responsable des fétiches (bëkin) à Séléki qui porte le nom du grand lycée de Ziguinchor.

Ainsi, situé dans la commune de Ziguinchor, Djignabo est l'un des plus anciens lycées du Sénégal et le premier en Casamance. Il a été créé en 1957, bien avant l'indépendance du Sénégal. De ce fait, il convient de signaler qu'il était conçu à l'origine comme une école normale destinée à la formation d'instituteurs. Par la suite, il s'est progressivement mué en un établissement d'enseignement général avec un second cycle conduisant au baccalauréat entre 1962 et 1963. La section normale a disparu en 1966.

En 1964, l'établissement a reçu le nom de Djignabo en hommage à ce chef traditionnel ayant résisté à la pénétration coloniale dans le Bandial, un royaume diola à l'ouest de la ville de Ziguinchor. Depuis sa création, Djignabo abritait les deux cycles d'enseignement moyen (6^e, 5^e, 4^e et 3^e) et le secondaire (2nde, 1^{er}e et terminale).

Toutefois, à partir de 1988, le premier cycle est progressivement supprimé, et depuis 1993, Djignabo n'accueille que des élèves du second cycle. Pendant longtemps, ce lycée a été le seul établissement public d'enseignement secondaire général de la Casamance naturelle. Cela lui confère un rôle central dans le système éducatif de la région et du pays⁶³.

En outre, de par ses bonnes performances scolaires enregistrées aux fils des années et sa participation active à la formation des plus grands cadres de la région, le lycée Djignabo

⁶³ En ligne : <https://lyceedjignabo.com-presentation>, site consulté le 10 Novembre 2024 à 16h 17mn.

demeure actuellement le lycée le plus convoité de la région naturelle de la Casamance. Il est par ailleurs, l'établissement le plus grand de la région avec un effectif de 3369 élèves et 128 professeurs. Le nombre de classes pédagogiques varie selon les années. Il est au nombre de 66 pour l'année 2023-2024⁶⁴.

En plus des salles pédagogiques, sur le plan infrastructurel, le lycée compte :

- un laboratoire de physique chimique ;
- un laboratoire de sciences de la vie et de la terre (SVT) ;
- un bloc administratif ;
- deux salles informatiques ;
- une salle de conférence ;
- des terrains de sport (football, anball, basket ball) ;
- une salle de conférence et une salle des professeurs.

Les disciplines qu'on y enseigne sont : la littérature (française et africaine généralement d'expression francophone), les langues vivantes (anglais, espagnol, portugais, arabe, allemand, russe), les langues classiques (le latin, le grec), les sciences humaines (l'histoire et la géographie et l'économie), les mathématiques, la physique et la chimie, les sciences de la vie et de la terre et l'éducation physique.

Différemment de la majorité des établissements de la région où on peine à trouver certaines langues étrangères comme l'allemand et le russe, Djignabo est le rare lycée de la région de Ziguinchor où on retrouve l'essentiel des langues étrangères enseignées au Sénégal. Parmi ces langues étrangères précitées, le portugais est classé en troisième position avec un effectif de 254 élèves et de 7 professeurs craie à main pour le compte de l'année académique 2023-2024⁶⁵.

Aujourd'hui, certes Djignabo n'est plus le seul lycée de la région, on en compte plus de trente, mais il ne demeure pas moins qu'il occupe une place centrale dans l'organigramme scolaire. En effet, au fil de ces années d'existence, Djignabo a réussi à préparer plusieurs apprenants à tirer parti de leurs capacités intellectuelles et physiques, car certains élèves ont même pu éclore dans le domaine du sport à partir de ce lycée. Ainsi, Djignabo jouit donc d'une réputation d'excellence académique.

⁶⁴ Données recueillies auprès du censeur des études pour le compte de l'année académique 2023-2024.

⁶⁵ Idem.

1.2.3.5. L'évolution de l'effectif des élèves en PLE aux lycées Ahoune Sané, Cabrousse et Djignabo Bassène de 2022 à 2025

Les contextes d'enseignement varient d'un lycée à un autre et d'une classe à une autre. Du coup, un certain nombre d'éléments peuvent l'influencer. Il peut s'agir du public, de l'équipement numérique disponible au sein de l'établissement (connexion internet, vidéoprojecteur, ordinateur, tablette, etc.), des locaux qui regroupent les espaces à disposition et notamment de la superficie de la salle de classe permettant ou non la mise en place d'organisations spatiales (coin regroupement, tables supplémentaires...), de l'organisation temporelle de la semaine scolaire et enfin de l'effectif ou de la taille de la classe (Elsa Caubel, 2019).

Si ce dernier élément (l'effectif ou taille de la classe) est trop insignifiant, il pourra avoir une répercussion négative sur la motivation de certains élèves qui ne s'épanouissent que lorsqu'ils sont dans un groupe flexible. Ainsi, l'objectif de cette analyse consiste à chercher à comprendre le rythme auquel évoluent les effectifs en portugais dans ces établissements afin de déceler les enjeux d'une probable augmentation ou diminution du nombre d'apprenants dans ces établissements. Sur ce, l'étude prend en compte tous les trois niveaux même si l'analyse porte essentiellement sur la classe de 2^e normale. Le tableau ci-après fait le point sur la situation des effectifs dans ces établissements de 2022 à 2025.

Tableau des effectifs en PLE aux lycées Ahoune Sané, Cabrousse et Djignabo Bassène de 2022 à 2025

Lycée Ahoune Sané				
Années	Seconde	Première	Terminal	Total
2022-2023	191	100	127	418 élèves
2023-2024	170	110	78	358 élèves
2024-2025	141	78	92	3011 élèves
Lycée de Cabrousse				
2022-2023	43	33	50	126 élèves

2023-2024	32	36	34	102 élèves
2024-2025	51	48	48	147
Lycée Djignabo				
2022-2023	321	206	179	706
2023-2024	284	159	250	693
2024-2025	243	190	159	192

Source : Censurat des différents lycées concernés

Au regard des données mentionnées dans le tableau ci-dessus, il convient de constater que le lycée Djignabo reste le lycée le plus influent de la zone dans le volet de l'enseignement-apprentissage du portugais. Cela se caractérise non seulement par le nombre important d'élèves qu'on y enregistre (592 élèves au total en 2025 dont la majorité est composée de filles), mais également par des facteurs tels que : la réputation du lycée de par son ancienneté et ses performances, le niveau élevé des études, la présence de la langue créole dans la commune et la proximité avec la Guinée-Bissau.

Lorsqu'on se fonde toujours sur les données de ce tableau, on observe également qu'en dehors de Djignabo, le lycée Ahoune Sané est l'établissement qui pèse le plus dans le processus de l'enseignement-apprentissage du portugais dans la région avec un effectif de 358 élèves pour le compte de l'année académique 2023-2024⁶⁶. Cela peut être lié à la discipline et au respect des traditions qui règnent dans cet établissement ainsi qu'à sa réputation et sa proximité avec la Guinée-Bissau.

Bien que le nombre d'apprenants enregistré dans cet établissement ne soit pas assez significatif (102 élèves pour le compte de l'année académique 2023-2024), le lycée de Cabrousse est par ailleurs l'un des lycées où on enregistre l'effectif le plus élevé en PLE dans le département d'Oussouye. Cela peut s'expliquer par le fait que cette zone dominée par les Diolas enregistre de surcroît une forte présence des Bissau-Guinéens du fait du rapprochement qui existe entre cette localité du Sénégal et la Guinée-Bissau. Il y a donc un contact direct avec le créole, une langue trop proche du portugais.

Si nous comparons les effectifs des trois années académiques dans ces différents

⁶⁶ Informations obtenues auprès du censeur du lycée en 2024 lors du travail de terrain.

établissements, il urge de remarquer qu'à l'exception du lycée de Cabrousse qui a enregistré en 2025 une augmentation de 45 élèves par rapport à l'année scolaire 2023-2024, la tendance au niveau des effectifs est généralement baissière. Cette contre-performance se confirme dans la majorité des établissements de la région lorsqu'on se réfère aux informations obtenues auprès du formateur en portugais. Dans un entretien qu'il nous a accordé, il affirme :

J'ai instruit les collègues de mon IA depuis l'année dernière de m'envoyer toujours dans notre groupe WhatsApp le nombre d'apprenants en PLE dans les différentes classes qu'ils tiennent. Il est vrai que certains enseignants peinent à le faire, mais la majorité des collègues l'ont toujours fait. Si je me fonde sur ces données que je reçois chaque année, il y a lieu de s'inquiéter de l'avenir de notre langue. En effet, dans la plupart des établissements de la région, l'effectif en PLE baisse d'année en année⁶⁷.

Cependant, pour le cas précis des lycées d'Ahoune Sané, Cabrousse et Djignabo, cela peut quelquefois être dû à certaines difficultés rencontrées dans ces établissements.

1.2.3.6. Les difficultés rencontrées dans ces établissements dans l'enseignement/apprentissage du portugais

À l'image de beaucoup d'établissements publics du Sénégal où on enseigne le portugais, aux lycées (Ahoune Sané, à Cabrousse et au lycée Djignabo), nous avons identifié quatre types de difficultés majeures dans le processus de l'enseignement-apprentissage du portugais qu'ils ont en commun. Ces difficultés tournent autour des points suivants :

D'abord, dans tous ces établissements, il nous a été signalé un manque réel d'infrastructure scolaire tel que : l'insuffisance des salles de classe et parfois des tables-bancs. Ce sont des situations qui poussent certains principaux et proviseurs à restreindre les demandes d'affectations d'enseignants dans leurs établissements en langues étrangères comme le cas du portugais.

De ce fait, l'élève qui désire choisir le portugais sera obligé de suivre une autre discipline qui n'est pas de son goût. Et une telle situation peut être défavorable à sa motivation pour la matière, voire à sa réussite scolaire. En effet, ce qui conditionne le plus le succès scolaire n'est pas forcément le niveau intellectuel, mais plutôt la motivation qui pousse l'apprenant à consentir des efforts nécessaires envers l'apprentissage d'une discipline.

⁶⁷ Données reçues de l'entretien organisé le 25 Avril 2024 à 18h 30mn chez le formateur en portugais de l'IA de Ziguinchor.

Ensuite, il a été noté dans ces établissements une carence énorme de matériels didactiques. Très concrètement, nous avons noté un manque criant d'ouvrages pour les enseignants et pour les élèves en portugais. Pour cette raison, les enseignants achètent sur fonds propres les documents qu'ils utilisent pour enseigner. Quant aux élèves, ils n'ont pas de livres d'exercices pour faciliter la consolidation des cours.

Cependant, on retrouve certes une bibliothèque dans chacun de ces établissements, mais force est de constater que ces bibliothèques ne sont pas suffisamment bien équipées. Ces établissements ne disposent pas de laboratoires de langues, ce qui rend le travail de l'enseignant et l'acquisition de la langue par l'élève beaucoup plus difficiles.

Le quantum horaire au lycée est aussi très insuffisant (3 h par semaine) et ne permet pas aux élèves d'être en contact permanent avec la langue. Cette insuffisance du quantum horaire peut entraîner qu'une baisse de niveaux des apprenants.

En sus, les clubs de portugais qui jouent souvent le rôle principal d'encourager les élèves à s'engager et à participer activement à la survie de la langue dans les établissements sont quasi inexistantes dans ces lycées. À cela s'ajoute cette concurrence quelquefois déloyale entre le portugais et d'autres langues étrangères influentes au lycée telles que l'anglais et l'espagnol.

1.2.3.7. La relation entre le portugais et d'autres langues étrangères influentes (l'exemple de l'anglais et de l'espagnol) dans les lycées de Djignabo, Ahoune Sané et Cabrousse.

Classée comme la langue la plus parlée au monde avec environ 1,45 milliards selon le nombre total de locuteurs d'après les estimations du site spécialisé Ethnologue Statista paru le 20 février 2023⁶⁸, l'anglais est devenu une langue facile à défendre. Pour cette raison, les tenants de cette langue dans les lycées précités voient de l'or entre leur main, au point de minimiser les autres langues étrangères parmi lesquelles figure le portugais. Cette situation demeure inconfortable pour les apprenants en PLE pour la bonne et simple raison qu'elle ne favorise pas leur motivation à apprendre le portugais.

Pourtant, les relations entre le portugais et l'anglais favorise quelquefois une intercompréhension (via le « portunhol »), même si on note parfois des différences phonétiques remarquables. Face à l'anglais, langue de concurrence mondiale, le portugais se positionne comme langue officielle du Mercosur et de l'espace lusophone, bien que moins dominant dans

⁶⁸ <https://ism-interpretariat.fr/linguistique-queelles-sont-les-10-langues-les-plus-parlees-dans-le-monde-en-2022>

les organisations internationales.

Aussi, si l'anglais domine dans le monde des affaires et la technologie, créant une pression directe sur l'apprentissage du portugais, le portugais maintient cependant sa position en tant que langue officielle dans l'Union européenne (avec l'anglais et le français) et dans la SADC, où il coexiste également avec l'anglais.

A côté de l'anglais, l'espagnol est considéré dans ces établissements comme l'autre langue concurrente de taille du portugais. Bien que ces deux langues partagent une similitude lexicale importante au point d'être considérées comme des langues sœurs, leurs rapports sont complexes vu la concurrence qui règne entre les tenants de ces disciplines. Disposant d'un statut international solide, l'espagnol dispose d'une base de locuteurs plus large (500 millions contre 300 millions pour le portugais) et d'une présence plus marquée dans les organisations internationales⁶⁹. Cela donne l'avantage aux apprenants de cette langue de se sentir plus motivés que ceux du portugais, même si le portugais s'affirme davantage comme un levier économique et une langue stratégique pour l'investissement en Afrique (Angola, Mozambique) et au Brésil par le biais du Réseau Camões.

En somme, le portugais est en forte concurrence avec l'anglais pour la prédominance globale, tandis qu'il entretient une relation de proximité et de différenciation avec l'espagnol, marquée par une intercompréhension et un haut niveau de similitude. La relation entre le portugais, l'espagnol et l'anglais est marquée par une proximité linguistique forte avec le premier, et une concurrence géostratégique asymétrique avec le second. Il n'y a aucun doute que le portugais est une langue internationale, mais cela reste limité comparativement à l'anglais et l'espagnol. Donc, il faut impérativement que le Portugal et le Brésil fassent davantage la promotion du portugais dans le monde⁷⁰.

En dehors des difficultés rencontrées dans l'apprentissage de cette langue, il y a lieu de montrer que cette étude repose également sur un cadre méthodologique solide.

2. Le cadre méthodologique

“La notion de méthodologie en tant qu'ensemble de règles et de démarches adoptées pour conduire une recherche, si importante dans l'histoire de la structuration des disciplines, est

⁶⁹https://www.google.com/search?q=La+relation+entre+le+portugais+et+d%27autres+langues+%C3%A9trang%C3%A8res+concurrentes+%28Anglais+et+Espagnol%29&sca_esv=f6b88a89bb20681d&biw=1366&bih=641&ei=7xafaaxM

⁷⁰ <https://teiaportuguesa.tripod.com/terraeportucalensis/lalangueportugaise.htm>

cruciale” (De Mourat et al, 2015). Pour ce faire, on ne peut pas effectuer un travail de recherche digne de ce nom sans pour autant cerner au préalable les contours méthodologiques qui la soutendent. En effet, la recherche scientifique est un processus dynamique ou une démarche rationnelle qui permet d’examiner des phénomènes, des problèmes à résoudre, et d’obtenir des réponses précises à partir d’investigations. Ce processus se caractérise par le fait qu’il est systématique et rigoureux parce qu’il se fonde sur une bonne méthodologie de recherche.

Cette dernière (la méthodologie de recherche) n’est rien d’autre qu’un aperçu de la façon dont une recherche donnée est effectuée. Elle définit les techniques ou les procédures utilisées pour identifier et analyser les informations concernant un sujet de recherche spécifique. Elle est liée à la façon dont un chercheur conçoit son étude de sorte à pouvoir obtenir des résultats valides et fiables et atteindre ses objectifs de recherche⁷¹.

Sur ce, dans cette présente étude, pour atteindre les objectifs escomptés, nous avons opté pour une méthodologie mixte ou transversale incluant l’approche quantitative et qualitative. Dans l’ordre de notre raisonnement, nous allons préciser progressivement la méthodologie d’enquête utilisée, la mise en œuvre de la démarche méthodologique et le traitement des données recueillies.

2.1. L’approche théorique de la démarche de l’enquête

D’abord, le terme « enquête » recouvre un ensemble de méthodes d’investigation techniquement différentes, mais utilisant toutes le mode déclaratif qui consiste à interroger des individus dont les réponses constituent la matière informative. Entretien, questionnaire et observation sont les principales procédures types, chacune se déclinant en une variété de techniques. Le choix entre l’entretien, le questionnaire et l’observation dépend du contenu d’information recherché car chaque technique apporte une information spécifique (D. Caumont, 2016, p. 72-98).

Ce mode de recherche (l’enquête ou étude de terrain), permet d’obtenir une image concrète du domaine de recherche dans un environnement pratique, ce qui peut influencer positivement la qualité des résultats de la recherche.

Pour mener cette enquête, nous avons misé sur plusieurs méthodes de collecte de données telles que le questionnaire, l’observation de classe, les entretiens. De ce fait, il y a lieu

⁷¹ En ligne : <https://www.voxco.com/fr/blog/methodologie-de-recherche>, consulté le 20 Décembre 2023 à 8h 12mn

de signaler que les réalités liées à la pratique de cette recherche nous ont poussé à nous fonder plus sur l'enquête par questionnaire et l'observation de classe pour plusieurs raisons.

D'abord, elles sont plus réalistes et réalisables en ce sens qu'elles permettent non seulement la collecte de données auprès d'un grand nombre d'individus, mais aussi elles contribuent à la fiabilité en favorisant une meilleure uniformité.

Avant d'aborder ces méthodes et techniques d'investigation utilisées, nous avons jugé utile de rebondir d'abord sur d'autres aspects méthodologiques tels que : la population et l'échantillon utilisés dans l'étude.

2.1.1. La population et l'échantillon

Statistiquement parlant, la population est un ensemble de tous les éléments et des unités statistiques. C'est un groupement d'unités statistiques délimitées d'une façon précise, de telle sorte qu'on sache exactement celles qui doivent y entrer. Elle est considérée comme étant l'ensemble des personnes qui habitent un espace, une terre ou une catégorie particulière (le dictionnaire MICRO Robert, 1988, p. 980). L. Luishiye (2016-2018, p. 5) s'inscrit quasiment dans la même dynamique lorsqu'il soutient que « la population peut être définie comme étant l'ensemble de tous les éléments ou unités statistiques dotés d'une caractéristique commune ». En ce qui nous concerne, la population est conçue comme un ensemble de groupes humains ciblés, sur lequel est portée une étude et dont les éléments répondent à une ou plusieurs caractéristiques communes.

Ainsi, au sein de cette population d'étude, il est toujours important de faire le distinguo entre la population-cible, qui correspond à la population qui a motivé au départ la mise en place de l'enquête et que nous voudrions atteindre pour obtenir l'information nous permettant de répondre à notre objectif, et la population source qui n'est rien d'autre que la population accessible lors de l'enquête selon la stratégie définie. C'est donc au sein de cette population-source que les participants de l'enquête seront sélectionnés.

De ce fait, il convient de préciser que dans le cadre de cette recherche, la population cible représente l'ensemble des élèves et professeurs de PLE. La population source quant à elle constitue l'ensemble des élèves et professeurs de PLE interrogés lors de l'enquête.

En ce qui concerne l'échantillon, il est défini dans le Dictionnaire le Nouveau Littré (2004 ; 443) comme étant : « La partie représentative d'une population étudiée par le sondage

»⁷². GRAWITZ (1998 ; 794), d'ajouter qu'un échantillon est : « Un sous-ensemble de la population sur laquelle le chercheur fait ses investigations et généralise ensuite ses résultats à l'ensemble de la population ».

Ainsi, sachant bien que le premier critère à déterminer concerne la taille de l'échantillon, « Pour donner une signification aux résultats de l'analyse statistique envisagée, nous admettons, suite à Javeau (1982), que 30 informateurs constituent le nombre minimum pour l'échantillon dans une enquête ».

Suivant ce principe, pour nous assurer de la fiabilité des informations qui seront recueillies lors du travail de terrain, nous avons décidé dans cette étude de mener l'enquête auprès des acteurs qui sont au cœur du processus de l'enseignement-apprentissage du portugais. Il s'agit des élèves de 2^e normale ainsi que des professeurs qui tiennent ces classes.

Le choix porté sur ces élèves s'explique par le fait qu'ils constituent les principaux bénéficiaires des enseignements ainsi que des stratégies proposées par les enseignants, par conséquent ils occupent une place importante dans le processus d'apprentissage. Les enseignants ont également été impliqués dans l'enquête, en ce sens qu'ils constituent l'une des pièces maîtresses du processus, car ils sont les exécutants du programme, et de ce fait, ils sont mieux placés pour savoir ce qui peut susciter véritablement la motivation chez leurs apprenants.

L'échantillon est donc constitué des professeurs de PLE, spécifiquement ceux qui tiennent les classes de seconde. Nous avons dénombré 20 enseignants tenant les classes de seconde sur 45 enseignants du secondaire général. Cependant, seulement 35 enseignants ont répondu à nos questionnaires. Parmi ces 35 enseignants, il faut signaler qu'il y a quelques professeurs des autres localités (Dakar, Kolda et Saint-Louis) du pays qui ont répondu à nos questionnaires. En effet, nous avons directement remis le questionnaire à certains collègues dans les lieux de travail, mais nous avons également envoyé les questionnaires dans les grands groupes WhatsApp des professeurs de portugais de l'IA de Ziguinchor et celui des professeurs de portugais du Sénégal. Cette démarche, nous la trouvons pertinente dans la mesure où elle nous permet de recueillir l'avis de plusieurs enseignants de niveaux et de parcours universitaire différents. Ainsi, leurs points de vue respectifs en tant qu'exécutants des programmes scolaires seraient d'une importance capitale dans cette recherche.

Concernant les élèves, nous avons enregistré au total un échantillon de 130 élèves répartis de la façon suivante :

⁷² En ligne : www.institut-numerique.org/iii-3-constitution-de-lechantillon-520b619934e0c, consulté le 21 Novembre 2023 à 7h 20mn.

- trente-trois (33) élèves en 2^{de} LA de Cabrousse (20 filles et 13 garçons) ;
- quarante-six (46) élèves en 2^{de} LA du Lycée Ahoune Sané (28 filles et 18 garçons) ;
- cinquante un (51) élèves de la 2^{de} LB du lycée Djignabo (30 filles et 21 garçons).

Parmi les 130 élèves qui ont reçu nos questionnaires, il n’y a que 110 qui les ont rendus.

2.1.2. Les outils de collectes des données

Les données d’enquête sont perçues comme étant des données résultantes collectées auprès d’un échantillon de personnes interrogées dans le cadre d’une enquête. Ces données sont des informations complètes recueillies auprès d’un public cible sur un sujet spécifique afin de mener des recherches. Ainsi, de nombreux outils sont utilisés pour la collecte des données d’enquête et l’analyse statistique. Pour ce faire, pour recueillir plus d’informations et s’assurer de leur fiabilité, nous avons utilisé trois outils de collecte de données que sont : le questionnaire, l’observation de la classe, et les entretiens.

2.1.2.1. Le questionnaire

Pour une bonne réalisation de la partie pratique de cette recherche qui est une analyse à la fois quantitative et qualitative, nous avons d’abord misé sur la méthode d’investigation la plus répandue pour l’enquête sur le terrain, à savoir le questionnaire. Selon E. GHERBI (1993 : 51), l’enquête essentiellement fondée sur le questionnaire présente l’avantage de travailler sur des situations concrètes où le phénomène linguistique et culturel apparaît dans sa complexité globale. En effet, le questionnaire est l’outil le plus approprié et le plus pratique pour la collecte d’un grand nombre de données linguistiques en peu de temps. Il occupe une place primordiale dans les enquêtes en didactique des langues, en ce sens qu’il est une technique d’interrogation individuelle et standardisée qui implique des réponses hétérogènes écartant toute subjectivité. Ce qui permet de dépasser des généralités ou des discours souvent truffés de préjugés⁷³.

Cependant, le questionnaire présente des limites auxquelles nous étions nous-mêmes exposés, comme celle du sérieux et de la véracité de certaines réponses, mais cela reste comme pour toute opération scientifique dans la marge de l’erreur.

Ainsi, dans le cadre de cette étude, il convient de préciser que l’enquête s’est

⁷³ En ligne : <https://www.institut-numerique.org/chapitre-ii-methodologie-dinvestigation-513f69fce90e0>, consulté le 22 Mai 2023 à 21h 20mn.

exclusivement dirigée vers deux groupes d'individus : les élèves et les enseignants. Que ce soit le groupe (enseignants ou élèves), les mêmes rubriques ont été dégagées dans le questionnaire élaboré, même s'il faut signaler que les questions sont quelquefois différentes. Il s'agit de répartir le questionnaire proposé aux élèves et aux enseignants en cinq (05) sections consistant à recueillir l'avis des élèves sur les points suivants :

- ❖ le déroulement de la phase de motivation ;
- ❖ les différentes stratégies mobilisées en classe par l'enseignant et la façon dont elles sont utilisées par ces derniers (si elles sont diversifiées ou pas) ;
- ❖ l'influence du comportement de l'enseignant sur la motivation des élèves (si une bonne attitude de l'enseignant en classe envers les élèves est source de motivation pour ces derniers)
- ❖ le choix de la matière sur la motivation personnelle de l'élève (si le libre choix de la matière est une source de motivation chez l'élève) ;
- ❖ le recours aux TIC (si le recours aux TIC a un impact positif sur la motivation des élèves).

Il convient de préciser également que durant cette recherche, les questionnaires soumis aux enquêtés sont de deux catégories. Il s'agit des questions fermées consistant à proposer au répondant un choix de réponses préalablement défini par l'enquêteur et de celles ouvertes qui visent à laisser l'interviewé répondre librement à la question.

Deux modes de distribution du questionnaire ont été aussi utilisés. Pour certains, nous avons envoyé le questionnaire par mail ou via WhatsApp, et pour d'autres nous les avons trouvés dans leurs établissements afin qu'ils renseignent directement le questionnaire. L'information recueillie auprès des enseignants et élèves à travers le questionnaire est complétée par d'autres données obtenues lors des séances d'observations de classes et d'entretiens.

2.1.2.2. L'observation de classe

L'observation est d'abord une activité d'investigation au cours de laquelle l'observateur pose un regard extérieur sur ce qui se passe en face de lui, et notamment sur ce qui lui semble intéressant d'observer. Elle se déroule dans un cadre organisé et parfois préparé au préalable par l'observateur. Cela lui permet de s'interroger sur les relations entre les éléments observés pour pouvoir ordonner ses observations et bien les analyser. C'est justement ce que semble également rappeler Bunge (1984) sur le concept d'observation, lorsqu'il souligne que

l'observation correspond à « une perception préméditée et éclairée : préméditée ou délibérée car elle est guidée, car elle est faite dans un but bien défini ; éclairée car elle est guidée d'une façon ou d'une autre par un corps de connaissances » (P. Dessus, Carrefours de l'éducation, 2007, p. 104). L'action d'observer une classe renvoie donc à analyser la classe et décomposer celle-ci. Autrement dit, elle permet sans aucun doute de se mesurer au plus près de l'action d'enseigner, d'essayer d'en jauger les problématiques, les imprévus qu'une situation enseignement /apprentissage peut mener et le cas échéant les solutions que l'on peut y apporter.

Ainsi, l'acte d'observer doit nous amener à prendre conscience à la fois de la dimension didactique et de la dimension pédagogique qu'appelle l'acte d'enseigner. On désignera par dimension didactique la manière dont on enseigne une langue étrangère, les contenus proposés, etc. Quant à la dimension pédagogique, elle est liée à tout ce qui est produit en vue d'un enseignement, c'est-à-dire la gestion de classe, la façon de donner la parole aux apprenants, etc. L'observation de classe devrait aussi prendre en compte le contexte d'ensemble de manière à dégager les liens existants entre l'activité didactique observée et l'activité telle qu'elle est planifiée par l'enseignant. Il est toujours primordial durant l'observation de classe de définir ce vers quoi nous focaliserons notre attention afin de se donner une ligne directrice et de garder un cadre de référence.

C'est ainsi que nous avons choisi dans le cadre de cette étude d'observer 6 (six) professeurs. Parmi ces 6 (six), trois d'entre eux sont suivis régulièrement en fonction des 3 (trois) groupes d'enquêtes fixés et 3 (trois) autres ont été observés de façon passagère. Nous avons opté pour cette démarche non pas pour établir une relation de comparaison sur le niveau des professeurs, mais pour nous permettre de découvrir plusieurs types de stratégies permettant de motiver les élèves. Du coup, nous observons avec 3 (trois) groupes pédagogiques permanents dont les effectifs varient entre 39 et 50 élèves. Notre observation a duré 3 (trois) mois. Durant ces mois, nous avons eu à faire des séances d'observation d'une durée de 4 heures par semaine, soit deux heures par classe pendant 2 (deux) mois.

Lors de l'activité d'observation, nous sommes restés loin de ce qui se passe dans la classe en donnant toute la liberté aux professeurs de choisir les thèmes qu'ils veulent présenter. Nous avons également garanti de réunir toutes les conditions pour faciliter le développement du cours. Donc, on peut dire que l'observation de la classe est pour nous une activité non participative. En effet, c'est le moment de prendre des notes sur les contenus que les professeurs abordent en classe, les supports qu'ils ont l'habitude d'utiliser et les types d'activités qu'ils proposent aux élèves. La phase d'observation est souvent accompagnée d'une séance

d'entretien.

2.1.2.3. L'entretien

L'enquête par entretien est une forme d'enquête qui s'adresse à un nombre de personnes moins important qu'une enquête par questionnaire, et la dimension relationnelle est bien plus présente. L'entretien prend de ce fait, la forme d'une conversation plus ou moins dirigée par l'intervieweur portant sur l'objet de l'étude. L'intervieweur pose des questions dont il peut adapter la forme, l'ordre et le contenu à l'interviewé. L'interviewer expose son point de vue alors que l'interviewé se doit de rester en retrait. En effet, celui-ci doit pratiquer une écoute attentive et active de l'intervieweur, chercher à le comprendre et ne pas prendre position sur ce qui est dit⁷⁴.

Du coup, le recours à l'entretien permet de :

- mettre à jour des processus psychologiques, des données descriptives et qualitatives ;
- recueillir des informations soit sur l'interviewé directement (ses connaissances, ses opinions, ses comportements), soit sur l'organisation à laquelle, il appartient ;
- recueillir et explorer des jugements directs de valeurs, des attributions de causalités et des responsabilités, des opinions et des croyances ;
- tester, étayer ou infirmer des pistes et hypothèses de travail ;
- aller plus en profondeur, prendre en compte les motivations, les raisons qui fondent les opinions exprimées et élargir l'enquête par rapport à ce que l'on avait envisagé au départ⁷⁵.

Ainsi, on peut identifier trois types d'entretiens, à savoir l'entretien non directif, l'entretien directif, et l'entretien semi-directif.

L'entretien non directif est un type d'entretien qui repose sur une expression libre de l'enquêté à partir d'un thème proposé par l'enquêteur. L'enquêteur se contente alors de suivre et de noter la pensée, le discours de l'enquêté sans poser de questions.

L'entretien directif, ce type d'entretien s'apparente au questionnaire, à la différence que la transmission se fait verbalement plutôt que par écrit. Dans le cadre de cet entretien, l'enquêteur pose des questions selon un protocole fixe, figé à l'avance. Il s'agit d'éviter que l'interviewé ne sorte des questions et du cadre préparé.

⁷⁴ En ligne : <http://sitededie.fontainepicard.com> > 6 > 2020/11 PDF, consulté le 10 Février 2024 à 9h 01mn

⁷⁵ En ligne : Idem

Concernant l'entretien semi-directif, il comporte un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans un guide d'entretien préparé par l'enquêteur. L'interviewer, s'il pose des questions selon un protocole prévu à l'avance parce qu'il cherche des informations précises, s'efforce de faciliter l'expression propre de l'individu et cherche à éviter que l'interviewer ne se sente enfermé dans des questions. Ce type d'entretien, aussi appelé « entretien qualitatif ou approfondi », se base sur des interrogations assez généralement formulées et ouvertes, peut être mené individuellement ou avec un groupe d'interviewés.

Ainsi, notre recherche a privilégié l'entretien individuel semi-directif qui permet d'entrer en contact direct avec le sujet. Lors de ces entretiens, il y a lieu de préciser qu'au-delà des enseignants qui interviennent dans les classes ciblées que nous avons souvent interrogés après les séances d'observation, nous avons mené des entretiens auprès de plus de 25 autres personnes ressources. Ces dernières sont composées de professeurs expérimentés qui sont déjà à la retraite, des CPI, des inspecteurs de spécialités et certains professeurs de l'École normale et de l'Université.

L'objectif visé à travers ces entretiens est d'échanger d'une part sur certains aspects du questionnaire, mais aussi sur le déroulement des cours observés d'autre part. Il y a également lieu de montrer que le seuil de saturation lors des entretiens a été atteint au niveau de la 18^{ème} personne interrogée. En effet, après avoir interrogé cet individu, on s'est rendu compte que la collecte des données n'apporte plus d'informations nouvelles, on entend les mêmes réponses et on avait l'impression de faire le tour du sujet. C'était un critère qui nous a permis de savoir quand arrêter la collecte des données comme des entretiens pour ne pas perdre de temps car l'effort supplémentaire n'apporte plus de valeur ajoutée à l'étude. Concernant les élèves, nous avons utilisé le focus groupe, c'est-à-dire cette méthode de recherche qualitative qui permet au chercheur d'animer des discussions avec un petit groupe d'élèves (6 à 12) sur un sujet précis, afin de recueillir leurs opinions sur le thème proposé. À présent, nous allons discuter des démarches entreprises pour opérationnaliser l'enquête.

2.1.2.4. La mise en œuvre de l'enquête

La réussite du travail de terrain est sans nul doute liée en grande partie à la bonne mise en œuvre de l'enquête sur le terrain. Sous ce rapport, toutes les dispositions ont été prises pour le bon déroulement de l'enquête qui n'a duré que 3 mois. Elle s'est déroulée entre janvier et avril 2024. Dès le mois d'octobre qui marquait les débuts des cours dans les établissements,

tous les enseignants impliqués dans l'enquête ont été entendus et les modalités de l'enquête ont été définies en fonction de leurs disponibilités. Des lettres d'acceptation ont été également envoyées dans les différentes administrations des lycées concernés, pour leur faire part de notre volonté d'effectuer de la recherche dans leurs établissements, chose qui a été acceptée. Cela nous a évidemment facilité les visites dans ces établissements dans la mesure où les élèves étaient déjà imprégnés de la situation et par conséquent il n'y avait pas eu d'incompréhension majeure avec ces derniers.

Toutefois, malgré les efforts fournis pour créer des conditions idoines de recherches, nous étions confrontés à quelques difficultés tout au début de l'enquête qui peuvent se résumer en ces termes.

Premièrement, nous avons noté la coïncidence des heures de cours de certains de nos enseignants à observer. Du coup, il nous a fallu y aller avec beaucoup de tact en alternant les semaines de visites pour ne pas se laisser bloquer par ce facteur.

Deuxièmement, nous sommes confrontés aux obstacles liés à la fonction enseignante. Par-là, il s'agit juste de comprendre que notre statut d'enseignant au lycée Alin Sitöe Diatta d'Oussouye, n'a pas trop été en notre faveur dans l'exécution de l'enquête. En effet, avec des charges de responsabilités (coordonnateur de la cellule zonale d'Oussouye, coordinateur du club de portugais du lycée, etc.) et un quantum horaire de 16 h par semaine à effectuer dans le courant de l'année, c'est avec une difficulté énorme que nous avons pu assurer la rotation entre le lycée Ahoune Sané, Djignabo et Cabrousse. En vérité, on était même obligé de trouver un arrangement avec le proviseur consistant à nous laisser dérouler nos cours du lundi au mercredi, pour pouvoir nous concentrer exclusivement sur l'enquête pour le reste de la semaine.

Même si au début ces éléments étaient perçus pour nous comme des difficultés, force est de reconnaître qu'avec la volonté d'y réussir vaille que vaille, ces obstacles ont fini par être surpassés. C'est donc dire qu'ils n'ont aucunement influencé sur le déroulement de l'enquête. Nous allons à présent décliner le processus de notre travail de terrain dans sa globalité en commençant par le processus de collecte d'information par questionnaire, en passant par l'observation de classe, jusqu'au niveau de l'entretien.

❖ **Le processus de collecte d'information par questionnaire**

Ce processus est matérialisé par la mise à disposition d'un document de liaison sous forme papier ou électronique dont l'objectif est de collecter des informations et de répondre à des questions auprès de la population à étudier. Ainsi, si cruciale qu'elle soit, cette étape nous a conduit à adopter des démarches afin de satisfaire à certains critères de validité, de fidélité et

d'éthique dans l'enquête. Autrement dit, l'objectif est de s'assurer que chaque question remplit son rôle, qu'il n'y a ni confusion, ni d'ambiguïté dans leur interprétation.

❖ **La validation du questionnaire**

Elle est par essence le processus d'évaluation de l'efficacité et de l'exactitude d'une enquête dans la collecte de données sur un sujet spécifique. Elle est essentielle pour garantir que les données collectées à partir d'une enquête ou d'une étude sont exactes, fiables et impartiales. Cela permet de minimiser les erreurs, de réduire les malentendus et d'améliorer la qualité globale de la recherche. La validation d'un questionnaire aide également à prendre des décisions appropriées en fonction des données recueillies⁷⁶.

Fort de cette constatation, nous avons, dans le cadre de notre travail de terrain, pris très tôt l'initiative de vérifier dès l'enquête préliminaire la pertinence du questionnaire en l'administrant une première fois à un groupe réduit d'enseignants et d'élèves de PLE. Puisqu'il s'agit d'un sujet qui est au cœur de la didactique des langues et qui ouvre parfois des brèches dans la pédagogie, nos questionnaires ont été également soumis à l'appréciation des didacticiens et des pédagogues en vue de tester leurs fiabilités. Cette démarche nous a permis non seulement d'avoir une idée claire sur les résultats auxquels nous nous attendions d'une part, mais aussi de procéder à l'élimination de certaines questions qui prêtaient à confusion et de peaufiner davantage la recherche.

❖ **La distribution du questionnaire**

Pour avoir une extension plus large de l'enquête et vérifier statistiquement jusqu'à quel point certaines informations et hypothèses préalablement constituées sont généralisables, cette étape de distribution du questionnaire à la population cible est quasi indispensable. Cependant, la manière dont le questionnaire est acheminé vers l'enquêté, puis retourné, dépend du mode d'administration choisi. Autrement dit, le questionnaire peut être administré sous différentes formes. Il peut s'agir du format papier, par courrier, par téléphone (via WhatsApp), ou par entretien direct, etc. Ainsi, il convient de préciser que dans le cadre de ce travail, les questionnaires ont été distribués directement par certains collègues sous le format papier. D'autres, ils l'ont reçu par mail. Et pour ne pas laisser de la place aux prétextes, on est allé plus loin en envoyant le questionnaire dans les groupes de WhatsApp des professeurs de portugais de la région, voire du Sénégal. Malgré cette disposition prise, il y a des collègues qui n'ont pas rendu nos questionnaires.

❖ **La procédure d'observation de classe et d'entretien**

⁷⁶ En ligne : <https://www.adogy.com> > terms > questionnaire-validati..., consulté le 19 Mai 2023 à 8h 11mn.

Cette étape est la base de toute enquête dans la mesure où elle permet de recueillir des informations après les avoir diagnostiquées et analysées de visu. Elle garantit non seulement la fiabilité de l'enquête, mais elle permet également de compléter certaines informations venant des questionnaires. L'observateur est en général muni d'une « grille d'observation » que De Ketele (1987) définit ainsi :

Une grille d'observation est un système d'observation : systématique, attributive, allospective [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des « attributs » à observer sont déterminées est le plus rigoureusement possible (p. 127).

Conscients de tous ces facteurs, nous avons au préalable trouvé un commun accord avec les trois enseignants qui doivent être observés de façon permanente afin de statuer sur la faisabilité d'un tel exercice. Il s'agit clairement de gagner du temps en retenant la même journée de travail pour l'observation de classe et l'entretien. Nous devons d'abord suivre les cours des collègues avant de les rencontrer pour l'entretien. Il a été question d'observer les cours des collègues en raison de quatre (04 h) par semaine. Durant ces séances d'observation, à l'aide d'une grille dite d'observation, nous avons misé sur l'environnement physique de la classe (type de local) les habiletés à communiquer du professeur (communication verbale, etc.) et sur le climat général de la classe (participation des élèves). La grille permettait aussi de noter des commentaires en lien avec les stratégies de motivation utilisées par les collègues et l'attention que les élèves portaient sur ces mécanismes lors de l'apprentissage.

En dernier ressort, nous avons privilégié deux types d'entretiens. L'un est semi-directif, et est adressé à l'enseignant. Lors de cet entretien, l'enseignant a toujours été interrogé sur les différentes stratégies qu'il utilise dans son cours et l'effet positif que celles-ci peuvent avoir sur la motivation de ses apprenants. L'autre est le focus groupe (entretien groupé), et est destiné aux élèves aux profils motivationnels différents. Lors de cet entretien, l'accent était mis sur des questions relatives à leur motivation à apprendre le portugais et au contexte d'apprentissage (par exemple : parlez-nous de votre motivation à apprendre le portugais dans ce cours ? Parlez-nous du climat de la classe dans ce cours ? D'autres questions portaient sur l'influence de l'utilisation des stratégies des enseignants sur leur motivation à apprendre le portugais. (Par exemple : quelles sont les stratégies développées par les enseignants qui vous motivent le plus

lors du déroulement du cours ? D'autres facteurs ont-ils contribué à vous démotiver durant ce cours ? Pour bien sauvegarder l'information, nous avons toujours utilisé nos téléphones pour l'enregistrement des données. Les conversations recueillies ont été réécoutées, évaluées et transcrites par nous-même.

Toutefois, il convient de clarifier que durant la phase d'observation, c'est seulement un seul enseignant qui a abordé correctement cette phase. L'autre a proposé des stratégies qui ne sont pas adéquates au contexte du thème abordé. Les quatre autres ont fait une abstraction totale de cette phase dans le déroulement de leurs cours.

En somme, nous avons donc été déroutés par la négligence de la majorité des enseignants vis-à-vis de cette phase de motivation, qui est une étape qui doit être traitée au même titre que les autres, en ce sens qu'elle est fondamentale pour susciter chez l'élève le plaisir d'apprendre la matière dès le début du cours. À présent, nous allons parler des méthodes de traitement des données collectées.

2.1.2.5. Les méthodes de traitement de données

Le traitement des données de l'enquête correspond à l'ensemble des opérations techniques qui permettent d'analyser les informations recueillies pour répondre aux objectifs de l'étude⁷⁷. Il valorise non seulement l'information et facilite la prise de décision, mais il permet également de transformer les données d'une étude dans un format lisible sous forme de graphiques, de rapports ou de tout autre élément susceptible d'intéresser le chercheur dans le cours de sa recherche. De ce fait, avant d'être soumises à une analyse puis une interprétation, les données qualitatives et quantitatives collectées lors de l'enquête sont traitées suivant des techniques spécifiques. Celles-ci sont particulières en raison des opérations qu'elles impliquent mais aussi et plus généralement en raison de l'organisation de l'ensemble du processus de la recherche enclenchée. Nous allons donc à présent présenter et expliquer l'utilité de ces données quantitatives (données issues des questionnaires) et qualitatives (issues de l'observation et de l'entretien).

❖ L'analyse des données quantitatives : le questionnaire

Pour rappel, la recherche est dite quantitative quand les instruments utilisés sont conçus pour recueillir des données observables et quantifiables. Elle se fonde sur l'observation des

⁷⁷ En ligne : <https://www.cairn.info/les-etudes-de-marche--9782100745487-page-99.htm>, consulté le 28 Septembre 2023 à 17h 00mn

faits, des événements, des conduites et des phénomènes existants (N'DA, 2002, p. 20). Contrairement aux données qualitatives, la recherche quantitative permet de mesurer les attitudes, les comportements, les opinions et d'autres variables afin de confirmer ou de rejeter une hypothèse. Elle consiste également à recueillir des données numériques à l'aide de questions fermées ou à choix multiples. La méthode de collecte de données adoptée par le chercheur peut varier.

Toutefois, il est essentiel de choisir une méthode appropriée pour recueillir des données quantitatives. Pour cette raison, en vue de recueillir et d'examiner les données collectées, les questions posées doivent être objectives et faciles à comprendre par le public. Dans la présente étude, l'analyse quantitative des données nous a permis d'analyser l'évolution du nombre d'apprenants dans les différents lycées choisis (Djignabo, Ahoune Sané et Cabrousse).

❖ **L'analyse des données qualitatives : l'observation et l'entretien**

Paillé et Mucchielli (2008) précisent que la recherche est dite "qualitative" principalement dans deux sens :

d'abord dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus pour, d'une part, recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo...), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; la recherche est aussi dite qualitative en un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière 'naturelle', sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (p. 9).

Aussi, la recherche qualitative décrit la façon dont les choses sont et vous dit pourquoi quelque chose se produit, plutôt que ce qui se produit (par exemple, si un élève ne réussit pas en portugais, les données qualitatives vous indiqueraient les raisons de cette situation), plutôt que de décrire ses caractéristiques ou sa quantité.

Sous ce rapport, l'analyse qualitative des données nous a permis dans cette étude d'appréhender les points suivants :

- les facteurs qui influencent la motivation des élèves dans le processus d'apprentissage en PLE ;
- les facteurs qui peuvent les démotiver dans l'apprentissage ;
- les stratégies que les enseignants utilisent en classe et leur niveau d'influence sur la motivation des élèves.

En dehors des techniques et procédés méthodologique précités qui constituent des éléments essentiels dans un travail scientifique, il convient également de rappeler qu'un travail de recherche digne de son nom est souvent basé sur un corpus solide.

2.1.2.6. Le corpus de référence de la recherche

Notre corpus de référence est constitué des données issues des questionnaires, de l'observation du terrain et des entretiens. Ainsi, il y a lieu de préciser qu'il est essentiellement basé sur les informations reçues de l'observation du terrain et de l'entretien. Donc, le travail d'analyse des séances se fonde sur un corpus composé d'une dizaine de séquences d'apprentissage partiellement filmées. Les professeurs filmés travaillent dans des contextes géographiques et sociaux différents et n'ont pas la même ancienneté dans l'enseignement.

Notre matériau empirique est constitué de données primaires et de données secondaires (Mondada, 2005). Ces données « brutes » et immédiates sont constituées en particulier des films des séances, des enregistrements audios d'entretiens menés avec les professeurs filmés, avant et après les tournages, des fiches de préparation des professeurs, et des documents utilisés pendant la séance.

Dans l'ensemble de la méthodologie, peu importe la stratégie de collecte de données choisie, le chercheur devait avoir en tête qu'il existe aussi des règles de conduite à suivre dans le respect de la recherche en général et plus particulièrement au regard des droits des participants.

Il en est donc question dans les lignes qui suivent d'aborder les considérations éthiques et déontologiques de cette recherche.

2.1.2.7. Les considérations éthiques et déontologiques de la recherche

Les textes de l'éthique de la recherche forment un ensemble normatif hétéroclite qui dépend, d'une part de la grande diversité des organisations scientifiques qui les édictent (organisme de recherche, société savante, université), et d'autre part de la multiplicité des disciplines scientifiques dont chacune soulève des problèmes éthiques spécifiques. Par exemple, on ne retrouvera pas les mêmes préoccupations éthiques dans un texte destiné à des biologistes et dans un autre consacré à l'éthique de la recherche économique. Mais derrière cette hétérogénéité se profile une éthique commune, partagée par la communauté scientifique dans

son ensemble. Cette éthique commune porte sur les questions relatives à la méthodologie scientifique, la validité des résultats, la qualité des évaluations, etc. (E. Vergès, 1995, p. 131-149).

Ces principes et valeurs contribuent à garantir que la recherche est menée de manière responsable, avec intégrité et sans préjudice pour les sujets ou la communauté au sens large. Cependant, des manquements à l'éthique peuvent survenir dans le monde universitaire, entraînant de graves conséquences telles qu'une atteinte à la réputation, une perte de financement, voire des poursuites judiciaires⁷⁸.

Ainsi, pour pallier ces difficultés et dans le grand respect des participants, notre démarche de recherche a été conforme aux règles en matière d'éthique et de déontologie. Ces règles de conduite établies dans cette recherche ont servi à respecter les droits à l'information, à la liberté et à la vie privée des participants. Nous expliquons à présent les principales règles d'éthique et de déontologie observées dans cette étude.

❖ **Le consentement éclairé**

Le chercheur/la chercheuse doit toujours s'assurer d'obtenir le consentement des participants avant de commencer tout travail de recherche sur le terrain. Le consentement est généralement écrit en demandant au participant ou à la participante de signer une déclaration de consentement pour participer à la recherche. Cette déclaration comprend une explication claire du but de l'étude et de ce qu'elle exigera du/de la participant /e. De plus, cette déclaration doit expliquer au/à la participant/e quels sont ses droits pendant et après l'étude. Le chercheur/la chercheuse ne doit, à aucun stade de la recherche, utiliser la méthode de l'intimidation pour obtenir des informations ou pour faire pression sur le/la participant/e pour qu'il/elle ne se retire pas de la recherche (F. E. Stiftung, 2016).

Sous ce rapport, les enseignants et élèves ayant participé à cette enquête ont été au préalable informés du but de la recherche bien avant le démarrage des activités d'observation et d'entretien. Les explications suivantes ont été inscrites dans le formulaire de consentement : la participation est volontaire, le participant peut à tout moment se retirer s'il se trouve dans l'impossibilité de continuer le travail, il peut recevoir les résultats de la recherche à sa demande et aucune compensation financière n'est accordée. Les avantages et les inconvénients ont aussi été divulgués, chose qu'ils ont acceptée.

❖ **L'anonymat**

L'une des conditions de base pour respecter l'éthique de la recherche scientifique est de

⁷⁸En ligne : <https://www.questionpro.com/blog/fr/ethique-de-la-recherche>, consulté le 06 Mars 2024, à 23h 06mn

protéger l'identité des participants ou participantes à la recherche en ne donnant pas leur vrai nom ou en n'utilisant pas d'indices qui pourraient conduire à révéler leur véritable identité. Pour cela, les outils utilisés dans cette étude ont été codés afin de ne pas transmettre l'identité des participants. Par conséquent, la veille sur l'anonymat des participants était plus qu'une priorité dans cette étude. Nous précisons à cet effet que les noms attribués aux personnes enquêtées durant nos entretiens ne sont rien d'autres que des mots codés transcrits en manding. Autrement dit, les noms des personnes enquêtées sont sous anonymat de d'autres mots mandingues.

❖ **La confidentialité**

La question de la vie privée concerne la protection des données que le chercheur / la chercheuse a collectées pendant la période de recherche. Les données contiennent de nombreuses informations privées et précises. Le chercheur ou la chercheuse doit garantir la confidentialité des informations et les conserver dans un endroit sûr de sorte que personne ne puisse y accéder ou y consulter ces données. Habituellement, les informations sont détruites une fois la recherche terminée, surtout si elles contiennent des informations confidentielles et sensibles.

De ce fait, dans le cadre de cette étude, concernant les enregistrements audios, les noms des participants n'ont pas été prononcés durant l'entrevue. Tous les enregistrements ont été transférés sur une clé USB et supprimés du téléphone. L'information recueillie a été conservée dans l'ordinateur et en aucun temps l'identité d'un participant n'a été dévoilée.

❖ **L'honnêteté**

Le chercheur ou la chercheuse doit être honnête et clair avec les participants ou les participantes à la recherche. Il ou elle doit leur expliquer la recherche et son objectif et leur donner accès aux informations de base qui constituent le fondement de sa recherche. Le chercheur ou la chercheuse doit également être honnête avec ses lecteurs ou lectrices en transférant des informations de manière honnête et véridique sans falsifier les informations ou compléter des informations partielles basées sur des théories antérieures ou ses opinions personnelles.

Sur ce, aucune information n'a été falsifiée à notre niveau dans cette étude. Mieux, avant de déposer le document final, nous avons même partagé les informations reçues de l'enquête avec certains collègues impliqués dans la recherche.

❖ **La confiance**

Le chercheur ou la chercheuse doit essayer de construire une relation de confiance avec les

participants à la recherche afin d'obtenir une plus grande coopération et des résultats plus précis et crédibles. Lorsque le participant ou la participante fait confiance au chercheur ou à la chercheuse, il ou elle est généralement plus généreux ou généreuse, franc ou franche et précis ou précise dans ses réponses et ses informations.

Ainsi, lors de cette enquête, nous pouvons le confirmer avec humilité : nous avons réussi à instaurer cette relation entre nous et les participants en ce sens qu'ils n'avaient pas d'arrière-pensées à bien nous accueillir et à nous livrer les informations nécessaires.

❖ **L'enregistrement audio**

Le chercheur ou la chercheuse n'a pas le droit d'enregistrer des voix ou de prendre des photos ou des vidéos sans que les participants ou participantes soient informés et consentants. Il n'est pas correct que le chercheur ou la chercheuse demande le consentement du participant ou de la participante après avoir terminé l'enregistrement ou pris la photographie, car l'approbation doit toujours avoir lieu avant de commencer la recherche.

❖ **La tromperie**

Dans de nombreux cas, les participants ou participantes à la recherche pensent que leur participation leur permettra d'améliorer leurs conditions de vie. Par conséquent, le chercheur ou la chercheuse doit s'assurer qu'aucun faux espoir ou promesse se fassent en dehors du cadre de la recherche. Si la participation à la recherche comprend une compensation financière pour le temps consacré, le chercheur ou la chercheuse doit souligner que celle-ci n'est pas liée aux résultats de la recherche. Il a été observé que les participants ou participantes qui reçoivent une allocation en espèces pour leur contribution ont tendance à donner des réponses qui, selon eux ou elles, satisferont le chercheur ou la chercheuse. Il s'agit d'un risque majeur pour la fiabilité et l'exactitude de la recherche. Dans le cadre de cette étude, un tel cas ne s'est pas posé.

❖ **La prise en compte des sentiments des autres**

L'une des règles de l'éthique de la recherche scientifique est de prendre également en compte les sentiments des autres et de respecter les croyances et opinions de tous les participants ou participantes, même si elles sont fondamentalement incompatibles avec les croyances du chercheur ou de la chercheuse (F. E. Stiftung, 2016). Tel a toujours été notre conduite durant cette recherche.

**Deuxième partie : La didactique des langues : Regard critique sur
l'usage des facteurs motivationnels et stratégies innovantes**

CHAPITRE I : LA DIDACTIQUE DES LANGUES : REGARD CRITIQUE SUR L'USAGE DES FACTEURS MOTIVATIONNELS

Au regard du titre de ce chapitre, il apparaît une notion importante sur laquelle il est fondamental d'apporter quelques éclairages, en ce sens qu'elle constitue le champ dans lequel s'inscrit notre étude. Il s'agit du terme didactique des langues. Ainsi, avant d'aborder une quelconque réflexion sur l'usage des facteurs motivationnels, nous allons au premier chef rebondir sur cette notion.

1. La didactique des langues

L'objectif visé dans l'étude de cette notion est d'avoir un aperçu pointu et une compréhension élargie de la didactique dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues. Pour cela, nous allons spécifiquement aborder les éléments suivants :

- ❖ l'origine du mot ;
- ❖ quelques définitions liées à la notion ;
- ❖ les concepts fondamentaux de la notion ;
- ❖ sa relation avec le concept de pédagogie.

1.1. L'origine du mot didactique

La didactique est une discipline complexe en ce sens qu'elle est au carrefour de nombreuses autres disciplines et ouvre ses branches dans plusieurs domaines de la vie. De ce fait, pour mieux la comprendre, nous avons jugé pertinent de chercher à savoir d'abord d'où elle vient et par où elle est passée.

Ainsi, le mot didactique émane d'abord de la pensée grecque. En grec ancien, « J'enseigne, j'instruis » se dit διδάσκω (didaskô), enseigner διδάσκειν (didaskein) et l'adjectif διδακτικός (didaktikos) signifie « ce qui est propre à instruire », Διδάσκαλος (didascalos) ou γραμματοδιδάσκαλος (grammatodidascalos) c'est « l'instituteur, le maître d'école qui apprend

à lire [...] διδασκαλεῖον c'est l'établissement où il enseigne ». (Marrou, 1965-1948, p. 221).

Pour ce qui est de l'adjectif « didactique », il apparaît le premier en 1554 selon le Grand Larousse encyclopédique. Le Robert de 1955 et le Littré dans son édition de 1960 citent « la didactique » en tant que substantif féminin comme étant « l'art d'enseigner »⁷⁹.

En outre, avec la multiplication des théories, des perspectives s'ouvrent et plusieurs autres termes y sont dérivés, dont celui de didascalie, issue du grec (didaskalia), introduit au 18e siècle pour caractériser en français des instructions, des notices portant sur la mise en scène données par un auteur de pièce de théâtre aux acteurs. Ce dernier mot, toutefois, est repéré dans 21 versets de la Bible selon la traduction du grec de Louis Segond (1880), pasteur protestant et théologien français du 19e siècle avec le sens de préceptes, surtout de doctrine, mais aussi d'enseignement, d'instruction (P. Potvin, M. H. Bruyère, I. Gauvin, L. M. B. Foisy, M. Bissonnette, O. Arvisais, et C. Bégin, 2020, p. 15).

Repris par la tradition chrétienne dans le sens d'un enseignement portant sur la discipline ecclésiastique issu de celui des apôtres, il se retrouve dans La didascalie des Apôtres Nau (1902) dont il ne reste qu'une tradition syriaque du grec original produit au commencement du 3e siècle. Quoiqu'il en soit, il ne fait donc aucun doute que tant l'adjectif que le substantif ont été également utilisés dans les premiers temps de l'Église chrétienne dans un esprit prescriptif pour énoncer sa doctrine, son enseignement et, note Marrou (1965-1948), la formation du catéchumène.

L'adjectif était aussi en usage dans l'Antiquité grecque et romaine de Caussade (1719), où différentes significations lui étaient attribuées en fonction du style poétique (l'hexamètre dactylique), de la visée poursuivie par divers auteurs grecs et romains.

Encore au 12e siècle, Hugues de Saint-Victor (1096/av. 1137) publie une œuvre de très grande importance pour l'époque, le Didascalicon, qui est considéré comme « un véritable traité des études embrassant tout l'ordre du savoir » (Paré, Brunet et Tremblay, 1933, p. 94) et qui présente les sept arts trivium et quadrivium de manière rigoureuse et en expose les modes d'enseignement. Bref, le terme de didactique en lien avec l'enseignement, fut employé en 1629 par Wolfgang Ratke dans son ouvrage *Aphorisma Didactici Precipui*⁸⁰. Après avoir décrit l'origine de la didactique, il convient à présent de proposer quelques définitions liées à la notion.

⁷⁹ En ligne : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>, consulté le 09 Mai 20223, à 20h 11h

⁸⁰ En ligne : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>, site consulté le 13 Octobre 2023 à 9h 30mn

1.2. La didactique des langues

Dans ce volet, il convient tout d'abord de préciser qu'il existe une panoplie de définitions liées au concept de didactique. Cependant, il nous semble possible d'extraire dans cette banque de définitions, celles qui font souvent l'unanimité dans la communauté des didacticiens en particulier et chez les chercheurs en éducation en général. Ces définitions qui seront proposées, sont celles qui sont jugées utiles pour ce travail.

Ainsi, pour Comenius⁸¹, au 17ème siècle la didactique signifie « art d'enseigner ». Ce qui le pousse à énoncer ses principes de didactique, à mettre au point sa propre « méthode » d'enseignement des langues, et le fait qu'il ne peut plus tolérer : « le désordre qui règne dans les écoles et les méthodes qu'on y applique ». Pour pallier les lacunes de ses devanciers, il est d'avis qu'il faut avant tout élaborer « une théorie générale » qui discutera les buts de l'enseignement des langues et les moyens de les atteindre, par- là, il vise à rendre l'apprentissage plus rapide, efficace et agréable. (Germain, 1995 : 85).

Quant à G. Miaret (1979), il conçoit la didactique comme étant l' « Ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignement ». C'est également dans cette logique de concevoir la didactique comme étant un ensemble de mécanismes et méthodes pour l'acte d'enseignement où s'inscrit H. Piéron (1963) quand il définit la didactique comme étant « Une science auxiliaire de la pédagogie relative aux méthodes les plus propres à faire acquérir telle ou telle matière... ».

Aussi, pour certains auteurs, la didactique est liée fondamentalement à la transmission du savoir. C'est ainsi que G. Vergaud (1985) conçoit la didactique comme « une discipline qui étudie les processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique de cette discipline ou des sciences voisines avec lesquelles il interagit ».

G. Vergaud (1985), J. Duppin et S. Johsua (1993) s'inscrivent dans le même contexte lorsqu'ils affirment que « La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par l'apprenant ».

B. Schneuwly (2002) d'ajouter ceci :

⁸¹ Comenius est le nom latin du tchèque Jan Amos Komensky (1592-1670), écrivain, et humaniste écolgien, qui passe pour le plus grand pédagogue du 17e s. C'est également lui qui est généralement considéré comme le fondateur de « la didactique des langues » en tant que discipline scientifique autonome)

La didactique a comme domaine d'application l'ensemble des problèmes relatifs aux processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre en situation scolaire. [...] En tant que discipline, elle s'occupe des contenus d'enseignement, de leur sélection, de leur élaboration, de leur traitement, des conditions de leur appropriation. La didactique met l'accent sur l'acquisition des savoirs et son plus grand intérêt proviendrait du recentrage sur le contenu, en réaction à une pédagogie générale qui serait vécue comme dilution de l'objet culturel à enseigner (p. 237-246).

Y. Reuter (1995) propose quant à lui que : « La didactique concerne essentiellement la transmission des connaissances et des capacités. Elle représente en somme un champ des avoirs et des savoir-faire en tant qu'ils s'enseignent et s'apprennent » (p. 5-26).

Par ailleurs, dans Legendre (2005), la didactique est conçue comme étant :

une discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique ». En effet, en didactique, il y a une planification des stratégies d'enseignement-apprentissage, une mise en place de ces stratégies selon les objectifs poursuivis (c'est-à-dire ce que l'élève doit apprendre dans le programme d'études), un retour sur ce qui a fonctionné et ce qui a moins bien fonctionné dans le but de réviser ou de réguler sa pratique, ses stratégies, ses méthodes, ses procédés, etc. (p. 403).

À travers cette définition, il convient de comprendre que la didactique est un vaste champ éducationnel où sont non seulement prises en compte les questions liées aux contenus mais aussi aux activités et aux mécanismes que les enseignants proposent en classe pour rendre leurs cours plus significatifs aux yeux des élèves. La didactique ne conçoit pas l'objet d'apprentissage de façon générale, mais en fonction des contenus propres à chaque discipline d'où le terme didactique des disciplines (L. Ndong, 2011). Cette prise en charge des contenus spécifiques d'enseignement constitue une des caractéristiques fondamentales de la didactique (Simard, 1993). En résumé, la didactique est donc la « focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques Reuter (2011, p. 36).

Après avoir remonté son origine et apporté quelques définitions liées au concept, nous considérons que pour mieux appréhender la notion de didactique, il faut parler de ses composants clés.

1.3. Les concepts fondamentaux de la didactique

La recherche en didactique a produit un cadre théorique avec une floraison de concepts liés à la notion. Ainsi, dans l'ordre de notre raisonnement, l'accent sera essentiellement mis sur des concepts fondamentaux qui gravitent autour de la notion tels que : le triangle didactique, la transposition didactique, le contrat didactique, la dévolution, la situation didactique, la démarche didactique, la méthode didactique et le milieu didactique.

1.3.1. Le triangle didactique

Le triangle didactique est un schéma devenu classique en sciences de l'éducation qui prend sa source dans les travaux de Jean Houssaye (1988) et qui a inspiré les travaux de Brousseau et son équipe (1998). Il permet de modéliser la situation didactique autour de trois pôles et de leurs relations : enseignant, savoir et apprenant⁸².

Dès lors, l'objectif de ce schéma est d'examiner les différentes interactions entre enseignant et élèves relatives à un savoir dans une situation à but didactique. Cependant, il y a lieu de préciser que la qualité de la relation qui s'établit entre les pôles constitutifs du triangle didactique n'est pas une condition qui est donnée d'avance, mais apparaîtrait des interactions et de la circulation du discours.

Figure 6 : Le triangle de Jean Houssaye

Le triangle didactique de Jean HOUSSAYE



Source : J. Houssaye (1988)

⁸² En ligne : <https://www.bienenseigner.com/triangle-didactique/>, consulté le 20 Octobre 2024 à 00h 5mn.

Au regard de ce schéma, il convient de confirmer que le triangle didactique est fondamentalement basé sur trois points, à savoir : la relation d'apprentissage, la relation didactique et la relation pédagogique.

❖ **La relation d'apprentissage**

Elle privilégie le rapport direct qui existe entre l'apprenant et le savoir. En effet, ce processus se situe entre les élèves et le savoir. Autrement dit, on met en avant les élèves et le savoir au détriment du professeur. Le professeur restreint son activité et tente de faciliter l'apprentissage des élèves par eux-mêmes. Pour cette raison, la méthode pédagogique utilisée ici est plutôt de type constructiviste, c'est-à-dire que l'élève devra construire ses propres savoirs. Le plus important est la construction du savoir au risque de savoirs non validés. Dans cette relation, l'enseignant est l'organisateur des processus d'apprentissage externes. Il est juste un médiateur car le lien le plus fort est établi entre l'apprenant et la connaissance. Nous sommes donc dans la zone appelée le pôle "apprenant" qui renvoie à la psychologie cognitive (les opérations pour apprendre) et à la prise en compte des représentations préscolaires des élèves et de leur zone de proche développement⁸³.

✚ **La relation didactique**

À ce niveau, c'est la relation enseignant-connaissance qui est privilégiée, dans la mesure où ce processus se situe entre l'enseignant et le savoir. En d'autres termes, l'enseignant s'intéresse alors au cadre didactique, à l'organisation, à la structuration des cours, au contenu du savoir, à sa discipline enseignée, à la méthode pédagogique employée, qui est celle du cours magistral. Du coup, on remarque une négligence de la relation pédagogique avec les élèves chez le professeur. De ce fait, une opposition des élèves à l'encontre de leur professeur ou formateur peut surgir en vue de lui témoigner leur insatisfaction. Bref, ce processus correspond au pôle "savoir" dans le cadre du processus enseigner ou faire apprendre renvoie à l'épistémologie des savoirs (étude des savoirs à enseigner).

✚ **La relation pédagogique**

Cette relation est centrée sur le rapport enseignant-apprenant. Ils sont constamment en interaction. Dans ce processus (enseignant-élève), on retrouve l'éducation et la formation. En d'autres termes, on privilégie le professeur et l'élève au détriment du savoir. En effet, ce

⁸³ En ligne : <https://www.philippeclazard.fr/2020/10/principaux-concepts-de-la-didactique-complement-du-cours-les-didactiques.html>, site consulté le 29 Novembre 2023 à 9h 15mn.

processus s'installe lorsque la relation professeur-élève est exacerbée au point de s'engager dans une relation d'échange proche de la séduction au détriment du savoir. Donc, la méthode pédagogique utilisée est plutôt non directive et l'enseignant mise plus sur des conseils et une orientation à suivre que sur le fait de donner un contenu structuré. Les apprenants peuvent aimer les qualités relationnelles de leur professeur. Cependant, ils peuvent avoir des obstacles à situer leur apprentissage vis-à-vis du programme et même par rapport à la compréhension du cours. Cette relation correspond au pôle "enseignant" qui renvoie avec le processus "former", entre autres, à la théorie des situations didactiques⁸⁴.

1.3.2. Le contrat didactique

Pour rappel, la notion de contrat didactique trouve son origine dans les années 1980, lorsque Guy Brousseau cherche à expliquer des échecs électifs en mathématiques, c'est-à-dire les cas d'« enfants qui ne réussissent pas bien en mathématiques mais qui ne sont pas mauvais dans les autres disciplines » (G. Brousseau, 1980, p. 179). Ainsi, en 1986, le même auteur formule la définition « classique » de cette notion et écrit :

Le maître doit donc effectuer non la communication d'une connaissance, mais la dévolution du bon problème [...]. Alors se noue une relation qui détermine explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre. Ce système d'obligations réciproques ressemble à un contrat (G. Brousseau, 1998, p. 61).

À travers cette définition, le didacticien des mathématiques français G. Brousseau décrit les règles implicites ou explicites qui régissent le partage des responsabilités, relativement au savoir mobilisé ou structuré, entre l'enseignant et l'élève. C'est donc une représentation des attendus de part et d'autre. C'est justement ce qui l'amène à considérer le contrat didactique comme étant : « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. » Brousseau

⁸⁴ En ligne : <https://www.philippeclauzard.fr/2020/10/principaux-concepts-de-la-didactique-complement-du-cours-les-didactiques.html>, consulté le 22 Mai 2023 à 1h 20mn.

(1980, p. 127).

Cette notion est aussi rattachée à la notion de dévolution de problème puisqu'elle met l'enseignant devant un paradoxe : ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, sachant qu'il prive ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée. Cette notion met en valeur une conception : l'enseignant effectue la « dévolution de problème » et non la communication d'une connaissance.

Dans de nombreux cas, il est nécessaire de clarifier ce contrat didactique, de préciser les attentes de chacun, de lever au maximum les implicites et les malentendus, plus précisément, en ce qui concerne les objets de connaissances. Il est important de noter que le contrat didactique est basé sur l'observation d'un paradoxe propre à toute situation d'enseignement : l'enseignant cherche toujours à motiver les apprenants à réaliser une action spécifique, mais il ne peut pas décrire en détail tous les termes, exigences et dispositions sans révéler la solution. Sinon, il n'y aurait pas d'apprentissage⁸⁵.

Toutefois, ce contrat est primordial dans le processus de l'enseignement-apprentissage car il est fondamentalement reposé sur trois idées essentielles que sont :

- l'idée du partage des responsabilités (l'enseignant doit des choses à l'élève, et l'élève doit des choses au maître : il y a un métier de maître et un métier d'élève) ;
- la prise en compte de l'implicite (tout est implicite, ce sont des non-dits) ;
- le rapport au savoir (Brousseau dira d'ailleurs que c'est une situation de communication : le maître est l'émetteur, l'élève est le récepteur, le message est la connaissance, le savoir).

Par ailleurs, ce contrat a des avantages pour l'élève que pour l'enseignant. En effet, étant un contrat qui s'établit entre l'élève et l'enseignant, alors il aide d'abord l'élève à maîtriser le cadre dans lequel il doit travailler et c'est ce qu'on attend de lui car dans la plupart des cas, il comprend les responsabilités, les exigences, les droits et les obligations des deux parties. Du côté de l'enseignant, il l'aide à interpréter les réponses des élèves, à les reconnaître comme signe de l'apprentissage. En d'autres termes, il leur donne une compréhension plus précise de ce qu'ils

⁸⁵ En ligne : <https://www.bienenseigner.com/didactique-definition-et-fondements-theoriques>, consulté le 23 Septembre 2023 à 22h 09mn

doivent enseigner.

1.3.3. La transposition didactique

On doit ce concept de « transposition didactique » (TD) à un didacticien des mathématiques, Y. Chevallard (1985), qui, constatant l'arrivée périodique de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement, s'attache à répondre aux deux questions suivantes : D'où viennent ces nouveaux objets enseignés ? Comment sont-ils arrivés là ? « Dans un langage plus familier aux enseignants, on peut dire, en schématisant, qu'il s'agit de rendre raison de l'évolution des programmes » (Bordet, 1997, p. 46).

Ainsi, Chevallard (1985) définit la transposition didactique comme étant :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le «travail» qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement (p. 39).

À travers cette définition, il convient de comprendre que la transposition didactique à laquelle l'auteur fait référence renvoie à une véritable construction où le savoir subit un traitement qui permet le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement. Le mérite d'Yves Chevallard à travers ce raisonnement est d'avoir proposé une théorie permettant de rendre raison des phénomènes de transposition.

Dans la foulée, G. P. Almeida (2007) affirme que la transposition didactique est :

Um conjunto de ações cuja finalidade é transformar um saber científico em saber ensinável. [...], o saber passa inicialmente por, separado do contexto que o originou e dividido em partes para posteriormente sofre uma nova reestruturação e se constituem um novo saber, dotado da subjetividade dos agentes envolvidos⁸⁶.

⁸⁶ Un ensemble d'actions dont le but est de transformer un savoir scientifique en savoir pédagogique. [...], le savoir passe d'abord par une déstructuration, séparée du contexte qui l'a engendré et divisé en parties pour subir ensuite une nouvelle restructuration et se constituer un nouveau savoir, doté de la subjectivité des acteurs concernés ».

Cette définition montre que la transposition didactique n'est rien d'autre qu'une transformation du savoir scientifique en savoir à enseigner. Le mérite d'Yves Chevallard à travers ce raisonnement est d'avoir proposé une théorie permettant de rendre raison des phénomènes de transposition.

La transposition didactique est constituée des « mécanismes généraux permettant le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement ». C'est donc le processus par lequel le « savoir savant » devient « savoir à enseigner ». Ainsi, on peut y distinguer quatre types de savoir que sont : les savoirs savants, les savoirs à enseigner, les savoirs enseignés et les savoirs appris.

Les savoirs savants

Selon (Le Pellec, 1991, p. 40), par savoirs savants on entend : « un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. (...) le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université ». Ce sont « les savoirs validés, produits en un certain lieu et dans certaines conditions, un monde aux limites plus ou moins nettes, “la communauté scientifique“, qui légitime ces savoirs, leur confère un label d'exactitude, d'intérêt... » (Audigier, 1988, p. 14).

Les savoirs à enseigner

Ces savoirs sont conçus par Audigier comme étant ceux « qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes “officiels“ (programmes, instructions officielles, commentaires...) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes » (Audigier, 1988, p. 14).

L'appellation « savoirs à enseigner » désigne aussi bien un contenu déclaratif (comme un concept) ou procédural (comme un savoir-faire) qu'une compétence. L'enjeu de cette activité porte sur la connaissance de l'enseignant : se construire une tête bien pleine et bien faite avant d'en adapter le contenu à l'élève. Il en va de la responsabilité de l'enseignant : réduire l'écart entre sa connaissance et le savoir de référence avant d'aider l'élève à en faire de même.

Tout comme le guide touristique qui se fait un point d'honneur à connaître sur le bout des doigts les lieux qu'il fait visiter. C'est avant tout une activité préparatoire qui servira à planifier l'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire à spécifier le parcours d'investigation du « pays du

savoir ») et à élaborer les supports d'enseignement et d'apprentissage (définir les moyens pour présenter le « pays du savoir »).

La dynamique de cette activité consiste à donner corps à une commande institutionnelle souvent réduite à des libellés laconiques dans un programme. Le produit de cette activité définit avec précision le savoir à enseigner, en termes de notions clés, de structure et d'organisation. Autrement dit, « définir les contenus à enseigner », c'est décrire le « pays du savoir » à l'aide des cartes topographiques à différentes échelles et de fiches techniques descriptives des lieux de visites.

Cependant, le produit ne peut être délivré en l'état à l'élève : il constitue la « matière de référence » qui devra être mise en forme pour être enseignée. En d'autres termes, il s'agit de préparer les brochures et dépliants descriptifs du « pays du savoir » en se centrant uniquement sur leur contenu. Leur finalisation est l'objet de l'activité d'« élaboration des ressources pour enseigner » et dépend de la « planification de l'enseignement »⁸⁷.

Les savoirs enseignés

Les « savoirs enseignés » sont ceux que l'enseignant a construits et qu'il mettra en œuvre dans la classe. C'est celui qui est énoncé pendant les heures de cours. Ce savoir est le résultat d'un traitement didactique opéré par un enseignant dont la formation et les missions ne cessent de se transformer. La transposition didactique se définit donc comme le passage du savoir savant au savoir enseigné (Chevallard, 1985). Il définit un aménagement et une organisation particuliers propices à favoriser sa transmission et son appropriation, il guide et balise l'intervention de l'enseignant. Il relève de l'ordre des pratiques pédagogiques.

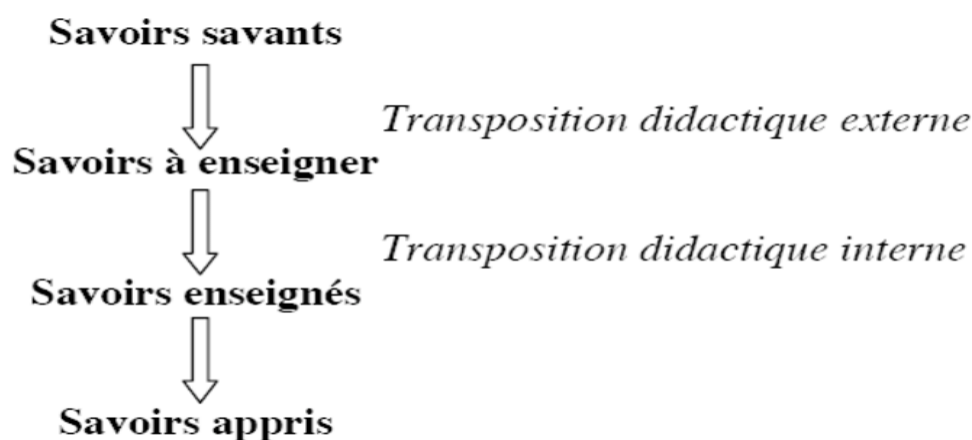
Les savoirs appris

Les « savoirs appris » sont l'ensemble des savoirs acquis par tous ceux qui apprennent à l'école. Ce savoir est significatif de ce qu'a réellement transmis l'enseignant à l'élève, ou de ce que l'élève a véritablement construit. Il fait l'objet d'une évaluation et permet de mesurer l'écart entre théorie et pratique⁸⁸. Ces savoirs peuvent être schématisés comme suit :

⁸⁷ En ligne : https://blogs.univ-tlse2.fr/ip3a/files/2020/04/ERRATUM_MUSIAL_TRICOT_Avril-2020.pdf, consulté le 28 Octobre 2023 à 15h 06mn

⁸⁸ En ligne : <https://www.studocu.com/fr/document/universite-de-montpellier/preparation-au-capeps/resumer-savoir-enseigne/9912784>, consulté le 29 Octobre 2023 à 16h 18mn

Figure 7 : schéma des différents niveaux de savoirs de la transposition didactique



Source : schéma adapté de la transposition didactique de Chevallard (1985)

Comme nous venons de le constater sur la figure susmentionnée, la transposition didactique selon Develay (1992) est un processus qui comprend deux étapes majeures, à savoir : la transposition externe et la transposition interne.

❖ **La transposition didactique externe**

La transposition externe est l'étape au cours de laquelle les connaissances qui doivent être enseignées sont transformées en connaissances qui peuvent être enseignées dans les classes. La personne qui effectue ce travail est l'enseignant (chargé de cours, instructeur) et le chercheur pédagogique. Sur la base des connaissances du programme, des caractéristiques des apprenants et des conditions scolaires, un enseignant peut choisir différents mécanismes pour former les apprenants.

À ce stade, il y a une distinction claire entre la transposition pour les apprenants de primaire et la transposition pour des élèves de lycée. Dans le processus de formation des apprenants en pédagogie en général et des apprenants en physique en particulier, il existe deux chaînes de transposition. La première se fait par les enseignants sur les apprenants qui sont des étudiants en pédagogie. La seconde s'effectue par les étudiants en pédagogie sur les apprenants qui sont des élèves. Elle représente le processus de transformation, d'interprétation et de réélaboration didactique du savoir scientifique constitué dans de différents domaines de connaissance. La représentation didactique résulte de la chaîne de toutes ces transformations et réélaborations⁸⁹.

⁸⁹ En ligne : <https://www.bienenseigner.com/transposition-didactique>, consulté le 27, Décembre 2024 à 17h 30mn

❖ La transposition didactique interne

Selon R. Borbalan (2001), la transposition didactique représente :

L'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel dans le cadre du processus d'enseignement et d'apprentissage, tout au long du parcours professeur-élève. On l'appelle interne car elle se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève et elle constitue l'objectivation des différences de rapport entre ceux-ci et le curriculum formel. Ce rapport, on le personnalise, on l'idéologise, on l'axiologise et on le sociologise. Il porte autant l'empreinte de la personnalité des acteurs impliqués dans l'acte éducatif que celle du modèle socioculturel de l'acte éducatif, admis et légitimé à un moment donné. Dans ce sens, certains auteurs considèrent que l'élaboration de la culture scolaire constitue un processus de construction historico-sociale et individuelle.

Autant les professeurs ainsi que les élèves interviennent et modifient souvent de façon essentielle le curriculum prescrit. Aussi, peut-on considérer la transposition didactique interne comme un processus de spécification et de nouvelle signification curriculaire. L'ensemble des transformations dictées par la transposition didactique interne peut être mieux compris dans le cadre des analyses concernant le contrat didactique qui décrit l'action et la relation réciproque, dans le plan cognitif et socioaffectif, entre le professeur et son élève. Le contrat didactique s'objectivait dans un système d'attentes réciproques ayant une double dimension, normative et interprétative personnelle. Le professeur doit gérer d'une part les savoirs prescrits tout en respectant les exigences qui découlent de leur caractère normatif et prescrit et, d'autre part, il doit produire au niveau de l'élève un processus de construction curriculaire et cognitive⁹⁰. En dehors de la transposition didactique, il existe un autre concept clé de la didactique qui mérite également d'être bien appréhendé dans cette étude. Il s'agit de la situation didactique.

1.3.4. La situation didactique

BROUSSEAU place au centre de son approche de la didactique la notion de situation didactique. Le terme situation désigne l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve et des relations qui l'unissent à son milieu. Lorsqu'un enseignant a l'intention de transmettre une connaissance particulière à un autre individu (un apprenant par

⁹⁰ En ligne : <https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-2-page-3?lang=fr>, consulté le 02 Janvier 2024, à 16h 10mn.

exemple), ce qui se produit est une situation didactique. Donc, une situation didactique, comme l'a précisé Brousseau (1988), n'est rien d'autre qu'une situation où se manifeste directement ou indirectement une volonté d'enseigner⁹¹. De manière résumée, c'est une situation qui sert tout simplement à enseigner. L'environnement de l'élève est un outil mis en œuvre et manipulé par l'enseignant.

Ainsi, pour une meilleure compréhension de ce concept de situation didactique, il faut l'associer à la notion de situation non didactique et adidactique. Il convient à partir de ce moment de préciser qu'une situation non didactique est une situation sans finalité didactique pour laquelle le rapport au savoir s'élabore comme un moyen économique d'action (= apprendre à faire du vélo par exemple). Une situation adidactique, quant à elle, représente la part de la situation didactique dans laquelle l'intention d'enseigner n'est pas explicite au regard de l'élève. Le sujet réagit comme si la situation était non didactique. C'est à l'élève de prendre des décisions, d'engager des stratégies, d'évaluer leur efficacité⁹².

Par ailleurs, Brousseau (1998) propose plusieurs phases permettant un fonctionnement adidactique dans la mise en œuvre de situations en classe. Parmi ces phases, on peut citer : la situation d'enrôlement, la dévolution, la situation d'action, la situation de formulation, la situation de validation, et la situation d'institutionnalisation.

La situation d'enrôlement

Le concept d'enrôlement s'inscrit délibérément dans une conception de l'apprentissage socialement médiatisé qui postule avant tout qu'on n'apprend pas tout seul⁹³. Le rôle de l'enseignant est non seulement de proposer des tâches adaptées, c'est-à-dire relevant de la zone de proche développement des élèves de la classe, mais également d'étayer la réalisation de la tâche, de collaborer à la réussite de l'élève. L'apprentissage relève ainsi de l'intériorisation d'une connaissance initialement partagée, ce que L. S. Vygotski (1985) définit comme « un passage de l'interpsychique à l'intrapsychique ».

La situation de dévolution

Le concept de dévolution introduit par Brousseau et Wardfield dans le champ de la didactique des mathématiques (1999, 2002) est né dans un contexte particulier relativement distant du type de « milieu⁹⁴ » habituel qui caractérise ordinairement les situations de classe.

⁹¹ En ligne : <https://publimath.univ-irem.fr/numerisation/ST/IST04030/IST04030.pdf>, consulté le 18 Février 2024

⁹²97 En ligne : <https://www.philippeclauzard.fr/2018/11/focus-sur-les-situations-didactiques.html>, consulté le 15 Février 2024 à 9h 10mn

⁹³ En ligne : <https://books.openedition.org/pub/38593?lang=fr>, consulté le 10 Mai 2023, à 15h 00mn

⁹⁴ Autre concept « cher » à cet auteur

Ainsi, dans son glossaire, G. Brousseau (2003) considère la dévolution comme un processus qu'il définit ainsi :

Processus par lequel l'enseignant parvient dans une situation didactique à placer l'élève comme simple actant dans une situation adidactique (à modèle non didactique). Il cherche par là à ce que l'action de l'élève ne soit produite et justifiée que par les nécessités du milieu et par ses connaissances, et non par l'interprétation des procédés didactiques du professeur. La dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà. L'élève accepte une responsabilité dans des conditions qu'un adulte refuserait puisque s'il y a problème puis création de connaissance, c'est parce qu'il y a d'abord doute et ignorance. C'est pourquoi la dévolution crée une responsabilité mais pas une culpabilité en cas d'échec (voir paradoxe de la dévolution). La dévolution, fait pendant à l'institutionnalisation. Ce sont les deux interventions didactiques du professeur sur la situation "élève, milieu, connaissance". Elle est un élément important sui generis du contrat didactique (p. 5).

Il complète cette définition dans l'article « Le paradoxe de la dévolution » :

Le professeur a l'obligation sociale d'enseigner tout ce qui est nécessaire à propos du savoir. L'élève, surtout lorsqu'il est en échec, le lui demande. Donc, plus le professeur cède à ces demandes et dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité. C'est le premier paradoxe : ce n'est pas tout à fait une contradiction, mais le savoir et le projet d'enseigner vont devoir s'avancer sous un masque. Ce contrat didactique met donc le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée : si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir. Mais l'élève est, lui aussi, devant une injonction paradoxale : s'il accepte que selon le contrat, le maître lui enseigne les résultats, il ne les établit pas lui-même et donc il n'apprend pas de mathématiques, il ne se les approprie pas. Si, au contraire, il refuse toute information de la part du maître, alors la relation didactique est rompue. Apprendre implique, pour lui, qu'il accepte la relation didactique mais qu'il la considère comme provisoire et s'efforce de la rejeter. » (Brousseau 2003, p. 9).

Au regard de ces définitions précitées, il convient de façon ramassée de retenir

simplement par dévolution, ou processus de dévolution, l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens (Brousseau, 1998, p. 303). Elle est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. Les responsabilités évoquées ici sont celles du maître (la charge d'enseigner) et celles des élèves (le devoir d'apprendre).

Cependant, ces responsabilités peuvent se concevoir d'un point de vue social, mais aussi psychologique ou psychanalytique, selon que l'on considère que la relation didactique s'inscrit plutôt dans un contexte d'interactions sociales et institutionnelles ou affectives. L'objectif visé par-là est de permettre à l'enseignant de repérer les variables didactiques qui provoquent des adaptations, régulations et des stratégies faisant avancer la construction du savoir. Pour ce faire, la dévolution en tant que démarche pédagogique doit être anticipée, contrôlée et lisible pour les élèves. L'enseignant reste le concepteur des apprentissages visés et détermine ce que tous doivent apprendre.

Afin de faire en sorte que les élèves mêlent l'engagement moteur et la réflexion dans et sur leur pratique, la part de liberté confiée est plus ou moins importante en fonction des vecteurs de dévolution choisis et préalablement identifiés. Le niveau de dévolution se corrèle avec les caractéristiques des élèves. Cette démarche pédagogique permet de façon pertinente de répondre aux finalités de la discipline et concourt à la construction de pratiquants cultivés, lucides, autonomes, physiquement et socialement éduqués. C'est un vecteur privilégié pour permettre à tous les élèves d'atteindre les contenus d'enseignement identifiés dans les programmes de la discipline (compétences propres, méthodologiques et sociales s'opérationnalisant en termes de connaissances, capacités et attitudes) (G. Harent, 2012, p. 5).

Par ailleurs, dans l'acte de dévolution, l'enseignant peut demander aux élèves d'établir des relations de cause à effet. C'est donc un moment formidable de gestion de la différenciation des apprentissages. L'enseignant peut ainsi proposer des solutions d'aide pour que tous avancent et acquièrent les contenus d'enseignement communs. D'évoluer, c'est, comme l'écrit M. Delaunay, « tirer son pouvoir du pouvoir que l'on donne aux autres ». Outre un vecteur privilégié de différenciation, c'est également un outil de « gestion de classe » (G. Harent, 2012, p. 6).

❖ **La situation d'action**

C'est le travail de recherche et de manipulation, d'élucidation d'une situation problématique à résoudre. La connaissance de l'apprenant se manifeste par des décisions

(succès ou échec) dans l'action qui peuvent relever de « modèles implicites » (cf. Vergnaud 1991 & Balacheff). Amener les apprenants à décrire leurs actions dans la résolution d'un problème va nous permettre d'aboutir à une situation de formulation.

❖ **La situation de formulation**

C'est le résultat des recherches et manipulations précédentes, de l'élucidation d'une situation problématique. Le succès exige qu'un apprenant formule la connaissance à l'intention de l'autre (un autre apprenant ou groupe d'apprenants), avec un langage partagé.

❖ **La situation de validation**

C'est une construction formelle dans un répertoire de règles ou de « théorèmes » reconnus dans un débat régi par des règles communes aux protagonistes. On se pose alors ces questions : qui valide quoi et comment ? Par exemple, dans le cas d'un jeu avec stratégies gagnantes, facilitateur pour la dévolution et l'enjeu de preuve, cela peut se formuler ainsi : « ça marche » versus « pourquoi ça marche à tous les coups ? ». Balacheff pointe qu'il existe là un saut conceptuel important entre la preuve et la validation (Balacheff, 2010). C'est bien dans la situation de validation que se situe le processus de preuve. Une connaissance utilisée dans une situation d'action, de formulation ou de preuve change de statut : elle devient référence pour des utilisations futures. Une intervention spécifique de l'enseignant est nécessaire pour déclarer le savoir : c'est l'objet de l'institutionnalisation.

❖ **La situation d'institutionnalisation**

C'est le processus dans et par lequel le professeur signifie aux élèves les savoirs ou les pratiques qu'il leur faut retenir comme les enjeux de l'apprentissage attendu. La prise en compte officielle par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maître de l'apprentissage de l'élève est un phénomène social très important et une phase essentielle du processus didactique : cette double reconnaissance est l'objet de l'institutionnalisation.

En dehors des concepts précités permettant de mieux appréhender la notion de didactique en langues étrangères, il convient de montrer que la cohabitation entre cette notion et celle de la pédagogie a également fait couler beaucoup de salive au sein des chercheurs.

1.4. La relation entre la pédagogie et la didactique

L'éducation est le socle de l'ensemble de l'univers, donc tout individu doit être éduqué pour pouvoir faire face au monde qui l'entoure. Ainsi, les enseignants utilisent différents concepts d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine de l'éducation, dont deux des plus

importants sont la pédagogie et la didactique.

Ces concepts ont fait l'objet d'une multitude de prises de positions différentes chez les chercheurs en éducation en général, et en didactique en particulier. Autrement dit, si certains auteurs établissent une différence légère entre les deux termes, d'autres les associent et considèrent même qu'ils sont complémentaires ou interchangeables. L'objectif de cette étude consiste donc à explorer ce rapport mitigé qui existe entre la pédagogie et la didactique. Avant d'explicitier ces relations qui existent entre les deux concepts. Nous allons à présent élucider la notion de pédagogie qui jusque-là demeure inexploitée dans cette recherche.

1.4.1. La pédagogie

Étymologiquement, le terme « pédagogie » provient des mots grecs paidós (qui signifie enfant) et gogia (qui signifie conduire). Ainsi, paidagôgia a pour signification « direction, éducation des enfants ». À l'époque, un paidagôgós était un esclave qui, tout en conduisant les garçons à l'école, leur enseignait les bonnes manières et leur donnait des cours particuliers après l'école. « Pédagogie » est un mot remontant à 1495 d'après le dictionnaire Le Robert. L'Académie française l'admet depuis 1762.

Aujourd'hui, le mot « pédagogie » est très largement utilisé et signifie simplement enseigner. Ce terme garde encore une partie de son sens étymologique. En effet, le lien avec l'enfant est conservé puisque le mot exprime l'éducation ou l'instruction⁹⁵.

À côté de cette définition liée à l'étymologie du terme, il existe d'autres définitions proposées par certains dictionnaires. De ce fait, selon le Dictionnaire de l'Académie française, la pédagogie peut être conçue sur trois points fondamentaux, à savoir :

- ❖ l'instruction, l'éducation des enfants ; l'ensemble de procédés employés pour les instruire et les former en fonction de certaines fins morales et sociales. Par exemple, un ouvrage de pédagogie. La pédagogie de Montaigne, de Jean-Jacques Rousseau ;
- ❖ discipline théorique visant à définir des méthodes d'enseignement, à déterminer de nouvelles pratiques éducatives. Par exemple la pédagogie des langues vivantes, des mathématiques, pédagogie active, directive, pédagogie heuristique, non directive, pédagogie par objectifs ;
- ❖ qualité d'une personne qui sait intéresser et former les esprits, qui est apte à transmettre son savoir, à faire acquérir des connaissances. Par exemple avoir de la pédagogie, ou

⁹⁵ En ligne : <https://www.bienenseigner.com/pedagogie-definition>, consulté le 29 Décembre 2024 à 17h 27mn

manquer de pédagogie.

Concernant le dictionnaire de didactique des langues, la pédagogie a deux sens : une théorie et une pratique éducatives. Elle est conçue comme théorie éducative en ce sens qu'elle est une réflexion théorique à caractère philosophique et psychologique sur les méthodes d'enseignement, les actions à exercer en situation d'apprentissage, leurs finalités et leurs orientations. Elle est également considérée comme une pratique éducative du fait qu'elle est une action pratique « constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe ». La pédagogie de ce fait renvoie à un ensemble de méthodes, de procédés, de techniques mis en œuvre, selon la situation d'enseignement, par l'enseignant pour instruire et former les élèves⁹⁶.

Au-delà des définitions assorties des dictionnaires, le terme de pédagogie a également fait l'objet de beaucoup d'investigations chez les chercheurs. Ainsi, selon E. Durkheim (1938), la pédagogie est une « réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation ». L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné (F. Buisson, 1911, p. 532). Reproduit dans « L'éducation, sa nature, son rôle », in *Éducation et sociologie*, PUF, coll. "Quadrige", p. 51). Par extension, la pédagogie est l'ensemble des pratiques d'enseignement ayant pour objectif de transmettre des connaissances, des compétences et des savoir-être.

Cet aspect lié à la transmission de connaissances et de savoir est soutenu par Françoise Clerc lorsqu'il conçoit la pédagogie comme étant « l'ensemble des savoirs scientifiques et pratiques, des compétences relationnelles et sociales qui sont mobilisées pour concevoir et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement ». Quant à Franc Morandi, il la voit comme une réponse à l'élaboration des conditions d'apprentissage et la définit comme suit : la pédagogie signifie « étude et mise en œuvre des conditions d'apprendre »⁹⁷.

⁹⁶ En ligne Idem, consulté le 29 Décembre 2024 à 18h 10mn

⁹⁷ En ligne : <https://www.techno-science.net/glossaire-definition/Pedagogie.html>, consulté le 23 Septembre 2023, à 15h 09mn 136

1.4.2. Les finalités de la pédagogie

La réponse à cette interrogation nous amène à préciser que la pédagogie vise à transmettre des connaissances, à développer des habiletés et à promouvoir l'apprentissage. Elle est une discipline qui s'intéresse à l'efficacité de l'enseignement et à la manière dont les connaissances sont acquises et utilisées. Elle prône essentiellement la transmission de connaissances et compétences, l'entretien de la capacité de réflexion et l'inculcation des valeurs morales.

❖ La transmission de la connaissance

C'est un processus qui a non seulement trait à l'éducation et à la gestion de la connaissance, mais qui couvre également le transfert de compétences. Étant donné que la connaissance est une valeur, sa transmission doit être encadrée. Ainsi, la finalité de la pédagogie est tout d'abord la transmission de savoirs et de compétences. Concrètement, l'enseignant doit avoir la capacité de communiquer des informations et d'aider les apprenants à les assimiler. La transmission de compétences est de rigueur, notamment dans l'enseignement technique et pratique. Dans le même ordre d'idée, le pédagogue peut indiquer les bonnes pistes pour l'acquisition de savoirs et compétences, par exemple : lecture de livres choisis, assistance à des conférences et colloques...

❖ L'entretien de la capacité de réflexion

La finalité de la pédagogie ne se résume tout simplement pas à la transmission des connaissances et compétences. Le but de la pédagogie est aussi d'entretenir la capacité de réflexion des apprenants. À ce niveau, l'enseignant est d'abord tenu de fournir des informations précises sur une thématique ou un auteur donné. Une fois les informations essentielles communiquées, le pédagogue montre aux apprenants comment réfléchir sur ces connaissances et ainsi faire des critiques pour pouvoir développer de toutes nouvelles théories et des systèmes de pensée. La pédagogie, c'est aussi développer l'esprit critique des apprenants⁹⁸.

❖ L'inculcation de valeurs morales

L'éducation des enfants est une mission à la fois difficile et cruciale, à tel point qu'elle doit être l'affaire de tous. Cependant, même si une grande partie de cette mission est dévolue aux parents, construire et bâtir des adultes sérieux, instruits, travailleurs et heureux est aussi du ressort de l'école. L'une des voies royales pour atteindre cet objectif est d'inculquer aux enfants des valeurs fortes.

⁹⁸ En ligne : <https://www.ressources-pedagogiques.org/quel-est-le-but-de-la-pedagogie/>, consulté le 18 Novembre 2023 à 18h 20mn

De ce fait, le pédagogue est à la fois un instructeur et un éducateur. L'instruction est tout ce qui se rapporte à la transmission de connaissances et à l'entretien de la capacité de réflexion. L'autre but de l'éducation, consiste à inculquer chez l'apprenant certaines valeurs morales. Le pédagogue enseigne aux élèves les règles du savoir-être et du bien vivre en société.

Cela inclut le respect des aînés, le respect d'autrui, l'effort d'apprentissage des règles régissant la vie en société et la volonté de les respecter... Il va de soi que le pédagogue est un professeur d'instruction civique et morale. Au-delà de son érudition, de sa capacité à formuler des problématiques et à définir des méthodologies et démarches cognitives, le pédagogue doit être irréprochable dans sa manière d'être et de se comporter en société. Cela relève déjà de l'enseignement et de l'éducation⁹⁹.

1.4.3. L'intérêt de la pédagogie dans l'enseignement-apprentissage des langues

Pour rappel, l'enseignement est une profession qui exige une pédagogie de haute facture. En effet, l'enseignant doit être en mesure de transmettre correctement les connaissances aux élèves et de les aider à les comprendre. Sous ce rapport, l'intérêt que suscite la pédagogie dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues est énorme.

D'abord, elle rend meilleure la qualité de l'enseignement. En effet, si une pédagogie bien pensée est mise en œuvre dans les salles de classe, la qualité de l'enseignement s'améliorera grandement. Cela sera également bénéfique pour les apprenants car ça les aidera à comprendre en profondeur le matériel pédagogique tout en améliorant les résultats d'apprentissage.

Aussi, elle favorise un environnement d'apprentissage coopératif dans la mesure où la mise en œuvre de la pédagogie dans l'éducation encourage les élèves à travailler et à apprendre ensemble pour accomplir une tâche.

En outre elle peut mettre fin à l'apprentissage monotone, en ce sens qu'elle aide l'élève à penser de manière différente et à dépasser les méthodes traditionnelles de mémorisation et de compréhension pour apprendre. Elle fait appel à des processus d'apprentissage complexes chez les élèves, tels que l'analyse, la pensée créative et l'évaluation. Elle rend les élèves plus réceptifs à ce que le professeur leur enseigne.

Bref, la pédagogie a un impact très positif sur le processus de l'enseignement- apprentissage, car elle permet non seulement aux enseignants de déterminer les moyens les plus efficaces pour

⁹⁹En ligne : Idem, consulté le 19 Novembre 2023 à 19h 11mn

enseigner à leurs élèves, mais elle les aide également à évaluer l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement et à améliorer leurs pratiques. Elle est d'ailleurs conçue comme l'ensemble des méthodes d'enseignement utilisées pour atteindre les objectifs d'apprentissage¹⁰⁰. Elle est aussi d'une grande utilité chez l'apprenant, car si l'enseignant est pédagogue, l'apprenant sera dans de bonnes dispositions pour comprendre et retenir les connaissances transmises. De ce fait, elle permet de motiver l'apprenant et de l'aider à progresser.

1.4.4. Les différents rapports qui existent entre la pédagogie et la didactique

Le professeur, dans sa pratique de classe, met en exergue deux aspects fondamentaux de l'apprentissage. Il mise d'abord sur le savoir qu'il doit faire acquérir à l'apprenant et tient également compte de l'instruction de l'apprenant. Cette remarque nous pousse alors à nous interroger non seulement sur la part qui serait réservée à la didactique et celle qui reviendrait à la pédagogie dans l'activité éducative, mais aussi et surtout à montrer les différents rapports qui pourraient s'établir entre ces deux notions cruciales. Ainsi, si l'on se fonde sur la position des chercheurs qui ont cogité sur la question, ces rapports peuvent principalement être d'opposition, d'inclusion ou de complémentarité.

1.4.4.1. Le rapport d'opposition

La didactique est souvent conçue comme une science qui s'intéresse à la transmission d'un savoir savant, au niveau des élèves, à leurs représentations initiales, à leurs difficultés, et aux problématiques qui naissent de l'observation d'un monde complexe. Quant à la pédagogie, elle est basée sur les relations élèves/élèves, sur les relations maître/élèves, sur l'organisation de la classe pour favoriser les apprentissages. En quelque sorte, la didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs, tandis que la pédagogie est orientée vers les pratiques de classe¹⁰¹.

En effet, le terme 'pédagogie' regroupe les modalités d'enseignement, les techniques d'évaluation, les différents moyens de gérer une classe, de composer avec un groupe hétérogène, de créer de l'émulation, d'engager les apprenants, etc. ; alors que le terme "didactique" évoque les approches et méthodes pour transmettre des notions relatives à une matière bien précise. Elle

¹⁰⁰ En ligne : Source : <https://www.ressources-pedagogiques.org/quel-est-le-but-de-la-pedagogie/>, consulté le 28 Décembre 2023, à 23h 09 mn.

¹⁰¹ En ligne : <https://pedagogie.ac-rennes.fr/spip.php?article4722>, consulté le 18 Mars 2024 à 0h 11 mn.

est spécifique à chaque domaine de connaissance (mathématiques, sciences, langues, etc.). Elle adapte les contenus et les approches en fonction des particularités de la discipline.

S’inscrivant dans cette même dynamique de montrer la différence qui existe entre la pédagogie et la didactique, Labelle (1996) affirme ceci :

La pédagogie est la conduite ou l’accompagnement de celui qui s’éduque, ou encore la relation d’éducation établie entre l’éducateur et celui qui s’éduque. L’accent est mis sur les aspects relationnels de l’apprentissage. (...) La didactique concerne l’accès au savoir par celui qui s’éduque ou encore l’activité corrélative d’apprentissage et d’enseignement de celui qui vise à travers son éducation un développement lié à l’exercice de ses facultés intellectuelles. L’accent est mis sur la dimension cognitive de l’activité éducative.

À travers cette définition, Labelle laisse comprendre que l’activité éducative comporte deux dimensions : la dimension relationnelle, c’est-à-dire la relation d’éducation qui lie l’éducateur à celui qui s’éduque, et la dimension proprement cognitive qui n’est rien d’autre que celle qui concerne l’accès au savoir par celui qui s’éduque. La première fait référence à la pédagogie, la seconde à la didactique. Ainsi, s’il existe des auteurs qui considèrent que la pédagogie et la didactique ne sont pas liées car s’intéressant à des aspects différents de l’éducation, d’autres, par contre, y voient un rapport d’inclusion ou de complémentarité.

En effet, le terme ‘pédagogie’ regroupe les modalités d’enseignement, les techniques d’évaluation, les différents moyens de gérer une classe, de composer avec un groupe hétérogène, de créer de l’émulation, d’engager les apprenants, etc. ; alors que le terme “didactique” évoque les approches et méthodes pour transmettre des notions relatives à une matière bien précise. Elle est spécifique à chaque domaine de connaissance (mathématiques, sciences, langues, etc.). Elle adapte les contenus et les approches en fonction des particularités de la discipline.

S’inscrivant dans cette même dynamique de montrer la différence qui existe entre la pédagogie et la didactique, Labelle (1996) affirme ceci :

La pédagogie est la conduite ou l’accompagnement de celui qui s’éduque, ou encore la relation d’éducation établie entre l’éducateur et celui qui s’éduque. L’accent est mis sur les aspects relationnels de l’apprentissage. (...) La didactique concerne l’accès au savoir par celui qui s’éduque ou encore l’activité corrélative d’apprentissage et d’enseignement de celui qui vise à travers son éducation un développement lié à l’exercice de ses facultés intellectuelles. L’accent est mis sur la dimension cognitive de l’activité éducative.

À travers cette définition, Labelle laisse comprendre que l'activité éducative comporte deux dimensions : la dimension relationnelle, c'est-à-dire la relation d'éducation qui lie l'éducateur à celui qui s'éduque, et la dimension proprement cognitive qui n'est rien d'autre que celle qui concerne l'accès au savoir par celui qui s'éduque. La première fait référence à la pédagogie, la seconde à la didactique. Ainsi, s'il existe des auteurs qui considèrent que la pédagogie et la didactique ne sont pas liées car s'intéressant à des aspects différents de l'éducation, d'autres, par contre, y voient un rapport d'inclusion ou de complémentarité.

1.4.4.2. Le rapport de complémentarité

À ce niveau, Develay (1996) nous révèle que :

Certes pédagogie et didactique s'intéressent toutes les deux aux processus d'acquisition (en se concentrant sur l'élève) et de transmission (en se concentrant sur l'enseignement des connaissances). Mais, la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances. Tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et l'élève et entre les élèves eux-mêmes.

À partir de ce raisonnement, on peut souligner que par analogie, la pédagogie (côté apprentissage) et la didactique (côté enseignement) sont deux faces d'une même pièce de monnaie. Elles ne s'opposent pas mais sont complémentaires d'une même réalité.

L. DABÈNE (1988) s'inscrit dans la même lignée lorsqu'il soutient que la didactique des langues étrangères se définit « (...) par le va-et-vient permanent entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés ».

Cette même position est soutenue dans un article intitulé « Du "tout" didactique au "plus" didactique », par Jean-Pierre Astolfi lorsqu'il affirme que la différenciation entre pédagogie et didactique est une « différenciation de postures » plutôt qu'une « délimitation de territoires », et montre dans la foulée que la frontière entre la didactique et la pédagogie est plutôt poreuse qu'étanche. En effet, rappelle-t-il, l'histoire récente de l'éducation montre qu'il y a un va-et-vient constant entre les deux disciplines et que de surcroît, il y a du didactique dans toute réflexion pédagogique et du pédagogique dans toute réflexion didactique (Astolfi, J. P, 1997, p. 67) y a un va-et-vient constant entre les deux disciplines et que de surcroît, il y a du didactique dans toute réflexion pédagogique et du pédagogique dans toute réflexion didactique

(Astolfi, J. P, 1997, p. 67).

Contre le « Tout » pédagogique, le même auteur (J. P. Astolfi) écrit que la question des contenus n'a jamais été complètement absente des préoccupations des pédagogues. Il cite Louis Not qui affirme dans son livre « Les pédagogies de la connaissance » (1979) que toutes les pédagogies, même celles dont le souci affiché n'est pas la référence aux savoirs, ne peuvent pas faire fi de la question des contenus. Cela est d'autant plus évident que le contrat pédagogique, comme le rappelle Janine Filloux, s'établit principalement sur la contrainte scolaire des savoirs. Et Astolfi d'en déduire que la didactique ne peut pas ne pas « admettre son inscription dans une lignée et reconnaître ses précurseurs » (J. P. Astolfi, 1997, p. 68).

Il continue son argumentation en précisant que si l'on n'y regarde de près, soutient-il, on va vite s'apercevoir qu'il y a au cœur de toute entreprise didactique des considérations d'ordre pédagogique, comme on peut le constater dans la « théorie des situations didactiques » de G. Brousseau qui se veut pourtant didactique, vu qu'elle se présente comme étant étroitement attachée aux contenus de savoir.

Abondant toujours dans le sens de rapprocher la pédagogie de la didactique, Ph. Meirieu (1987) prend position et affirme :

À travers les nombreux débats qui opposent la pédagogie centrée sur l'enfant et la didactique centrée sur les savoirs, se réfractent un très vieux problème philosophique en même temps que des oppositions qui sont stériles, parce que l'apprentissage, c'est précisément la recherche, la prospection permanente dans ces deux domaines et l'effort pour les mettre en contact. Il faudrait enfin qu'on arrive à sortir de cette méthode qui consiste toujours à penser sur le mode de variation en sens inverse, à dire que plus je m'intéresse à l'élève, moins je m'intéresse au savoir ou plus je m'intéresse au savoir, moins je m'intéresse à l'élève...

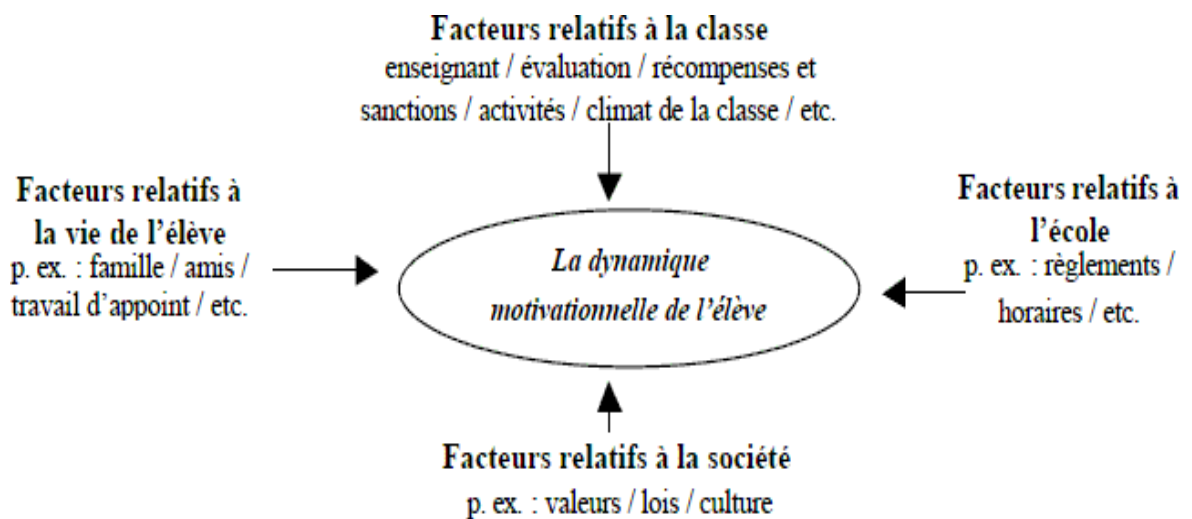
Meirieu, à travers ce raisonnement, voudrait souligner le fait que didacticiens et pédagogues, même s'ils ne procèdent pas de la même manière ou n'approchent pas les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage de la même façon, il n'en demeure pas moins que l'un et l'autre regardent dans la même direction. Pour cela, il propose qu'une collaboration entre didacticiens et pédagogues doit consister à jeter un éclairage nouveau sur la question essentielle qui les préoccupe, à savoir l'apprentissage. Une telle collaboration est plus que souhaitable dans la mesure où elle sera sans nul doute profitable pour tous : didacticiens, pédagogues, institutions scolaires, élèves, etc.

2. Regard critique sur les facteurs motivationnels en classe de PLE

La dynamique motivationnelle de l'apprenant est un processus complexe qui peut être influencé par une panoplie de facteurs. Ces derniers (facteurs), lorsqu'ils sont bien pris en compte, peuvent sans nul doute contribuer à la motivation de l'élève. Par contre, ces mêmes facteurs peuvent avoir une influence négative sur la motivation de l'apprenant s'ils sont mal gérés.

Ainsi, pour mieux appréhender ces facteurs, nous les avons répartis en quatre groupes, à savoir : les facteurs liés à la vie personnelle de l'élève, à la société, à l'école, et ceux relatifs à la classe. Pour une bonne illustration des facteurs identifiés, nous proposons la figure suivante, qui englobe les quatre facteurs ayant une influence directe sur la dynamique motivationnelle de l'élève.

Figure 8 : Les facteurs qui influencent sur la dynamique motivationnelle de l'élève



Source : <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-8.htm>

À travers ce schéma, nous constatons clairement qu'il existe quatre facteurs fondamentaux qui pèsent sur la dynamique motivationnelle de l'élève, tels que : les facteurs liés à la vie de l'élève, à la société, à l'école et à la classe.

2.1. Les facteurs relatifs à la vie de l'élève

Ces facteurs peuvent de prime abord être déterminés par le type de famille à laquelle appartient l'élève. En effet, les familles n'ont pas la même vision de l'école. Certains parents

instruits accordent beaucoup d'intérêt à l'apprentissage des enfants car ils la considèrent comme la principale clé de réussite. Un enfant qui a vécu dans une telle famille aura la motivation et le plaisir d'apprendre dans la mesure où ces parents disent souvent à leurs enfants que : « Pour réussir dans la vie, il faut travailler dur à l'école » (Meirieu, 2014, p. 9).

Cependant, si l'élève a la malchance d'appartenir à une famille qui néglige l'apprentissage de l'enfant, toutes les conditions seront réunies pour que ce dernier soit démotivé dans l'apprentissage. Étant donné que l'environnement familial reste le lieu où il passe la majeure partie de son temps, des données comme l'aspect financier ainsi que sa relation avec les parents ne sont pas à négliger, elles peuvent constituer un facteur de démotivation pour l'élève.

En outre, la fonction paternelle, qu'elle soit exercée par un homme ou une femme, implique que l'enfant soit accompagné de sorte qu'il n'éprouve pas de peur dans l'apprentissage. En effet, les exigences des différentes familles auront également une influence dans le sens où si ces dernières sont trop élevées, l'enfant ne pourra les réaliser, se frustrera et se démotivera. Les exigences sont bénéfiques si elles sont réalistes, adaptées à ses capacités.

Au-delà de l'aspect familial, l'entourage de l'élève peut également avoir une influence négative sur sa motivation s'il est souvent accompagné d'amis qui n'ont pas d'intérêts pour les études. Au cas contraire, ces amis seront une source de motivation pour lui.

2.2. Les facteurs relatifs à la société

Le milieu social présente de nombreux centres d'intérêt. Du coup, des supports de loisirs tels que l'internet, la télévision, les jeux, etc., peuvent susciter un manque de motivation chez l'apprenant s'ils sont utilisés par ces derniers de façon abusive. En effet, ces outils, vu l'importance que les enfants leur accordent, peuvent orienter leurs attitudes et les inciter très souvent à présenter un faible niveau de motivation envers l'apprentissage.

Toutefois, ce milieu peut avoir un effet positif sur la motivation de l'apprenant, lorsque ce dernier évolue dans un environnement où les conditions suivantes sont réunies :

- ❖ une disponibilité et un accès aux ressources documentaires mis en place ;
- ❖ l'organisation d'activités culturelles offrant aux apprenants l'occasion d'enrichir leurs connaissances ;
- ❖ la création d'espaces leur permettant d'assouvir leur curiosité (G. Amani, 2020-202121,

p. 21)¹⁰².

2.3. Les facteurs relatifs à l'école

Considéré comme un milieu socialisé, où s'établit un échange actif entre élèves, enseignants et personnels administratifs, l'environnement scolaire peut bel et bien susciter de la motivation chez l'apprenant lorsque le climat y est propice à l'apprentissage. Au cas inverse, il peut être une source de démotivation chez l'élève.

2.3.1. Le milieu scolaire : un moyen de motivation pour l'apprenant mais qui a des limites

Le milieu scolaire est l'institution sociale chargée d'élever et d'établir des relations à tous niveaux. C'est le lieu de socialisation et de culture des valeurs car elle est le deuxième environnement pour l'enfant et complémentaire à ce que la famille a fait de lui. Elle porte également la plus grande part dans le processus d'éducation, y compris l'éducation sociale de l'enfant et l'orientation de son comportement¹⁰³. Sous ce rapport, les élèves sont naturellement influencés par ce milieu où ils vivent quotidiennement, du fait qu'il a une importance dans la manifestation de l'amour d'apprendre de ces derniers (élèves). Il caractérise leurs comportements et détermine les caractéristiques individuelles des apprenants.

Néanmoins, lorsque l'apprenant ne parvient pas à s'épanouir dans cet environnement car il ne suscite pas d'intérêts dans l'apprentissage, dans ce cas, l'apprenant n'aura pas cette affection qu'il faut pour continuer à apprendre dans ledit environnement. Par conséquent, il ne sera pas motivé dans l'apprentissage.

Au-delà des trois facteurs abordés, à savoir les facteurs relatifs à la vie de l'élève, à la société, et à l'école, qui sont externes à la classe et sur lesquels l'enseignant n'a aucune mainmise parfaite, nous allons aborder à présent les facteurs qui nous intéressent le plus dans cette étude. Il s'agit des facteurs internes, c'est-à-dire ceux relatifs aux réalités ou pratiques de classes.

¹⁰² En ligne : <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/18825?mode=full>, consulté le 15 Aout 2023 à 10h 09mn

¹⁰³ En ligne : <https://journals.openedition.org/multilinguales/12037>, consulté le 10 Mars 2023 à 10h 10mn

2.3.2. Les facteurs relatifs à la classe

Ils sont essentiellement reposés sur quatre éléments fondamentaux, à savoir : les activités proposées par l'enseignant dans son cours, sa gestion du climat de la classe, ses attitudes vis-à-vis des apprenants lors du cours, sa manière de proposer l'évaluation, les récompenses et les sanctions faites aux élèves.

2.3.2.1. Les activités proposées par l'enseignant

Dans le processus de l'enseignement-apprentissage, Viau (2002) affirme que les activités sont principalement regroupées en deux catégories, à savoir : « les activités d'enseignements et celles de l'apprentissage ». Les activités d'enseignement sont des activités dans lesquelles l'enseignant est le principal acteur, il a pour rôle de communiquer de la matière à l'élève, tandis que les activités d'apprentissage sont celles dans lesquelles l'élève est le principal acteur. Notre analyse se fondera d'abord sur les activités d'enseignement.

2.3.2.2. L'influence des activités d'enseignement sur la motivation des élèves

Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'influence positive des activités d'enseignement sur la motivation des apprenants. D'abord, il est à remarquer que le bon choix et la qualité des activités jouent un rôle crucial sur la volonté d'apprendre et de parler des élèves. Lorsque ces activités sont également diversifiées, elles favorisent chez l'élève le goût d'apprendre la matière.

Toutefois, si ces règles sont bafouées lors du déroulement de la tâche d'enseignement, les activités proposées peuvent participer à la démotivation de l'élève. Par exemple, si l'enseignant décide de rester dans la routine, les élèves peuvent ne pas accorder trop d'importance à ce qu'il fait, dans la mesure où les activités jugées trop répétitives par l'apprenant peuvent lui occasionner un manque d'intérêt vis-à-vis de l'apprentissage de la discipline. En effet, les élèves n'aiment pas la routine, par conséquent ils ont besoin de changer régulièrement d'activités et d'essayer de nouvelles choses. Selon Sauvé, Debeurme, Wright, Fournier et Fontaine (2007), des activités pédagogiques diversifiées offrent à l'élève la possibilité de sortir de la routine et de renforcer sa motivation à apprendre.

À côté de ces activités dites d'enseignement, le professeur peut toujours proposer d'autres activités dans lesquelles l'élève est l'acteur clé et qui peuvent tout de même avoir une influence positive ou négative sur sa motivation.

2.3.2.3. L'impact des activités d'apprentissage sur la motivation des élèves

De prime abord, il faut rappeler que les activités d'apprentissage sont capables de favoriser la motivation de l'élève. En effet, elles comportent plusieurs aspects tels que : les jeux éducatifs, les présentations devant la classe, les exercices à effectuer seul ou les projets, etc., qui exercent une influence positive sur la dynamique motivationnelle des apprenants, en ce sens qu'elles rendent la pédagogie active et facilitent à l'élève de mémoriser le lexique employé en situation d'apprentissage et l'aide à s'exprimer spontanément.

C'est l'exemple type du jeu de rôle, qui selon l'Encyclopédie Larousse : « est d'abord une technique d'improvisation dramatique utilisée en formation professionnelle pour l'entraînement à la prise de conscience d'attitudes liées à certains rôles requis par la vie sociale et pour le développement de la créativité »¹⁰⁴.

Du coup, il devient un moyen très efficace permettant de mettre l'élève dans une situation d'apprentissage, l'élève apprend en jouant. Le terme ludique, pour rappel, renvoie dans le dictionnaire de langue au terme « jeu » : « qui relève du jeu : l'activité ludique des enfants ». Selon A. Meguenni Lahreche (2015), le dictionnaire didactique de français définit l'activité ludique comme suit :

L'activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure, elle permet une communication entre les apprenants (collectivité d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décision, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives¹⁰⁵.

À travers ces définitions, nous pouvons dire que les jeux et les activités ludiques ne sont rien d'autres que des activités qui procurent du plaisir à l'apprentissage. De ce fait, ces activités sont souvent privilégiées car elles permettent de stimuler et d'inciter les apprenants à parler, en

¹⁰⁴https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/jeux_de_r%C3%B4le/88861, consulté le 28/09/ 2025 20h 28mn.

¹⁰⁵ [file:///C:/Users/BINANITECH/Downloads/le-ludique-comme-strat%C3%A9gie%E2%80%99enseignement-apprentissage-en-classe-de-langue%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/BINANITECH/Downloads/le-ludique-comme-strat%C3%A9gie%E2%80%99enseignement-apprentissage-en-classe-de-langue%20(1).pdf), consulté le dimanche, 28/09/2025 à 20h 50mn.

ce sens qu'il faut jouer pour parler portugais. L'apprenant dans ces conditions est plus motivé car il ne dégoûte pas du jeu, il retient plus facilement ce qui a été appris parce qu'il en tire du plaisir et rend la tâche moins compliquée.

Cependant, lorsque ces aspects qui favorisent le jeu et créent de l'interaction entre les apprenants sont absents dans le cours, cela peut rendre l'apprentissage trop sec (apprentissage dans lequel l'apprenant n'a aucun moyen de s'épanouir). Par conséquent, ce genre d'apprentissage ne favorise pas la motivation des élèves. Ainsi, pour qu'une activité d'apprentissage soit motivante aux yeux des élèves, Viau (2000) nous invite à tenir compte de dix conditions dans une salle de cours.

2.3.2.4. Ce qu'il faut pour agir en classe sur la motivation des apprenants selon Viau

Pour susciter de la motivation aux apprenants dans une salle de classe, Rolland Viau, dans un article intitulé « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves (2000) », nous propose les conditions suivantes :

❖ L'activité doit être significative aux yeux des élèves

Une activité est significative aux yeux des élèves lorsqu'elle est proche de son centre d'intérêt, s'accorde avec ses projets personnels et répond à ses préoccupations. Ainsi, le professeur doit montrer l'intérêt d'une activité en justifiant l'utilité de l'activité pour le cours et l'ensemble du programme. Il doit également tenir compte des thèmes appréciés par les élèves dans le choix de l'activité afin que les élèves donnent du sens plus facilement à celle-ci (l'activité). Viau (2002) conseille à ce propos aux enseignants de ne pas hésiter à faire le lien entre l'activité et la vie personnelle de l'apprenant. En effet, la signifiante d'une activité favorise la perception que l'élève a de sa compétence, de la valeur qu'il lui accorde. Plus une activité a de sens aux yeux de l'élève, plus elle sera jugée intéressante et utile, ainsi, elle sera motivante.

❖ L'activité doit être diversifiée et doit s'intégrer à d'autres activités

La diversité d'une activité réside dans la multiplication des tâches à accomplir, celle-ci doit être diversifiée car l'exécution d'une seule tâche (« par exemple, l'application répétitive d'une procédure d'analyse de texte » (Viau, 2000, p. 1) est peu motivante pour les élèves. Aussi, les activités elles-mêmes doivent être variées afin d'éviter un caractère routinier. Pour cela, une activité doit être intégrée à d'autres activités afin que l'élève sache à quoi elle est reliée et donne de la valeur à cette activité notamment par le biais de projet. VIAU conseille de ce fait, de proposer une activité qui demande à réaliser plusieurs tâches à l'élève et qui laisse le choix aux

élèves parmi plusieurs activités pour qu'ils aient le sentiment de contrôle sur l'activité. Il conseille également de montrer aux élèves qu'une activité est reliée à une autre déjà accomplie et une autre qui la suivra.

❖ **L'activité doit représenter un défi pour l'élève**

Lorsque l'activité proposée par l'enseignant n'est ni trop difficile, ni trop facile, alors, elle peut sans nul doute être perçue comme celle qui représente un défi pour l'élève.

L'enseignant doit donc tenir compte de ce que l'élève sait faire seul et de ce qu'il ne peut faire qu'avec le soutien d'un adulte ou d'un expert.

❖ **L'activité doit être authentique**

L'utilité de ce genre d'activité réside dans le fait que l'élève va se servir de ce qu'il a appris en classe pour réaliser un produit qui est à l'image de ce qu'il peut trouver en dehors de la classe. Viau précise à cet effet que cette condition évite à l'élève d'avoir le sentiment de devoir accomplir un travail purement scolaire qui ne présente d'intérêts que pour son enseignant et qui n'est utile qu'à des fins évaluatives. Dès lors, la réalisation d'un produit authentique permet de parfaire la perception que l'élève a de l'activité et apporte de la valeur à ce qu'il fait.

❖ **L'activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève**

Pour ne pas permettre à l'élève de s'ennuyer et de se contenter d'appliquer une règle ou une formule apprise pour réaliser une tâche d'apprentissage, l'activité doit alors exiger un engagement cognitif de l'élève. L'élève doit prendre conscience de la nécessité d'être engagé cognitivement. Ce dernier doit utiliser des stratégies d'apprentissage pour comprendre, établir des liens avec ce qu'il a déjà appris afin de traiter l'activité. Cette façon de procéder joue sur sa perception de compétence et le pousse à investir dans la réussite de l'activité.

❖ **L'activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix**

Dans l'organisation des tâches que propose l'enseignant à ses élèves, plusieurs aspects comme : le travail en groupe, binôme ou individuel, le choix des supports, du matériel, la durée du travail, le mode de présentation du travail, la désignation des membres par équipe, etc., peuvent y paraître. Ainsi, tous ces éléments peuvent être ou non laissés à la discrétion de l'élève. Néanmoins, l'enseignant peut décider, selon la connaissance qu'il a de ses élèves, des éléments qui resteront sous sa responsabilité et de ceux qu'il pourra déléguer à ses élèves. Le fait de permettre ces choix à ses élèves favorise la perception de contrôlabilité, ce qui peut à leur niveau constituer une source de motivation.

❖ **L'activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres**

Lorsqu'on répartit les élèves en groupe pour les faire travailler, leur réussite peut non

seulement émaner d'eux-mêmes, comme elle peut dépendre des autres. C'est pourquoi « une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère de collaboration et amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun » (Viau, 2000, p. 3). En effet, cet apprentissage coopératif favorise la perception des compétences pour l'élève et s'oppose à des activités axées sur la compétition qui ne motivent que les plus forts, ceux qui ont des chances de gagner. C'est fort de cette constatation que VIAU (2004) conseille de faire en sorte que la réalisation d'une activité se compose d'un travail commun mais aussi d'un travail individuel. En vue de favoriser la collaboration, le même auteur Viau (2004) nous conseille d'attribuer un rôle à chaque membre d'un groupe. Cette répartition fait que la réalisation finale n'est possible qu'avec la contribution des uns et des autres.

❖ **L'activité doit avoir un caractère interdisciplinaire**

Pour appréhender cette condition, Viau (2004) nous invite à comprendre que dans la vie quotidienne nous avons quelquefois besoin de nombreux types de connaissances pour résoudre une difficulté. Pour ce faire, il ajoute qu'il faudrait alors qu'il en soit de même dans le milieu scolaire. Autrement dit, Viau (2004) montre qu'une activité à caractère interdisciplinaire aide l'élève à rendre les apprentissages plus signifiants. Il verra l'intérêt et l'utilité des connaissances qu'on lui demande d'acquérir tout au cours de son apprentissage. Cette condition favorise dès lors la perception de la valeur de l'activité pour un élève. Le chercheur Viau prend l'exemple du français qui, intégré à d'autres disciplines, montre l'importance de posséder de bonnes connaissances langagières non seulement pour ceux qui ont un intérêt pour les études littéraires, mais pour tous ceux qui communiquent avec un public.

❖ **L'activité doit comporter des consignes claires**

Pour que l'apprenant soit en mesure de bien comprendre ce qui lui est demandé et de pouvoir se concentrer sur cette tâche, l'activité proposée par l'enseignant doit comporter des consignes claires. Donc, l'enseignant doit toujours vérifier si l'énoncé peut être bien compris par tous les élèves, au cas contraire il le reformule. Il est aussi intéressant de formuler les consignes dès le début de l'activité. Les élèves doivent pouvoir différencier les consignes relatives à la classe et les consignes relatives à l'apprentissage. Viau conseille à ce propos de ne pas changer les consignes en cours de route de l'activité. Ainsi, en mettant en place ces conseils, l'enseignant favorise la perception de la compétence chez ses élèves.

❖ **L'activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante**

Pour que l'apprenant puisse réaliser ses activités comme il se doit, l'enseignant doit lui laisser le temps dont il a besoin pour réaliser cette tâche. Pour cela, c'est à l'enseignant de

prévoir le temps nécessaire pour la réalisation de l'activité selon la connaissance de ses élèves tout en pensant à prévoir du temps pour conclure afin de structurer les apprentissages. Il faut donc « éviter à tout prix que l'élève ait l'impression qu'on « lui arrache sa copie des mains », à la fin d'une activité, parce que le temps est écoulé » (Viau, 2000, p. 3). Ce phénomène favorise l'insatisfaction de l'élève car il n'a pas terminé son travail et hésite par la suite à commencer une autre activité de peur de ne pas l'avoir terminé à temps. Viau (2004) nous dit à cet effet que l'enseignant ne doit pas comprimer une activité pour faire en sorte qu'elle rentre absolument dans une période. Au contraire, il doit laisser du temps à ses élèves afin qu'ils puissent réaliser normalement l'activité, car donner du temps à l'élève permet d'améliorer la perception qu'il a de sa compétence. Selon Viau, si toutes ces conditions sont mises en place, nous pouvons constater une certaine dynamique motivationnelle chez les élèves. De ce fait, ces activités auront une influence directe sur le climat de la classe.

2.3.2. 5. Le climat de classe

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à rendre le climat de la classe favorable ou défavorable aux yeux des élèves. Ces facteurs sont principalement liés à l'organisation du travail dans la classe, à l'évaluation des apprentissages et aux récompenses et sanctions faites par l'enseignant à ces élèves.

2.3.2.6. L'organisation de classe : une tâche à prendre au sérieux pour motiver les élèves à l'apprentissage du PLE

« Toutes les actions qu'effectue l'enseignant ou l'enseignante au quotidien dans la classe ont un impact significatif sur la réussite de ses élèves. Toutefois, ses actions ne sauraient atteindre ce but sans une solide maîtrise de la compétence en gestion de classe » (T. Nault, 2008)¹⁰⁶, d'où sa capacité à bien s'organiser en salle de cours. Autrement dit, lorsque l'enseignant échoue dans la gestion correcte de sa classe, cela peut donner lieu au désordre et à une perturbation sans cesse du cours, chose qui ne motive pas certains élèves sérieux et studieux.

C'est pourquoi une bonne organisation dans sa classe est donc un acte professionnel important de l'enseignant qui peut fondamentalement jouer sur la motivation de ses élèves.

Ainsi, pour y arriver, l'enseignant doit veiller sur les aspects suivants :

¹⁰⁶ En ligne : <https://books.openedition.org/purh/1875?lang=fr>, consulté le 15 Septembre 2023 à 22h 13h mn

- ❖ un établissement et une application correcte des règles de fonctionnement de la classe (définir dès le début aux élèves les principes à tenir en compte pour le bon déroulement du cours) ;
- ❖ un bon aménagement et une bonne organisation de l'espace physique (une bonne disposition des tables-bancs et une exploitation correcte du tableau, etc.) ;
- ❖ mettre sur pied une bonne modalité de gestion du temps ;
- ❖ bien superviser le travail proposé aux élèves en classe ;
- ❖ une prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants ;
- ❖ une application juste des mesures disciplinaires.

Au-delà des facteurs précités qui contribuent à la réussite d'une bonne organisation en salle de cours, il convient à présent d'aborder l'évaluation qui est l'un des facteurs qui détermine fondamentalement la motivation de l'élève à apprendre la matière.

2.3.2.7. L'évaluation : un facteur qui peut démotiver l'élève lorsqu'elle n'est pas bien gérée par l'enseignant

En guise de rappel, l'évaluation « consiste en une mesure ou une appréciation à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs, ou du degré de proximité d'une production par rapport à une norme » (Y. Abernot, 1996, p. 45). Pour René Amigues (1996), l'évaluation « consiste à fournir des informations utiles pour éclairer une prise de décision » (p. 27). Elle possède également différents objectifs comme le précise le chercheur J. Cardinet (1998) à travers ses quatre points fondamentaux de l'évaluation scolaire, à savoir :

- améliorer la qualité de l'enseignement en général ;
- informer l'élève et ses parents sur sa progression ;
- attribuer les certificats nécessaires à l'élève ;
- améliorer les décisions liées à l'apprentissage de chaque élève¹⁰⁷.

Ainsi, lorsque cet exercice d'évaluation est reposé sur la performance de l'élève plutôt que sur son processus d'apprentissage, de nombreux chercheurs tels que : (AMES, 1992, COVINGTON, 1992 etc) précisent qu'il fait souvent défaut à sa motivation (celle de l'élève). En effet, la motivation des apprenants, notamment ceux qui sont en difficultés d'apprentissage sont spécifiquement touchés par l'effet négatif des modes d'évaluation centrés sur la performance. Dans ce type d'évaluation, on considère que l'apprenant a appris parce qu'il a

¹⁰⁷ En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04504866v1/document>, consulté le 17 Septembre 2023 à 16h 03mn

obtenu de bons résultats. De ce fait, les meilleurs et les plus intelligents sont ceux qui ont toujours les bonnes notes et les autres sont considérés comme des faibles.

Ce type d'évaluation pousse les élèves à se comparer aux autres et à créer une rivalité entre eux. Ces cas sont récurrents dans les classes où l'enseignant annonce publiquement les résultats ou les affiche aux yeux et au su de tous. De telles actions anéantissent la motivation des élèves qui n'ont aucune chance de se retrouver parmi les premiers, surtout ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. Étant souvent classés « au bas de l'échelle », ces élèves peuvent non seulement se sentir découragés mais également démotivés face à d'autres sujets qui font l'objet d'une évaluation.

En outre, lorsque l'évaluation cible un groupe d'élèves, elle peut ne pas gagner à motiver les autres, et du coup elle devient discriminatoire.

Par ailleurs, face aux erreurs commises par des élèves, des commentaires vulgaires (du genre tu es nul, tu es incompetent, tu es bête, tu n'as rien compris, il n'y a rien de bon dans ce que tu as fait, etc.), que certains enseignants mentionnent sur les copies des élèves peuvent porter atteinte à leur motivation.

Cependant, dans la dynamique de faire de l'évaluation une composante de l'enseignement qui favoriserait la motivation, Rolland Viau (2002) propose quatre principes d'action. Premièrement, l'élève doit comprendre que les erreurs ne sont pas des fautes pénalisantes mais des étapes incontournables dans le processus d'apprentissage. Tardif (1992) montre à cette même occasion que « les erreurs ne sont pas pénalisantes lorsque l'enseignant les considère comme des informations importantes qui permettent de fournir une rétroaction à l'élève », c'est-à-dire de permettre un retour de l'enseignant sur le travail de l'élève (p. 79).

Deuxièmement, il est nécessaire qu'après une évaluation, le professeur informe l'élève sur ce qu'il ne maîtrise pas, ce qu'il peut améliorer, mais également sur ce qu'il a réussi. Cela peut se faire directement sur la copie en soulignant les phrases bien construites ou les exercices réussis, ou à travers des retours verbaux.

Le troisième principe consiste à donner à l'élève lors de l'évaluation, des outils qui lui permettront de s'auto-évaluer afin qu'il puisse vérifier s'il a suivi toutes les étapes de réalisation de l'activité.

Le professeur doit en dernière position, aider l'élève à visualiser ses progrès au fur et à mesure de son apprentissage. En effet, si l'élève ne remarque pas d'amélioration dans son travail, il pensera alors qu'il n'apprend rien et que les activités sont inutiles. Donc, l'enseignant doit de se focaliser sur le processus d'apprentissage afin d'amener l'élève lors des évaluations,

à restituer ce qu'il a appris. Il est cependant à noter que ces quatre principes impliquent que « l'enseignant a réussi d'abord à créer un climat de confiance entre lui et l'élève » (Viau, 2002, p. 79).

À cela, il convient d'ajouter que le fait de proposer un feedback sur les points abordés dans l'évaluation, est également un bon moyen pour l'enseignant de motiver ses élèves. Selon Joëlle Proust, il existe deux types de feedback : le feedback intrinsèque et le feedback extrinsèque (2021). Le feedback intrinsèque correspond à la capacité de l'élève à comprendre des informations sans aide extérieure. Le feedback extrinsèque renseigne sur le « rapport entre la réussite ou la difficulté avec l'origine de l'élève » (Proust, 2021, p. 2).

Alors, ces deux types de feedback peuvent susciter de la motivation chez l'élève et lui permettre de poursuivre ses efforts ou de changer de stratégies d'apprentissage. De ce fait, le feedback est primordial dans le processus d'apprentissage car il permet à l'élève de comprendre les erreurs commises mais aussi de réduire la distance entre la compréhension de l'activité et l'objectif à atteindre. Il joue donc le rôle de levier pour motiver l'élève et l'aider à réussir (Proust, 2021).

Pour cette raison, le professeur en vue d'obtenir de meilleurs résultats, se doit de faire recours à plusieurs types de feedback. À ce propos, le chercheur M. Crahay (2007) identifie trois grands types de feedback qui peuvent servir à l'amélioration de la motivation des élèves à savoir :

- ❖ les feedbacks d'évaluation qui se font entre l'enseignant et l'élève et qui permettent de féliciter l'élève ou de le corriger lorsqu'il donne une réponse ;
- ❖ les feedbacks de contrôle qui permettent de s'assurer de la bonne compréhension de l'élève, par exemple en lui demandant de justifier sa réponse, ce qui peut également mener à une auto-évaluation ;
- ❖ les feedbacks mutuels entre pairs qui consistent à demander aux autres élèves ce qu'ils pensent afin d'inviter les élèves à échanger sur les bonnes réponses et sur les stratégies d'apprentissages utilisées.

À travers ces différents feedbacks, l'apprenant peut appréhender ce qu'il a réussi et ce qu'il doit améliorer, sans pour autant se sentir dénigré ou jugé. De ce fait, l'élève ne percevra pas ses erreurs comme un échec mais comme une étape normale qui s'inscrit dans le processus d'apprentissage (V. Pitton, L. RoCHAT-Avogadri, 2023, p. 13-15).

En somme, l'évaluation est un processus qui permet à l'enseignant de situer l'apprentissage des élèves. Dès lors, si elle n'est pas bien faite, elle peut porter préjudice à la motivation des

apprenants. Au cas contraire, elle aura un effet positif sur la motivation car elle permettra d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelles des élèves, qui aura une bonne influence sur leur motivation intrinsèque.

Sous ce rapport, pour permettre aux enseignants de relever ce défi, au-delà des quatre principes proposés par Viau, l'enseignant doit prendre en considération les points suivants :

- ❖ choisir des critères d'évaluation sur les apprentissages réalisés, le progrès accompli, l'effort déployé, et les améliorations apportées ;
- ❖ formuler des commentaires sur les travaux plutôt que se contenter de les noter ;
- ❖ utiliser un objet d'évaluation qui démontre le processus d'apprentissage et le progrès accompli par l'élève (p. ex. : le portfolio) ;
- ❖ adopter une pratique évaluative qui élimine le plus possible la compétition et la comparaison.

Ces recommandations ne sont pas des moyens permettant de régler la quasi-totalité des difficultés motivationnelles que l'évaluation engendre chez un nombre significatif d'élèves. Elles montrent cependant qu'il est possible d'amener l'élève à considérer l'évaluation en classe non pas comme un simple instrument de sanction ou de sélection, mais aussi comme un moyen d'apprécier plus adéquatement ce qu'il a appris. Au-delà de l'évaluation, il existe également d'autres facteurs essentiels à prendre en compte dans la motivation de l'élève. Il s'agit des récompenses et des punitions faites par les enseignants aux élèves.

2.3.2.8. Les récompenses données et les punitions infligées par les enseignants

Les récompenses, les punitions ou sanctions sont des mécanismes que bon nombre d'enseignants utilisent très souvent pour motiver les apprenants à s'intéresser à ce qu'ils font. Toutefois, à travers la façon dont ils les utilisent, elles peuvent effectivement leur permettre d'atteindre l'objectif escompté, c'est-à-dire motiver l'élève, comme elles peuvent produire des résultats indésirables. Du coup, il urge de comprendre dans quels cas les récompenses, les punitions ou sanctions peuvent être source de motivation chez l'apprenant ? Et quand est-ce que l'effet contraire peut-il se réaliser ?

❖ La récompense : un argument pour motiver les apprenants mais qui a des limites

La pratique consistant à récompenser les efforts des élèves dans l'apprentissage est probablement aussi ancienne que l'école et l'enseignement. Cela dit, elle a pris de l'ampleur et s'est sophistiquée à partir des années 1960 avec l'avènement de la conception béhavioriste selon

laquelle le comportement est motivé par des « renforcements ». Des incitants comme le renforcement verbal, l'attribution de prix aux meilleurs élèves, les tableaux d'honneur, les systèmes d'émulation basés sur l'octroi de récompenses matérielles se sont largement répandus¹⁰⁸.

Actuellement, cette pratique joue un rôle essentiel dans les activités d'enseignement et devient très utile lorsqu'elle est bien utilisée, en ce sens qu'elle modifie le comportement automatique de l'apprenant et lui permet d'acquérir de bonnes attitudes face au travail. Elle est plus motivante et efficace lorsqu'elle intervient aussitôt après le comportement ou l'acte qui a conduit à cette récompense. C'est pour cette raison que les récompenses de fin d'année ou de fin de trimestre n'ont pas trop d'effet sur la motivation des élèves, car elles interviennent bien après le comportement ou l'acte qui a conduit à cette récompense.

Par contre, si par exemple dans un cours de portugais, l'on est face à des élèves qui ont manqué de faire un exercice à la maison, récompenser l'unique élève qui a réussi à faire correctement son travail à la maison, peut motiver ce dernier à avoir toujours ce bon comportement au travail même si auparavant il ne l'avait pas adopté.

Aussi, si les récompenses sont faites de façon arbitraire. Autrement dit, si elles sont fondées sur des éléments subjectifs définis par l'enseignant, elles peuvent à partir de ce moment susciter de la démotivation chez les apprenants qui pensent être plus méritants que ceux-là qui ont été primés. Proposer trop de récompenses peut également conduire les élèves à juste travailler pour être récompensés sans être véritablement motivés.

En effet, associer toujours le comportement à une condition peut avoir comme conséquence que cette relation se transforme en habitude avec le temps. Donc, le recours répétitif à des récompenses peut augmenter également l'attente et la demande de récompenses. D'ailleurs, Darveau et Viau (1997) rappellent que le fait de féliciter ces élèves verbalement suffirait à les encourager.

Des études ont montré de surcroît que les commentaires et les encouragements qui informent l'élève sur la qualité de ses apprentissages demeurent ceux qui favorisent le plus la motivation intrinsèque de l'élève (Viau, 2009).

Dès lors, l'encouragement et la reconnaissance du travail accompli constituent des stratégies très efficaces pour développer le goût d'apprendre chez l'élève. Toutefois, l'absence de récompense est en réalité similaire à l'utilisation de la punition, puisque l'absence de

¹⁰⁸ En ligne : https://shs.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637-page-135?site_lang=fr, consulté le 23 Mai 2022 à 9h 10mn.

récompense équivaut à une punition.

❖ **La punition ou la sanction**

La sanction et la punition sont deux méthodes souvent utilisées par les enseignants pour corriger certains comportements non souhaités des élèves en classe ou au sein de l'établissement. Elles sont différentes de par la façon dont elles sont exécutées. Du coup, il y a lieu de faire le distinguo entre ces deux mots avant de montrer leurs répercussions sur la motivation des apprenants.

Ainsi, la punition dans le volet scolaire consiste à faire subir un châtiment à un apprenant en réponse à certaines insuffisances notées dans son comportement en classe ou au sein de l'établissement. Elle relève plus de la subjectivité car elle est souvent gérée à travers un dialogue et un suivi direct entre l'élève et la personne ayant prononcé la punition. Ces punitions sont prononcées dans l'établissement, soit par les professeurs, soit par les personnels de direction (proviseur, censeur, surveillant général, surveillants) et d'autres agents en service dans l'établissement. Elles concernent principalement des manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations ponctuelles de la vie de la classe ou de l'établissement.

Ces insuffisances peuvent être à l'origine de dysfonctionnements multiples au sein de l'établissement, notamment lorsqu'ils présentent un caractère répétitif : altération de l'ambiance scolaire et par voie de conséquence de la motivation collective des élèves, dégradations des conditions matérielles d'enseignement, etc. Il s'agit ainsi de rappeler aux élèves qu'aucun désordre, même mineur, ne peut être toléré en classe comme dans l'enceinte de l'établissement afin de garantir à tous de bonnes conditions de vie et d'apprentissage. Elles s'inscrivent dans une démarche éducative partagée par l'ensemble des équipes et de la communauté éducative. Les principes directeurs qui doivent présider au choix des punitions applicables dans l'établissement sont énoncés dans le règlement intérieur, dans un souci de cohérence et de transparence. C'est le conseil d'administration qui établit ce règlement. Toute punition doit faire l'objet d'une information écrite des parents.

Concernant les sanctions disciplinaires, elles interviennent lorsque le degré de gravité de l'acte conduisant à la peine est plus pointu que celui de la punition. C'est pourquoi les sanctions disciplinaires sont souvent prononcées selon les cas, par le chef d'établissement, ou par le conseil de discipline et sont inscrites au dossier administratif de l'élève. Elles concernent des atteintes aux personnes ou aux biens, ainsi que des manquements graves ou répétés aux obligations des élèves. Ces fautes peuvent découler des faits commis en classe, au sein de l'établissement scolaire ou en dehors de l'établissement.

Par exemple, le fait d'insulter publiquement ou de laisser des messages injurieux sur le répondeur téléphonique d'un enseignant ou d'un agent en service au niveau de l'établissement peut causer une sanction à l'élève. Lorsque l'élève, pour des fautes qui lui ont été reprochées en classe, tente de harceler et d'attaquer le professeur en dehors de la classe, il peut tout de même être sanctionné pour cet acte.

Donc, la gravité des manquements constatés, la multiplicité des faits d'indiscipline de la part d'un élève peuvent conduire le professeur à saisir le chef d'établissement.

À partir de ce moment, le prononcé d'une sanction doit favoriser un processus de responsabilisation, en faisant prendre conscience à l'élève de l'existence de règles, de leur contenu et des conséquences de leur violation pour lui-même, la victime éventuelle et la communauté éducative toute entière. Ainsi, le chef d'établissement peut choisir de donner une sanction en fonction de la gravité de la faute, qu'il lui revient à ce moment-là d'évaluer selon les procédures définies par le règlement intérieur.

Dans ce cas de figure, la sanction peut servir à discipliner le comportement de l'élève car elle est correctement utilisée. Du coup, elle est utile à l'apprenant et l'enseignant peut avoir des résultats plus sains s'il se tourne vers des objectifs à long terme pour les élèves plutôt que vers l'attente d'obéissance uniquement.

Cependant, le recours continu à la punition ou aux sanctions peut décourager les apprenants et les pousser à adopter une attitude hypocrite. En effet, une fois la menace de punition ou de sanction passée, la probabilité de répétition du comportement indésirable peut être très élevée. Lorsque la punition ou la sanction, au lieu de se fonder sur des règles établies par le règlement intérieur, se fonde plutôt sur des mécanismes de règlements de comptes avec un élève, elle peut également avoir des conséquences néfastes sur l'apprentissage de l'élève car étant mal utilisé par le législateur. Ces méfaits de la punition ou sanction peuvent se résumer en ces termes :

- ❖ une baisse de la motivation de l'élève ;
- ❖ une diminution de son engagement scolaire ;
- ❖ une augmentation des comportements problématiques ;
- ❖ une multiplication vaine des sanctions qui deviennent contre-productives ;
- ❖ une rupture du lien entre l'élève et l'équipe éducative ;
- ❖ une perturbation de la classe : élève qui finit par échapper à toutes les règles, remettant en question l'autorité même de l'enseignant vis-à-vis des autres élèves, « pourquoi est-ce permis pour lui et pas pour moi ? » ;
- ❖ un risque de violence dans la classe (violence verbale de type insolence, voire violence

physique envers l'enseignant si escalade) ;

- ❖ un enseignant qui n'a plus la sécurité nécessaire pour faire la classe au groupe¹⁰⁹.

Fort de toutes ces constatations, la sanction est alors à poser après avoir tenu compte de tous ces paramètres. Elle doit donc se faire en se fondant sur le bon principe évoqué dans le règlement intérieur.

2.4. Les facteurs exclusivement liés à l'enseignant

Chargé à la fois de transmettre le savoir et d'orienter les élèves, l'enseignant joue un rôle central dans la réussite des apprenants lors du processus d'apprentissage. De ce fait, des aspects comme sa motivation à enseigner la discipline, sa compétence, ses relations avec ses élèves sont autant d'éléments qui peuvent avoir une influence positive ou négative sur la motivation de ses élèves.

2.4.1. La motivation de l'enseignant à enseigner la matière

Avant de penser à motiver l'apprenant dans une classe de PLE, l'enseignant doit lui-même être motivé. L'atteinte de ce niveau de motivation chez l'enseignant est assujettie à un certain nombre de facteurs.

D'abord, l'enseignant doit être mis dans de bonnes conditions de travail, tant sur le plan infrastructurel que sur le volet pécuniaire. Autrement dit, son cadre de travail doit lui être favorable, mais il ne doit pas y être avec des soucis de subvenir aux besoins de sa famille.

Ensuite, il doit avoir l'amour et le plaisir d'enseigner la matière choisie. Le choix d'enseigner le portugais ne doit pas être le fruit du hasard. En d'autres termes, l'enseignant en portugais ne doit pas entrer accidentellement dans ce métier, ça doit au préalable lui être un projet personnel, réfléchi, mûri et bien motivé. Ce faisant, il y sera fier et prendra le métier à bras-le-corps. Cela peut le conduire à avoir non seulement une aptitude naturelle à enseigner la matière choisie, mais aussi à susciter tout intérêt qui découle de l'apprentissage de cette discipline chez les apprenants.

En outre, l'enseignant doit être animé par le sentiment de faire des résultats. Cet objectif va le motiver davantage à être efficace et plus productif dans le travail. Cela peut également

¹⁰⁹ Enligné: https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Cap_ecole_inclusive/Fiches/DEC_Utiliser_la_sanction_comme_un_outil_corrFF.pdf, consulté le Dimanche 06 Octobre 2024, à 18h 30mn

l'amener à être imaginatif et créatif. Au-delà de la motivation de l'enseignant à enseigner la discipline choisie, la compétence de l'enseignant est également considérée comme un atout majeur dans la motivation de ses élèves.

2.4.2. La compétence de l'enseignant

La notion de compétence est à l'origine de beaucoup de débats dans le volet de l'enseignement-apprentissage. Cependant, on remarque chez plusieurs auteurs une certaine similitude dans la manière de la définir.

Ainsi, selon Gillet, « une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace » (Gillet, 1991, p. 69).

En s'inscrivant dans la même lignée, Perrenoud affirme que « la compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes » (Perrenoud, dans Brossard, 1999, p. 16).

Dès lors, un enseignant compétent est déjà une source de motivation pour les apprenants. En effet, une personne compétente est celle qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) et ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.)¹¹⁰.

Ainsi, pour que cette compétence de l'enseignant soit appréciée à sa juste valeur et constitue un élément motivateur pour les apprenants, l'enseignant doit remplir ces différentes conditions :

- ❖ maîtriser la discipline qu'il enseigne et bien communiquer là-dessus ;
- ❖ avoir une bonne culture générale ;
- ❖ bien organiser le travail de classe ;
- ❖ maîtriser les technologies de l'information et de la communication liées à vos tâches

¹¹⁰ Enligne:https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r_2.1_le_concept_de_competence_quelques_definitions.pdf), consulté le 21 Octobre 2023 à 0h 06mn

enseignantes ;

- ❖ se former et innover.

À côté de la compétence de l'enseignant, ses relations avec ses apprenants sont également déterminantes pour booster la motivation de ces derniers.

2.4.3. Les relations de l'enseignant avec ses apprenants

Une attitude chaleureuse, humaine de l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant, des encouragements et des renforcements positifs sont conseillés pour une relation de qualité entre enseignant et élèves. En effet, ces facteurs contribuent à favoriser l'engagement des élèves, leur sentiment d'appartenance à leur classe et à leur établissement.

Le respect et l'équité sont également deux notions qui ressortent de certains écrits scientifiques comme permettant de raffermir cette relation de qualité entre enseignant et élèves (Brattesani, Weinstein et Marshall, 1984, dans Sava, 2002 ; Knesting et Waldron, 2006 ; Wentzel, 1997 ; et Murdoch, 1999, dans Fortin et al., 2011). Il s'agit par exemple d'accorder de l'importance à l'action des élèves, de les considérer tous, même ceux qui ont des comportements difficiles et bizarres, car ayant tous des forces et des défis à surmonter, d'éviter de les stigmatiser.

L'enseignant doit par ailleurs travailler dans le sens de fortifier le lien de respect vis-à-vis des élèves, en développant par exemple une bonne communication ainsi que des gestes respectueux tout au long de ses interventions. Ces notions rejoignent l'importance de la prise en considération du point de vue de l'élève, soulevée et soutenue par Hamre et Pianta (2007).

Un style de communication démocratique, ouvert à l'écoute des élèves, est recommandé par les différentes recherches. Il permet l'authenticité de l'élève et sa possibilité de s'exprimer. La communication devrait ainsi être ouverte (Murray, 2002) et encourager la spontanéité des élèves.

L'enseignant peut en outre encourager le développement de soi comme stratégie pédagogique en parlant à ses élèves de ses propres expériences, de ses sentiments, de son humeur du jour. Cela favorisera ainsi une relation de confiance entre enseignant et élèves et permettra la connaissance mutuelle de l'enseignant et de l'élève.

Cependant, lorsqu'une telle attitude tant souhaitée n'est pas adoptée par l'enseignant dans les salles de classe, cela peut porter préjudice à la motivation de ses élèves. En effet, beaucoup d'élèves ont abandonné les études à cause des mauvaises attitudes de certains

enseignants à leur égard. Autrement dit, il y a des élèves qui se trouvaient dans l'incapacité de poursuivre les études, car ils ne sont toujours pas en bons termes avec leurs enseignants.

Pour certains, cela peut être dû à leurs comportements indésirables à l'école ou vis-à-vis de l'enseignant, mais en vérité il y a des enseignants qui abusent de leur pouvoir et de leur autorité pour solder des comptes avec leurs élèves, et cela ne favorise malheureusement pas la motivation de l'apprenant.

Ces comportements prennent souvent leur origine dans les perceptions négatives et les malentendus entre l'enseignant et l'élève. Par exemple, des enseignants peuvent juger qu'ils n'ont rien à faire avec certains élèves, car ils se disent que leurs difficultés sont infranchissables et que finalement, ils ne sont pas assez brillants pour réussir.

Cette façon d'exercer son autorité sur l'élève n'est pas en phase avec le sens premier du concept, car l'autorité de l'enseignant doit s'exercer autour de l'obéissance et du consentement, mais pas autour de la contrainte. Comme l'indique Prairat (2012), « faire autorité, c'est obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte ». Selon Robbes (2020) l'autorité est « la capacité de se faire obéir, avec le consentement de celui qui obéit ». Robbes d'ajouter en citant Dottrens (2020), que l'autorité peut être une qualité innée ou une acquisition. Il montre une distinction entre autorité et contrainte. Contraindre et avoir un comportement très sévère envers les élèves ne consistent pas à faire preuve d'autorité. Dans l'autorité se trouve une démarche éducative et on ne peut retrouver cette dernière en dictant, en prenant des décisions qui peuvent nuire à l'apprentissage de l'élève.

C'est ce qui pousse d'ailleurs H. Arendt (1972) à considérer l'autorité comme l'opposition de la persuasion et de la contrainte. Bref, l'autorité de l'enseignant, si elle est bien exercée en classe, n'a rien de contraignant. C'est seulement lorsqu'elle est exercée de façon exagérée par l'enseignant qu'elle pose problème à la motivation des élèves à apprendre la matière. D'ailleurs, selon certains chercheurs, lorsque les élèves aiment leur enseignant, la qualité de leurs travaux et la quantité d'efforts qu'ils mettent sur l'activité augmentent (Montalvo, Mansfield et Miller, 2007). Donc, la perception par l'élève du soutien de son enseignant serait en particulier responsable d'un engagement supérieur dans les tâches (Goodenow, 1992).

Sous ce rapport, pour que la relation enseignants-enseignés puisse favoriser la motivation chez les apprenants et par conséquent susciter la réussite des apprentissages, l'enseignant en PLE doit avoir ces différentes attitudes.

D'abord, si l'enseignant veut faire une rétroaction complète et efficace aux élèves, il

doit:

- ✚ magnifier l'amélioration de l'élève et sa responsabilité dans cette réussite ;
- ✚ associer les erreurs à un manque d'effort ou à l'utilisation d'une stratégie inappropriée plutôt qu'à l'incapacité de l'élève ;
- ✚ apprécier le comportement (engagement, effort, stratégies d'apprentissage...) de l'élève plutôt que sa performance ;
- ✚ appuyer continuellement l'idée que la réussite est acquise par les efforts, le travail, le comportement et qu'elle n'est pas innée ;
- ✚ accepter publiquement les progrès et les efforts fournis par l'élève pour montrer qu'on les a remarqués.

Ensuite, lorsque l'enseignant veut prouver aux élèves qu'ils ont les mêmes chances de réussite, il doit donc :

- ✚ lutter contre les stéréotypes de toutes sortes ;
- ✚ s'interroger régulièrement sur l'opinion que l'on a de chaque élève ;
- ✚ se questionner sur la place qu'on accorde à ceux que l'on considère comme moins compétents. (par exemple : le nombre de fois qu'on les questionne, qu'on les sollicite, le temps qu'on leur accorde pour répondre aux questions) ;
- ✚ s'interroger sur les attentes que l'on a vis-à-vis de chaque apprenant et s'assurer qu'on attend la même chose de tous, même si certains prendront plus de temps pour y parvenir ;
- ✚ demander à chacun de donner le meilleur de lui-même ;
- ✚ échanger avec d'autres enseignants pour comparer ou améliorer l'opinion que l'on a d'un élève ;
- ✚ partager les réussites ou les progrès d'un élève avec les autres enseignants.

Aussi, si l'enseignant veut interroger continuellement son engagement, il doit avoir les attitudes suivantes :

- ✚ chercher à savoir l'intérêt du groupe en possession, les objectifs du cours, voir si ces objectifs sont adaptés aux besoins des élèves, si le cours s'est bien déroulé, s'il n'y a pas quelque chose qu'il doit faire différemment la prochaine fois ;
- ✚ chercher un journal de bord pour consigner ses propres remarques et ne pas les oublier ;
- ✚ avouer ses erreurs et s'excuser de les avoir commises ;
- ✚ accepter la critique ;
- ✚ faire évaluer son enseignement par les élèves.

Par ailleurs, si l'enseignant veut montrer à l'élève qu'il peut et qu'il va s'améliorer, il doit

adopter les comportements suivants :

- + demander régulièrement à l'élève de faire un bilan des progrès qu'il a réalisés ;
- + rencontrer les parents, les aider à avoir confiance aux progrès de leur enfant et, le cas échéant, les convaincre de leur capacité à s'améliorer ;
- + présenter chaque stratégie comme un des moyens et non comme l'unique moyen de mener la tâche ;
- + rencontrer individuellement chaque élève et fixer avec lui des objectifs de performance ou de développement de compétence ;
- + lister avec l'élève les moyens à mettre en place pour y parvenir ; suivre l'évolution avec l'élève lors de rencontres individuelles au cours de l'année, fixer de nouveaux objectifs
- + présenter visuellement les progrès de chaque élève ;
- + laisser la possibilité à l'élève d'améliorer le résultat de son évaluation¹¹¹.

Enfin, si l'enseignant veut pousser les apprenants à être optimistes, les amener à avoir confiance en eux et par conséquent susciter en eux la motivation à suivre le cours, il doit se comporter de la manière suivante :

- + utiliser leurs noms lors des interactions ;
- + entretenir et partager avec eux des expériences ;
- + démontrer de l'enthousiasme à leur enseigner et de l'intérêt pour leur réussite ;
- + leur donner autant d'attention (les interroger, répondre à leurs questions, les regarder, leur sourire ;
- + créer des situations où ils peuvent réussir et éviter de les réprimander devant leurs camarades ;
- + avoir des attentes réalistes et ne pas être très exigeant à leur égard, leur servir des mots de genre (ce n'est pas grave, tu as fait de ton mieux) ;
- + leur montrer qu'ils ont la capacité de comprendre et qu'ils y arriveront tôt ou tard.

Au-delà des facteurs exclusivement liés à l'enseignant tels que : la motivation de l'enseignant à enseigner la discipline, sa compétence ainsi que ses relations avec ses apprenants, il existe également, d'autres facteurs qui participent considérablement à la motivation de l'élève à apprendre le portugais. Il s'agit de l'animation autour des clubs, des cours de renforcement gratuits organisés par certains enseignants et de l'activité de remédiation.

¹¹¹En ligne : https://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/02/SA_MotivationIS.pdf, consulté le 21 Novembre 2023 à 19h 50mn

2.4.4. La redynamisation des clubs : une activité parascolaire efficace pour motiver les élèves à apprendre le PLE

Les lycées d'enseignement secondaire sont des institutions sociales qui ont pour vocation principale de veiller non seulement au bon fonctionnement du processus de l'enseignement-apprentissage, mais également d'assurer l'éducation des enfants et des adolescents qui leur sont confiés. Pour une formation exhaustive de ces derniers, l'école ne doit pas être conduite tout simplement par des disciplines didactiques. Elle se doit de prolonger ses actions vers d'autres activités en dehors des horaires fixés et souvent au-delà de la période de scolarité. Il s'agit d'organiser à la fois des loisirs pour les apprenants. Il est également question de compléter leur formation par la pratique de nouvelles techniques, de leur donner le désir d'apprendre davantage, de se perfectionner et de leur fournir les moyens et les occasions de le produire. Il appartient à l'enseignant d'avoir ces idées d'initier des projets, de les lancer et de veiller à leur application. C'est dans ce contexte qu'interviennent des activités parascolaires comme l'animation autour des clubs.

Pour rappel, les activités parascolaires sont l'ensemble des actes, des occupations et des travaux qui se déroulent « à côté », et dont parallèlement à l'école. Ce sont des activités facultatives initiées par l'enseignant ou l'établissement scolaire afin de promouvoir et de développer les intérêts des élèves. Ces activités peuvent être pratiquées au sein de l'établissement, mais leurs méthodes, leurs contenus et leurs stratégies d'apprentissage restent en marge des programmes, des horaires et des instructions officielles¹¹².

Ainsi, bien que perçues très souvent comme des activités secondaires dans les lycées, l'animation autour des clubs étant une composante des activités parascolaires, produit un rendement positif sur la motivation des apprenants en PLE pour plusieurs raisons.

D'abord, elle permet de promouvoir l'épanouissement des élèves, surtout lorsque les activités qui y sont menées correspondent aux goûts des apprenants. Elle apporte ainsi du plaisir à l'élève si elle n'a pas un caractère contraignant. Autrement dit, lorsqu'elle n'est pas considérée comme une corvée, une garderie ou obligation pour l'apprenant, elle suscite son centre d'intérêt.

Aussi, elle facilite l'adaptation scolaire et sociale de l'élève en développant son réseau social. Par exemple, à travers les actions éducatives, les activités proposées telles que : les

¹¹² Enlign: https://apprendre.auf.org/wpcontent/uploads/2021/08/ethique_et_deontologie_U9_activites_periscolaires.pdf, consulté le 19 Octobre 2024 à 17h 30mn.

sorties récréatives, le jumelage, etc., favorisent évidemment la socialisation des apprenants et permettent de créer des contacts privilégiés entre lycéens et personnels de la communauté éducative. Elle contribue de ce fait à une nette amélioration des relations sociales, facteurs de bien-être et d'apaisement du climat scolaire.

En outre, l'animation autour des clubs permet à l'apprenant d'acquérir de meilleures dispositions et influence positivement ses résultats scolaires. En effet, elle joue un rôle considérable dans le développement des compétences transférables. Elle stimule ainsi le travail en groupe et développe des compétences en gestion d'équipe à travers les tâches collectives qui y sont exercées par les apprenants. À travers la responsabilisation de certains élèves à des postes stratégiques, elle favorise le leadership chez ces derniers. Elle privilégie la créativité lorsque les activités proposées relèvent du domaine de l'innovation et de l'inventivité. Elle favorise surtout la communication. Par exemple, certaines activités effectuées dans les clubs telles que des débats, des séries de théâtres ou sketches, permettent à l'élève de s'exprimer explicitement et efficacement dans la langue portugaise, ce qui est un atout professionnel de taille pour lui.

À travers l'explication de certains scénarios dans les pièces de théâtres et sketches, elle favorise une bonne argumentation chez l'élève. D'ailleurs, selon une étude de l'Université de Californie à Los Angeles (UCLA), 70% des anciens élèves impliqués dans des clubs durant leurs études secondaires ont affirmé que ces expériences ont positivement influencé leur carrière¹¹³. Ces données montrent parfaitement l'impact positif que peuvent avoir ces activités parascolaires sur la vie professionnelle de l'élève.

En somme, le fait d'intégrer les clubs et d'y travailler avec les professeurs encadreurs, est bénéfique pour l'apprenant, en ce sens qu'il est susceptible de contribuer à sa réussite scolaire de manière directe, en affectant les processus cognitifs en jeu dans les apprentissages, et de manière indirecte, en étant médiatisé par des aspects plus conatifs. Ce fait représente de surcroît une source de divertissement, de bien-être et de fierté personnelle.

Toutefois, si cette activité est mal orientée par l'enseignant, elle peut déboucher sur des résultats non souhaités et favoriser de ce fait la démotivation de l'élève, voire de ses parents. En d'autres termes, le travail autour des clubs ne doit pas uniquement être centré sur du jeu, des activités folkloriques et désorienter l'élève sur tout acte d'apprentissage. Il doit aussi être le lieu où l'enseignant essaie de résoudre certaines difficultés des élèves en approfondissant certaines compétences non maîtrisées par les élèves en classe. Ces activités ne doivent pas non plus

¹¹³ En ligne : <https://www.federation-mdl.fr/2024/06/07/limportance-secrete-des-clubs-de-lycee-revelee/>, consulté le 10 novembre 2022 à 18h 20mn.

occuper tout le temps d'apprentissage de l'élève au point de le rendre nul en classe.

Au-delà des activités qui tournent autour de l'animation des clubs et qui sont perçues comme motivatrices, il convient de signaler que les cours de renforcement gratuits que proposent certains enseignants aux élèves ont également un caractère motivateur pour les apprenants en PLE.

2.4.5. L'influence des cours de renforcements gratuits sur la motivation des élèves en PLE

Ce sont des cours que les enseignants proposent aux apprenants au-delà du quantum horaire normal effectué en classe. L'objectif visé à travers ces renforcements est de permettre aux élèves de mieux comprendre certains aspects du cours qui ne sont pas bien appréhendés en classe. Ils permettent également aux apprenants de pouvoir réviser de façon plus structurée et ciblée. Autrement dit, au lieu d'aborder plusieurs leçons ou tous les points de la leçon de façon uniforme, l'enseignant pourra fonder son travail sur les chapitres où les élèves éprouvent le plus de difficultés. Ces cours concernent tous les élèves de la classe qui désirent y assister. Ils n'exigent pas de contribution financière de leur part. Comme son nom l'indique (cours de renforcement gratuits), les enseignants le font de façon gratuite.

Ces types de renforcements suscitent beaucoup d'intérêts et d'engouements vis-à-vis de nombreux apprenants, car ils mettent sur le même pied d'égalité les élèves issus des familles aisées, c'est-à-dire celles qui ont les moyens de proposer des sommes d'argent aux professeurs pour qu'ils puissent encadrer leurs enfants ; et les élèves issus des familles pauvres, qui ne possèdent pas ces moyens de subvenir aux besoins de renforcer le niveau de leurs enfants.

À partir de ce moment, au-delà d'être un moyen d'asseoir les apprentissages aux élèves, en ce sens qu'ils visent à renforcer les compétences de ces derniers, ils favorisent la création d'un environnement inclusif et le développement des relations positives entre les élèves et les enseignants. Donc, c'est des types d'activités à perpétuer dans les établissements, car ils contribuent non seulement à booster la motivation des apprenants, mais ils favorisent leur réussite dans l'apprentissage.

Cependant, lorsque ces activités de renforcement sont mal appliquées par l'enseignant, elles favorisent sans conteste une démotivation de l'élève. Par exemple, si l'enseignant passe tout le temps à voyager, et vient toujours en dernière position pour imposer des cours de renforcement aux élèves juste pour finir son programme, cette attitude peut ne pas motiver les

apprenants. En effet, les cours de renforcement n'ont pas un caractère obligatoire et contraignant, car ils doivent seulement émaner de la volonté de rares enseignants d'améliorer les compétences qu'ils supposent jusque-là non acquises par les apprenants et qui leur sont nécessaires.

En plus des cours à caractère gratuit, la remédiation est aussi un facteur important pour susciter de la motivation chez les apprenants.

2.4.6. Les atouts d'une bonne remédiation pédagogique sur la motivation des élèves en PLE

Suite logique de l'activité d'évaluation, la remédiation, constituant un élément non négligeable dans le dispositif d'enseignement-apprentissage, a nourri l'intérêt de plusieurs théoriciens-chercheurs en didactique des langues en particulier et en éducation en général. Pour ce faire, en vue de mieux nous imprégner du concept, il nous paraît judicieux de passer en revue quelques définitions proposées par des chercheurs sur cette notion, avant de montrer l'impact positif qu'elle exerce sur la motivation des apprenants, lorsqu'elle est bien utilisée par l'enseignant.

Dans *le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* publié en 2003, J. P. CUQ (2003) définit la remédiation comme :

Un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic se fondant sur des performances (ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation). La remédiation, conçue comme un soutien, se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissage apprendre à apprendre (p. 213).

À travers cette définition, il convient de comprendre que la remédiation est une activité d'apprentissage qui vise essentiellement à surmonter les obstacles des élèves, notamment ceux qui sont en difficultés. C'est là où elle est différente des cours de renforcement gratuits, qui ont un caractère général, en ce sens qu'ils associent tous les types d'élèves (ceux qui sont en difficulté et ceux qui ne le sont pas).

Selon S. DESCAMPE, F. ROBIN, et P. TREMBLAY (2004) :

La remédiation est l'acte pédagogique qui doit permettre à l'enseignant(e) de porter remède à des lacunes détectées dans les connaissances de base des élèves. Elle dépasse le simple soutien ; il s'agit d'une reprise systématique d'apprentissages jugés fondamentaux, qui n'ont pas été réussis et sans lesquels d'autres apprentissages ne peuvent être construits (p. 7).

Cette seconde définition met l'accent sur le manque de maîtrise de l'acquisition antérieure constituant un obstacle à de nouvelles acquisitions. Ici, les difficultés étant majeures, la stratégie requise est la reprise des enseignements-apprentissages ciblés.

Elle est dans la foulée « Un moyen pédagogique permettant de pallier les lacunes et devenant une stratégie efficace de mise en œuvre de l'aide scolaire. Elle est un processus d'identification des erreurs faites par les élèves dans leurs productions dans le but de leur proposer de nouvelles activités et démarches d'apprentissage visant à combler les lacunes détectées lors d'une évaluation diagnostique ou d'une évaluation formative »¹¹⁴.

C'est dans cette lignée pédagogique que s'inscrivent Raynal et Rieunier (1998), lorsqu'ils affirment :

En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. On a recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui, pour être efficaces, doivent être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement...

La remédiation est à cet effet un ensemble d'actions correctives intégrées au processus d'enseignement et d'apprentissage consistant à aider l'apprenant(e) à surmonter des difficultés qui, négligées, compromettraient la maîtrise des compétences visées. Elle permet d'éviter à l'apprenant (e) d'accumuler les difficultés qui provoqueraient le décrochage et l'échec scolaire.

Ainsi, plusieurs formes de remédiation sont mises en œuvre pour booster la qualité de l'enseignement profitable aux acteurs du système éducatif. Il s'agit de la remédiation immédiate et de la remédiation différée.

La remédiation est dite immédiate lorsqu'elle est pratiquée au cours des enseignements-apprentissages, c'est-à-dire à chaud, sur le champ. Dès lors, elle peut reposer sur des difficultés, des erreurs, des blocages ponctuels, c'est-à-dire des problèmes qui ne nécessitent pas une

¹¹⁴ En ligne : Cf. Bloc de formation : évaluation et remédiation (MEN, Sénégal), consulté le 20 Janvier 2024 à 17h 10mn

intervention conséquente. La remédiation immédiate est donc un ensemble de méthodes, d'attitudes et d'actions pédagogiques et/ou didactiques contribuant à apporter une aide ciblée à l'élève rencontrant des difficultés spécifiques après un diagnostic de l'enseignant¹¹⁵.

Pour ce qui est de la remédiation différée, elle se fait après une évaluation, « une situation d'enseignement-apprentissage (évaluation formative, évaluation sommative). Cette remédiation se « porte sur des problèmes qui requièrent une intervention plus conséquente : retard scolaire, retour sur des notions antérieures non acquises, reconstruction complète d'une séquence de cours »¹¹⁶.

En somme, la remédiation n'est que la décision prise par l'enseignant suite à une évaluation des enseignements-apprentissages, à partir de laquelle des indices sont recueillis pour attester l'émergence d'erreurs commises par au moins un apprenant. Bref, qu'elle soit immédiate ou différée, il apparaît clairement à travers les définitions précitées que la vocation première de la remédiation est de résoudre les difficultés des apprenants au terme d'une quelconque évaluation des enseignements-apprentissages, en aidant chaque apprenant à les pallier tout en tenant compte de l'hétérogénéité de la classe, chose qui impacte naturellement leur motivation à apprendre le portugais.

Toutefois, lorsque cette activité de remédiation est faite de façon discriminatoire par l'enseignant, c'est-à-dire lorsqu'il choisit de travailler seulement avec les élèves qu'il estime et qu'il laisse les autres en rade, cela peut démotiver ces élèves qu'il néglige. De ce fait, pour que cet exercice de remédiation puisse être efficace afin de susciter de la motivation à l'apprenant, l'enseignant doit être très vigilant et doit notamment tenir compte des facteurs suivants dans le processus de remédiation :

- bien identifier les types d'erreurs en se concentrant sur les fautes techniques et celles qui méritent d'être remédiées. Il ne faut pas cependant se laisser distraire par certaines erreurs mineures qui pourraient masquer les véritables difficultés ;
- décrire la nature des erreurs et les classer en catégories ou familles selon les critères prédéfinis pour faciliter le traitement des données ;
- faire preuve de perspicacité pour développer le maximum d'hypothèses possibles pour les types d'erreurs. Il s'agit de repérer les causes sous-jacentes des erreurs, en explorant les situations, la compréhension des consignes, et les structures cognitives de l'élève, pour mieux comprendre pourquoi l'erreur a été commise ;

¹¹⁵Cf. Bloc de formation..., op.cit., p. 19, consulté le 22 Janvier 2024, à 16h 55mn

¹¹⁶ Cf. Bloc de formation., ibid., p.19, consulté le 23 Janvier 2024 à 18h 10 mn.

- vérifier la pertinence des sources d'erreurs car si l'hypothèse n'est pas bonne, c'est tout le dispositif de remédiation qui s'en trouve impacté ;
- bien mettre en place le dispositif de remédiation en l'adaptant à la nature des difficultés identifiées ;
- disposer suffisamment de temps pour pouvoir bien expliquer les parties incomprises ;
- durant l'exécution de la tâche, l'enseignant doit également y aller avec beaucoup de minutie, sans précipitation aucune pour faciliter la compréhension à l'élève ;
- varier et différencier les méthodes et stratégies par rapport à celles proposées durant le cours ;
- tenir compte des préoccupations des apprenants ;
- ne pas considérer l'erreur comme une faiblesse notoire du niveau des élèves ;
- les encourager à redoubler d'efforts pour combler leurs lacunes.

Bref, tous ces facteurs précités, lorsqu'ils sont utilisés à bon escient, contribuent évidemment à motiver les apprenants à l'apprentissage du PLE. Cependant, leur mauvaise mise en application sur le terrain peut entraîner l'effet inverse, c'est-à-dire démotiver l'élève. Pour cette raison, il est nécessaire que l'enseignant appréhende les signes caractéristiques de cette démotivation chez l'apprenant. Cela lui permettra de savoir si son approche va dans le sens de motiver les élèves ou si c'est l'effet contraire qui est en train de se produire.

2.5. Les manifestations de la démotivation chez les apprenants en PLE

L'enseignement-apprentissage des langues en général et du portugais en particulier est un processus complexe qui nécessite de la motivation, de la concentration et de l'effort chez l'apprenant. Lorsqu'un élève est motivé, il est plus enclin à s'engager activement dans ses études, à poser des questions et à chercher à comprendre.

Toutefois, il arrive des moments où, compte tenu des échecs répétitifs, d'un sentiment d'exclusion, de problèmes personnels ou familiaux, de malentendus ou de mauvaises relations avec l'enseignant, l'élève adopte une attitude opposée à celle qui est souhaitée. On parle dès lors de démotivation chez l'apprenant. En d'autres termes, la démotivation dans l'apprentissage des langues est un phénomène qui crée un sentiment de désintéressement progressif pour l'apprentissage, une baisse de la motivation à suivre les cours et à s'investir dans les études. Ce désintéressement peut avoir des origines diverses, allant de problèmes personnels à des méthodes pédagogiques inadaptées ou aux divergences qui existent entre l'enseignant et son

élève. Elle se manifeste chez l'apprenant par divers facteurs qui peuvent se résumer en ces termes.

2.5.1. L'accentuation du niveau d'absentéisme chez l'élève

Considéré comme « un symptôme » d'une désaffiliation de certains élèves due à une accumulation de « difficultés scolaires, familiales, sociales et psychologiques » (Baudelot et Establet (2009, p. 171), l'absentéisme scolaire est un comportement caractérisé par des absences récurrentes des élèves dans leurs lieux d'apprentissage.

De ce fait, il constitue depuis de nombreuses années, une source de préoccupation pour les acteurs de l'école. En effet, il (l'absentéisme) est l'un des prédicteurs les plus puissants du manque de motivation chez l'apprenant, voire de l'abandon scolaire (Bryk et Thum (1989) ; Rumberger, 1995). D'ailleurs, les absences ne résultent que très rarement d'un libre choix. Elles sont toujours la conséquence de plusieurs facteurs interdépendants (M. Dumas, 2012, p. 1-4).

Sous ce rapport, le CNETCO (2017) évoque les facteurs principaux qui peuvent causer l'absence des élèves. Le premier facteur évoqué est « l'effet de pairs ». Ce dernier s'explique par le fait que plus l'établissement scolaire a un niveau d'absentéisme élevé, plus les élèves auront tendance à s'absenter. Le facteur environnemental tel que le fonctionnement de l'établissement a son rôle à jouer sur l'assiduité de l'élève, car plus un établissement a de bonnes ressources éducatives, plus l'élève n'aura de raisons de décrocher (Bernard, 2019).

Le deuxième facteur indiqué par le CNETCO est le rapport des enseignants avec les élèves. En effet, il soutient qu'« un élève qui croit être victime d'injustice de la part de ses enseignants a 1,5 fois plus de risque de s'absenter » (CNETCO, 2017). Ce facteur peut alors conduire à un sentiment de frustration de la part de l'élève. Ainsi, ce dernier peut alors se sentir démotivé et dévalorisé, ce qui va donc entraîner progressivement son décrochage envers l'apprentissage, car l'élève va plutôt préférer éviter les situations négatives à son égard.

Le troisième facteur évoqué par le CNETCO (2017) est le sentiment d'appartenance à l'établissement : plus un élève se sent appartenir à un groupe et plus il sera motivé. En effet, durant l'adolescence, l'élève se recherche et interroge son identité régulièrement. Les adolescents sont dans un âge où l'image de soi est très importante. De ce fait, leur identité personnelle et sociale est remise en question (Galland, 2022). Il y a même un conformisme qui s'opère face à cela : « Pour être soi-même, il faut d'abord être comme les autres » (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 261).

Donc, les adolescents vivent une période où tout est source de jugement entre eux. En effet, pour se sentir acceptés, les élèves doivent appliquer les normes du groupe dans lequel ils souhaitent être représentés afin de ne pas se sentir exclus. À l'école par exemple, les élèves adoptent un certain type de comportement et d'attitude pour être acceptés par leurs pairs et les enseignants (F. CHEVASSON, 2022-2023, p. 2-8).

En tout état de cause, l'absentéisme reste néanmoins un phénomène négatif qui a des répercussions prépondérantes sur la réussite et le bien-être de l'élève. Il empêche l'élève d'accéder à certaines opportunités d'apprentissage et a une incidence négative sur ses résultats scolaires (Wilder, 1992). Ainsi, à côté de l'absentéisme, il existe un certain nombre d'effets émotionnels négatifs qui est également révélateur de démotivation chez l'apprenant.

2.5.2. Les mauvaises sensations émotionnelles chez l'apprenant

Pour rappel, la démotivation en général est une démoralisation et un abattement face à un travail spécifique, à un détachement psychologique et physique négatif face à une tâche particulière¹¹⁷. De ce fait, elle est souvent accompagnée de sentiments de frustration, d'anxiété et de dépression. Les élèves démotivés peuvent se sentir dépassés par les attentes académiques et les échecs répétés, ce qui peut les conduire à une faible estime de soi.

Aussi, cela peut les pousser à adopter certains comportements tels que : le manque d'implication dans le cours et la manifestation d'une indifférence notoire par rapport à l'attitude de l'enseignant. Ils peuvent être également amenés à présenter des attitudes comme l'indiscipline, l'insolence et la perturbation du cours.

Ces sentiments négatifs créent un cercle vicieux où la perte de motivation et l'anxiété se renforcent mutuellement. Cette détresse émotionnelle peut de surcroît occasionner une mauvaise envie d'apprendre chez l'élève. En effet, ces échecs constants et la perception que leurs efforts ne mènent à rien peuvent décourager les élèves de persévérer. La croyance que l'intelligence est fixe renforce ce sentiment de défaite.

Pour cette raison, l'enseignant se doit d'apprendre aux élèves que l'intelligence et les compétences peuvent se développer avec l'effort et la persévérance, en utilisant des approches pédagogiques qui valorisent l'apprentissage par l'erreur et en encourageant une mentalité de croissance pour changer cette perception négative en eux.

¹¹⁷ En ligne : <https://dspace.univ-bba.dz/bitstream/handle>, consulté le 02 Février 2023 à 10h 11 mn.

Dès lors, ils doivent éviter toutes formes de harcèlement envers l'apprenant en classe. Le harcèlement est par définition une violence fondée sur des rapports de domination et d'intimidation qui a pour objet ou effet une dégradation des conditions de vie de la victime et un impact sur sa santé physique ou psychique¹¹⁸. Elle est non seulement dangereuse pour le progrès de l'apprenant car elle le déstabilise en installant la peur et le doute dans son cœur, mais aussi, elle affecte gravement son estime de soi et sa motivation.

Ainsi, en plus des sensations négatives précitées qui caractérisent le manque de motivation chez l'apprenant, la démotivation peut également être perçue chez l'élève à travers ses mauvaises relations sociales.

2.5.3. L'influence négative sur les relations sociales de l'élève

Les sphères sociales dans lesquelles nos élèves évoluent sont à la fois nombreuses et complexes. Chaque jour à la maison, l'élève doit obéir à certaines règles, interagir avec ses parents de manière appropriée, ou encore composer avec ses frères et sœurs qui ne sont pas toujours d'accord avec ses initiatives. De la même manière, à l'école, et parallèlement au travail scolaire qui lui est demandé, l'élève doit respecter les règles de vie de la classe, entretenir des relations positives avec son professeur et trouver les moyens de préserver ou de créer des liens amicaux avec ses camarades¹¹⁹.

Cependant, lorsque l'une de ces sphères est affectée, cela pourra avoir un impact négatif sur toutes les autres parties du tissu social. Autrement dit, lorsque l'élève est à un état de démotivation scolaire, il n'accorde aucun intérêt et aucune importance à l'apprentissage. Cette posture de désintéressement vis-à-vis de toutes activités éducatives peut ne pas plaire aux parents et à certains de ses camarades motivés à apprendre. Du coup, cela peut rendre difficile ses relations avec ces derniers et le pousser même à l'isolement. Pour cette raison, il peut tout de même être marginalisé dans son propre entourage familial comme amical. En dehors des effets négatifs qu'engendre la démotivation sur les relations sociales de l'élève, elle peut également être responsable de la procrastination chez l'apprenant.

¹¹⁸ <https://arretonslesviolences.gouv.fr/besoin-d-aide/harcelements>

¹¹⁹ En ligne : <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0075>, consulté le 20 Septembre 2023 à 15h 06mn

2.5.4. L'usage de la procrastination chez l'élève

Pour Ferrai (1998) et Lay (1986), la procrastination académique renvoie à cette attitude à remettre à plus tard l'accomplissement d'une tâche scolaire malgré l'intention initiale de l'apprenant d'effectuer celle-ci dans les délais prévus¹²⁰. Elle implique que l'apprenant est incapable de se motiver suffisamment pour effectuer une tâche donnée dans un délai prévu. Elle est révélatrice de signes de démotivation chez l'élève. D'ailleurs, l'étude menée par Senécal, Koestner et Vallerand (1995) a révélé que plus un apprenant est motivé de manière autodéterminée, moins il fait de la procrastination académique. À l'inverse, moins il est autodéterminé, plus il fait de la procrastination académique.

Ainsi, elle est à l'origine des conséquences néfastes chez les apprenants qui en souffrent, comme : une surcharge de stress (Lay, Edwards, Parker & Endler, 1989 ; Solomon & Rothblum, 1984 ; Tice & Baumeister, 1997), de l'anxiété, des sentiments dépressifs, des sentiments d'échec puissants et une baisse d'estime personnelle (Baumeister, Heatherton & Tice, 1994 ; Schouwenburg & Lay, 1995 ; Semb, Glick & Spencer, 1979 ; Solomon & Rothblum, 1984).

Par ailleurs, elle est non seulement responsable des problèmes de santé mentale chez les élèves qui en souffrent, mais elle leur occasionne également des problèmes de santé physique. En effet, Tice et Baumeister (1997) ont démontré que les apprenants qui font de la procrastination académique ont davantage de problèmes de santé physique et de stress à la fin du trimestre comparativement à ceux qui ne remettent pas à plus tard l'accomplissement de leurs tâches scolaires¹²¹. Au-delà de la procrastination, la démotivation peut également rendre un élève incompetent face à la tâche¹²².

2.5.5. L'incompétence comme signe de démotivation chez l'apprenant

Le besoin de compétence renvoie au fait de se sentir capable d'exécuter la tâche ou les activités qu'on te propose sans difficultés majeures. Il s'agit d'une impression positive de l'élève envers ses habiletés. Par exemple face à certaines activités d'apprentissage, on retrouve des apprenants qui se sentent carrément à l'aise car ayant perçu qu'ils sont à la hauteur de l'activité donnée.

¹²⁰ En ligne : <https://doi.org/10.7202/1091228ar>, consulté le 23 Septembre 2024 à 16h 07mn

¹²¹ En ligne : <https://doi.org/10.7202/1091228ar>, consulté le 20 Novembre 2024 à 17h 03 mn.

¹²² En ligne : <https://doi.org/10.7202/1091228ar>, consulté le 20 Novembre 2024 à 17h 03 mn.

Toutefois, lorsque l'apprenant est démotivé, il n'a plus la détermination et le goût de percer dans la tâche. Par conséquent, il perd ses habiletés et devient de plus en plus incompetent à exercer certaines tâches. Ce sentiment d'incompétence chez l'apprenant ne passe pas inaperçu sur le comportement de ce dernier. En effet, il a malheureusement un effet négatif sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant, en ce sens qu'il ne favorise pas son engagement cognitif, aussi bien que sa passion envers l'apprentissage de la langue. Ainsi, lorsque l'apprenant devient de plus en plus incompetent face à certaines tâches d'apprentissage, cela peut également avoir des répercussions sur ses résultats scolaires.

2.5.6. La baisse des résultats scolaires de l'élève

L'obtention de bons résultats scolaires nécessite que l'élève s'engage dans ses activités d'apprentissage en fournissant le maximum d'efforts pour y réussir. En effet, comme le dit l'adage, « la réussite est au bout de l'effort », et c'est l'effort persévérant qui conduit à la victoire finale.

Cependant, lorsque l'apprenant manque de motivation, il n'a plus ce goût de s'engager sérieusement dans les tâches qui lui sont proposées afin de fournir cet effort souhaité. Du coup, il va consacrer moins de temps et d'énergie dans ses études. Cette attitude va l'amener à négliger ses évaluations, ses révisions vont être minimales, et ses participations en classe vont diminuer. Cette diminution de l'engagement scolaire peut entraîner un retard accumulé, rendant difficile sa réussite à long terme. Par conséquent, il s'ensuit malheureusement une baisse significative de ses notes et de ses performances globales. À partir de ce moment, il peut se trouver dans un cercle vicieux où la baisse des résultats alimente encore plus sa démotivation. Ainsi, à côté de la baisse des résultats scolaires qui est perçue comme l'un des signes révélateurs de la démotivation, il convient également de comprendre que le décrochage scolaire est de surcroît considéré comme l'un des éléments caractéristiques de la démotivation chez l'élève.

2.5.7. Le risque de décrochage scolaire

L'un des signes caractéristiques les plus dangereux de la démotivation scolaire est le risque accru de décrochage scolaire chez les apprenants. L'expression « décrochage scolaire » est en réalité récente et n'apparaît qu'à la fin des années 2000 (Bernard, 2019) dans la problématique des politiques éducatives. Ainsi, « les décrocheurs sont ces élèves qui arrêtent

leurs études avant d'avoir terminé avec succès le cycle d'enseignement dans lequel ils s'étaient engagés ». (Afsa, 2013, p. 9).

Le décrochage scolaire est un défi majeur pour notre système éducatif, d'autant plus complexe à résoudre qu'il implique une lutte sur plusieurs fronts en raison de ses nombreuses causes (Afsa, 2013). En effet, ce phénomène touche aujourd'hui une proportion non négligeable des jeunes. Les élèves qui ne trouvent plus d'intérêt dans leurs études sont plus susceptibles de quitter l'école avant d'avoir terminé leur cursus (F. CHEVASSON, 2022-2023, p. 4). Ce phénomène a de ce fait des conséquences néfastes sur l'avenir de ces jeunes décrocheurs pour plusieurs raisons.

D'abord, il peut limiter leurs opportunités professionnelles et personnelles de réussite à long terme. En effet, les gens instruits et diplômés ont en vérité plus de chance aujourd'hui d'accéder à de bons emplois.

Ensuite, cela peut les empêcher de réaliser leur rêve, en ce sens que dans cette vie actuelle tout est adossé aux études. Autrement dit, même si on a l'idée d'embrasser un métier, on se doit d'abord de fréquenter l'école, car la plupart des métiers rentables au Sénégal nécessitent qu'on ait un niveau minimal d'instruction.

Par ailleurs, l'une des conséquences négatives associées au décrochage scolaire est par exemple le risque élevé de présenter des problèmes de santé physique et mentale, de recourir à des services d'aide sociale ou de chômage, ainsi que d'avoir un revenu plus faible. L'échec scolaire risque également d'exacerber la consommation de drogues et les comportements antisociaux (Hawkins et coll., 1992).

Bref, le décrochage scolaire a un coût élevé pour la société (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2005-2009)¹²³. Après avoir montré les principaux éléments caractéristiques de la démotivation, pour encore mieux appréhender les signes de démotivation chez l'apprenant, il convient enfin de se référer à Deci et Ryan in Legendre (1993) qui, à leur tour, ont énuméré en vrac les caractéristiques d'un élève démotivé dans le tableau suivant :

¹²³ En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2020-v55-n2-mje06098/1077976ar.pdf>, consulté le 24 Décembre 2024 à 19h 10mn

Tableau 3 : Tableau récapitulatif sur les caractéristiques d'un élève démotivé

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distraction en classe ; ▪ Étude et travaux scolaires insuffisants ; ▪ Indiscipline en classes) ; ▪ Conflits avec l'autorité ; ▪ Conflits avec les parents au sujet des notes ; ▪ absentéisme ; ▪ échec ; ▪ décrochage scolaire ; ▪ renvoi de l'école ou suspension; ▪ stress et anxiété 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ faible aspiration; ▪ manque de motivation ; ▪ retrait de l'école ; ▪ faible estime de soi ; ▪ dévalorisation ; ▪ incompétence ; ▪ manque d'intérêt pour les réalisations ; ▪ regard négatif porté sur l'élève de la part de son enseignant ; ▪ système de récompenses et de punitions déficitaire;
--	--

Source : (M. NDAGIJIMANA Jean-Baptiste, 2012-2013, p.66)

Après avoir repéré les signes de démotivation chez l'apprenant, pour que ces attitudes ne persistent pas chez ce dernier au point d'avoir des répercussions négatives sur ses études, l'enseignant ne doit plus croiser les bras. Autrement dit, il doit dès lors mettre sur pied des stratégies efficaces et innovantes pouvant susciter de la motivation à l'apprenant afin de le maintenir dans l'apprentissage.

CHAPITRE II : LES STRATEGIES INNOVANTES : DE BELLES OPPORTUNITES POUR RENFORCER LA MOTIVATION DES APPRENANTS EN PLE

Émanant de la nouveauté et de l'innovation dans les activités d'enseignement-apprentissage, les stratégies innovantes sont perçues comme celles qui suscitent plus de motivation chez les apprenants. Ainsi, avant d'aborder ces stratégies, il nous paraît important de clarifier la notion d'innovation, en ce sens qu'elle est un concept fondamental pour la compréhension de ce chapitre.

1. L'innovation : un cadre conceptuel diversifié

L'innovation est de nos jours une notion centrale qui touche plusieurs domaines de la vie tels que : l'économie, la politique, la santé, le milieu social, l'éducation, etc. L'école en général, et l'enseignant en particulier, jouent un rôle primordial dans cet enjeu sociétal.

En effet, le défi actuel pour l'enseignant est de proposer des pistes et mécanismes cohérents en matière d'innovations pédagogiques au sein des systèmes éducatifs afin de préparer les élèves non seulement à s'épanouir au cœur de la société actuelle, mais aussi à les amener à avoir cette capacité d'innover eux-mêmes dans leur exercice d'apprentissage.

Ainsi, dans le cadre de l'étude de cette notion, nous mettrons l'accent sur quatre points fondamentaux que sont :

- ❖ définir d'abord le concept ;
- ❖ montrer ensuite ses caractéristiques ;
- ❖ donner en outre les motifs qui nous poussent à innover ;
- ❖ dégager enfin les conditions d'une bonne innovation en éducation.

1.1. L'innovation en général

Pour rappel, le Dictionnaire étymologique de la langue française (Bloch et V. Wartburg, 2004, p. 340) situe l'apparition du nom « innovation » vers les années 1297 et du verbe « innover » vers 1315. Le Dictionnaire historique de la langue française (Rey, 2006, p. 1840) permet de resituer l'origine et l'emploi de cette notion.

Ainsi, le verbe « innover » est emprunté au latin classique *innovare*, « revenir à », et en

bas-latin « renouveler, inventer, changer » dérivé de novus, « nouveau ». Employé également dans un registre juridique avec le sens d'introduire quelque chose de nouveau dans une entité établie, l'usage du verbe devient transitif au XVI^e siècle : « faire preuve d'inventivité, créer des choses nouvelles » en relation avec « innovation ». Quant au vocable « innovation », il est aussi emprunté au bas-latin innovatio, « changement, renouvellement ». Employé au Moyen Âge (1297) comme terme juridique, synonyme de novation, le mot est traduit à partir du XVI^e siècle (1559) par l'action d'innover. Il prend à partir du XVIII^e siècle le sens courant de « chose nouvelle, nouveauté, création » et s'applique spécialement au domaine de l'industrie et des affaires¹²⁴.

Au regard de tout ce qui précède, il convient de retenir ce qui est fréquemment constaté dans les définitions de cette notion. Il s'agit de façon simple et résumée de comprendre qu'étymologiquement, le terme innovation provient du latin innovare. Il est formé du préfixe in qui signifie « dans » ou représente l'idée de mouvement vers l'intérieur et de novare qui veut dire « nouveau » ou « changer ». On peut ainsi le définir par : l'action d'apporter du nouveau à quelque chose, le changer, le rendre nouveau, le renouveler¹²⁵.

Au-delà de la dimension étymologique, le concept d'innovation a souvent fait l'objet de beaucoup d'investigations dans plusieurs champs disciplinaires avec des positions diversifiées des auteurs. Cependant, dans le cas précis de ce travail, nous tenterons tout simplement de mettre le focus sur les définitions relatives à l'activité d'enseignement ou d'apprentissage, car étant en droite ligne avec les objectifs de cette recherche.

1.2. La conception de l'innovation dans le volet éducatif

Présentement, il existe une panoplie de définitions liées à la notion d'innovation dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, dans ce contexte précis de cette recherche, nous allons mettre l'accent sur celles qui sont plus en vue dans le domaine éducatif.

Pour commencer, nous rappelons cette perspective du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2006) qui nous indique que lorsqu'il s'agit de définir l'innovation en éducation, il faut tenir compte du fait que son but premier est la réussite de l'élève et que cette réussite doit toucher tous les aspects du développement de la personne. Il retient donc la définition suivante :

¹²⁴ En ligne : <https://www.cairn.info/les-innovations-socio-educatives--9782810900619-page-15.htm>, consulté le 25 Septembre 2024 à 10h 00mn

¹²⁵ Idem, consulté le 25 Septembre 2024 à 10h 10mn

L'innovation en éducation est un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants (p. 26).

Aussi, si on se fonde sur le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde publié en 2003 sous la direction de J. P. Cuq, « une innovation est un concept, un objet ou une technique perçue comme une nouveauté, et qui a été créée afin de combler un manque ou d'améliorer complètement ou partiellement une situation jugée insatisfaisante ». On parle alors d'une innovation produite. Accompagnant l'évolution des besoins d'une société à une époque précise et traduisant les résultats des recherches les plus récentes, l'innovation peut concerner les aspects techniques et technologiques, mais aussi organisationnels, méthodologiques, pédagogiques et didactiques de l'enseignement-apprentissage » (J. P. Cuq, 2003, p. 131).

Même si cette définition est en fait trop restrictive, en ce sens qu'elle réduit l'innovation au seul résultat obtenu alors que celle-ci est avant tout une démarche active, un processus dont le résultat doit être considéré comme provisoire, il y a cependant cette notion de nouveauté ou encore d'apporter du nouveau ou du changement dans les affaires qui est souvent soutenue par plusieurs auteurs.

Le Guen (2002) s'inscrit dans cette dynamique lorsqu'il affirme que « L'innovation est une démarche, un processus de changement. Elle est introduite en réponse à une situation perçue comme insatisfaisante, problématique, ou à des pratiques qui sont jugées inadaptées ou encore à un dysfonctionnement, il s'agit toujours d'une action intentionnelle développée pour faire face à une difficulté ».

Cros et Broussal (2020) replacent la notion dans cette dynamique de changement tout en précisant cette fois-ci le type de changement auquel ils font allusion. Leurs propos se résument en ces termes :

L'innovation est incontestablement un changement, mais pas n'importe lequel. Pour l'innovation, le changement est volontaire, intentionnel et délibéré, c'est-à-dire un changement investi d'une certaine attente, choisi en connaissance de cause, à un moment délibéré et inscrit dans un processus de développement du désir de transformer la formation. La motivation de l'innovateur est fondamentale, ce qui d'ailleurs conduit souvent cet enseignant à s'investir, sans compter son temps, son énergie, au risque parfois d'y laisser sa santé. Il devient alors parfois un militant (p. 31).

Cros ajoute :

Elle est liée à un contexte et n'est pas circonscrite aux niveaux institutionnels, décisionnels, elle apparaît dans des contextes plus limités. Elle peut donc être mise en œuvre par un enseignant seul, par rapport à sa situation d'enseignement, en apportant par exemple du nouveau dans ce qu'il faisait habituellement, même si ce n'est pas nouveau pour un autre contexte. C'est donc une forme de rupture par rapport aux habitudes et à la routine. Elle est "en opposition à l'existant, à l'habituel, à l'établi" (Cros, 2002).

Elle a pour but l'amélioration de la situation. En effet, « toute innovation résulte d'une prise de conscience du fait que les pratiques antérieures ne sont plus adaptées aux conditions actuelles » (Narcy, 1980).

Du coup, certains auteurs voient en l'innovation un bon moyen de diagnostic des difficultés existantes dans le processus de l'enseignement-apprentissage, afin d'en trouver des remèdes permettant de surpasser ces obstacles. C'est du moins ce que soutient Boiron (2005) lorsqu'il souligne ceci : « innover, c'est analyser l'ensemble des paramètres de l'enseignement et de l'apprentissage dans une situation et un lieu donnés, les remettre en question, identifier les problèmes éventuels et chercher des solutions concrètes qui permettent une meilleure efficacité ».

En sus, certains la conçoivent comme une démarche qui requiert l'observation, l'analyse, la rectification et la réorientation en se gardant des jugements a priori, des grilles d'évaluation préétablies. Dans l'innovation, il y a toujours une part d'incertitude, une marge d'aléatoire et d'expérimentation (C. Lacoux, 2002) en tenant compte de tous les facteurs qui affectent la relation éducative (Pontecorvo, 2002).

Elle est de surcroît perçue comme étant une aventure positive dans la mesure où l'innovateur améliore ses méthodes d'enseignement en s'adaptant à un nouveau public ou à une nouvelle situation, c'est donc tout un processus : il fait des erreurs, il réfléchit, il enseigne autrement pour renforcer la réussite des élèves.

En d'autres termes, l'innovation est dans le domaine de la pédagogie l'introduction d'un nouveau relatif à un contexte dans un changement volontaire qui se fait dans le groupe à partir d'un diagnostic d'insuffisances ou dans certains cas à partir de réussite. Elle se fait dans la durée par rapport aux objectifs à atteindre, en lien avec le terrain, dans la créativité, dans la diffusion en vue d'une amélioration durable dans le temps touchant à la fois les représentations, les méthodes et les pratiques. Certes, on peut innover à partir des problèmes mais aussi à partir des

réussites, car l'innovation vise l'excellence pédagogique (K. A. Dahmane, 2021).

En ce qui nous concerne, l'innovation est par essence un processus ou une démarche qui consiste à identifier une difficulté lors d'une pratique de classe et dont on cherche à voir comment la changer dans l'intérêt de tous les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage. Toutefois, pour bien maîtriser une innovation éducative, il faut comprendre les éléments qui la caractérisent.

1.3. Les caractéristiques de l'innovation en éducation

L'innovation en général et dans le domaine de l'enseignement des langues en particulier est un sujet d'abord facile, mais réellement dense. En effet, ce concept, simple en apparence, recouvre en vérité différentes attitudes et prend des formes diverses dans sa mise en œuvre. Nous allons ainsi aborder ce qui ressort de ses caractéristiques les plus essentielles.

Parlant des caractéristiques de l'innovation, Cros et Adamczewski (1996) précisent au premier chef que la notion est caractérisée par plusieurs attributs et ils en retiennent quatre, à savoir la nouveauté, l'amélioration, le changement, et un processus en création.

1.3.1. La nouveauté

Elle était vue autrefois comme quelque chose de négatif, comme une menace, alors que l'innovation est aujourd'hui valorisée en ce sens qu'elle ne consiste pas seulement à inventer ou à réaliser une création originale. C'est l'assimilation d'un objet nouveau par les membres d'un système. Cette méthodologie de conduite au changement nécessite une certaine créativité. À côté de la nouveauté, l'innovation est souvent accompagnée d'améliorations dans les affaires.

1.3.2. L'amélioration

Le principe d'amélioration dans les affaires a toujours existé dans un projet d'innovation dans la mesure où il vise souvent à apporter une plus-value à l'existant. Au-delà de l'amélioration, un projet d'innovation s'inscrit dans un contexte de changement.

1.3.3. Le changement

Un projet d'innovation s'inscrit fréquemment dans un changement de paradigme par rapport aux initiatives déjà en cours d'exécution ou déjà réalisées. F. Cros (2003) distingue à cet effet deux types de changements : « Faire autrement pour atteindre des objectifs inchangés », « Faire autrement pour atteindre des objectifs non pris en charge par l'institution, soit parce qu'ils la dérangent, soit parce qu'ils échappaient jusque-là à ses prérogatives ». Au-delà du changement, Cros considère qu'un projet d'innovation doit déboucher sur un processus de création.

1.3.4. Un processus en création

Le processus d'innovation est quelquefois fait d'incertitudes, d'aléas, de risques. En effet, lorsqu'on introduit une innovation, on ignore ce qui va se passer exactement. Elle peut parfois être conçue comme un projet en gestation.

Pour cette raison, nous considérons que pour parler d'innovation en éducation, il y a certains facteurs qui sont indispensables à l'appréciation des acteurs. De ce fait, il est primordial qu'on identifie dans le projet dit innovant, les aspects suivants :

- ❖ **la résolution d'un problème**, car l'innovation pédagogique est faite pour résoudre un problème ou améliorer l'existant. Elle est davantage centrée sur l'apprenant et son bien-être ;
- ❖ **l'institution** : une innovation est un processus de changement porté par des individus d'une même institution, structure ou groupe quelconque animés par des mêmes motivations. Pour une bonne mise en œuvre de ce projet, il est fondamental que les membres de l'institution, de la structure ou de l'établissement y adhèrent ;
- ❖ **le numérique** : il est vrai que l'innovation n'est pas forcément synonyme de révolution digitale. Toutefois, le lien entre innovation et numérique est très courant et favorise beaucoup de réussites en pédagogie, car le numérique est un facilitateur de l'innovation en éducation.

Après avoir appréhendé les différents facteurs qui caractérisent l'innovation, pour se maintenir dans ce processus (d'innovation), l'enseignant doit connaître les éléments qui sous-tendent les conditions d'une bonne durabilité de l'innovation.

1.4. Les conditions d'une bonne durabilité de l'innovation en PLE

Les facteurs qui favorisent la mise en œuvre et la durée d'une bonne innovation dans l'enseignement-apprentissage du PLE dépendent surtout de son origine et de son ampleur dans l'établissement. Nous allons ainsi évoquer quelques éléments fondamentaux à sa réussite tels que : l'autonomie de l'enseignant, le soutien de l'établissement ou l'institution, une posture réflexive chez les enseignants, un accompagnement de l'innovation.

1.4.1. L'autonomie de l'enseignant au sein de l'établissement ou de l'institution

Conçue comme "ce qui est accordé à l'enseignant ou ce qu'il s'accorde à lui-même" (Cros, 1977), l'autonomie est l'un des paramètres prioritaires, en ce sens que sans un certain degré d'autonomie, il n'est pas possible de prendre l'initiative du changement ainsi que les risques qui l'accompagnent. C'est dans cette marge d'initiative que peuvent naître les innovations. Le choix de l'action susceptible d'apporter une réponse au problème perçu est large et comprend une prise de risque importante » (M. J. Le Lardic, 2008, p. 327-339).

Ainsi, avant d'entreprendre une innovation, De Ketele (2002) propose d'utiliser un outil d'aide à la prise de décisions préalablement à l'action. C'est une série de quatre questions regroupées dans un modèle nommé "modèle 'IRPV'" (Idéal, Réalité, Possible, Volonté). Les réponses à ces questions visent à vérifier si l'innovation entreprise est souhaitable, réalisable, inédite et possible. Cette série de questions se résume en ces termes :

- ❖ Idéal : « Pensez-vous que personnellement, dans l'absolu, cette action soit souhaitable ? »
- ❖ Réalisé : « Personnellement vous arrive-t-il de mettre en œuvre cette action ? »
- ❖ Possible : « De votre point de vue personnel, pensez-vous que mettre en œuvre cette action soit possible ? »
- ❖ Volonté : « Si l'on vous le demandait, est-ce que vous voudriez bien mettre en œuvre cette action ? »

Ce modèle d'aide à la mesure des conditions de réussite d'une action innovante est particulièrement effectif avec des enseignants parce qu'ils sont des acteurs de terrain : "Les enseignants raisonnent plus à partir d'actions à mettre en œuvre qu'à partir d'objectifs à atteindre" (D. Ketele, 2002). Au-delà de l'autonomie de l'enseignant, un projet d'innovation, pour qu'il soit une réussite, doit être soutenu par les autorités de l'établissement ou de

l'institution.

1.4.2. Le soutien de l'établissement ou de l'institution

Les moyens requis et la levée des contraintes humaines et matérielles varient grandement selon que l'innovation est initiée par les instances décisionnelles dans le cas de réformes ou qu'elle est issue de l'initiative d'un seul enseignant, d'une équipe d'enseignants. Plus le projet d'innovation est pertinent et enrôle plusieurs personnes, plus le soutien de l'institution est nécessaire.

Ce soutien de l'institution peut prendre différentes formes. Il peut se manifester par la mise à disposition de moyens matériels mais aussi par la marge de manœuvre que l'institution accorde aux enseignants. La mise en place d'un espace, dans lequel les enseignants engagés dans l'innovation présentent, expliquent et partagent leurs choix, leurs interrogations, leurs expériences, et signalent une volonté de soutien de l'établissement. Un environnement favorable est indispensable pour la réalisation du projet d'innovation. Une posture réflexive de l'enseignant est également fondamentale dans un projet d'innovation.

1.4.3. La posture réflexive chez les enseignants

L'enseignant ou les enseignants impliqués dans un projet d'innovation, se doivent d'avoir une posture réflexive pour convaincre. Autrement dit, ils doivent au préalable cerner au public les contours du projet qu'ils veulent mettre en place et s'assurer de sa faisabilité sur le terrain. Au-delà de montrer au public les tenants et les aboutissants du projet d'innovation, le plus important est de posséder ce petit moyen qui permet d'accompagner l'innovation.

1.4.4. Un accompagnement de l'innovation

Si nous percevons l'innovation comme ce qui se construit sur une apparente contradiction, qui remet en cause, qui dérange, et qui fait changer, etc'' (Boiron, 2005), il s'avère donc clair qu'un projet d'innovation doit être fortement accompagné si l'on veut bien qu'il soit une réussite. Il s'agit concrètement de créer un fort élan de solidarité autour du projet, tant du point de vue institutionnel que du côté des collègues convaincus de la faisabilité du projet. Ce

groupe doit en même temps être chargé du suivi et de l'évaluation du projet. Après avoir compris les éléments à prendre en compte pour une bonne durabilité de l'innovation, l'enseignant, pour mieux défendre son projet, doit savoir pourquoi innover dans le processus d'enseignement-apprentissage.

1.5. Les raisons d'innover dans l'enseignement du PLE

“Innover, c'est analyser l'ensemble des paramètres de l'enseignement et de l'apprentissage dans une situation et un lieu donnés, les remettre en question, identifier les problèmes éventuels et chercher des solutions concrètes qui permettent une meilleure efficacité” (Boiron, 2005). On retrouve dans cette définition les particularités de la posture réflexive. Cette posture est au cœur de l'innovation : « L'innovation, c'est avant tout penser au sens fort du terme, entamer une réflexion sur ce qui se produit dans la classe, se poser la question de savoir si c'est profitable ou non et, le cas échéant, s'interroger sur ce qu'il faut changer, en tenant compte de tous les facteurs qui affectent la relation éducative » (Pontecorvo, 2002).

Sous ce rapport, les objectifs que nous visons à travers l'innovation dans le processus d'enseignement-apprentissage du PLE au Sénégal sont multiples. Ils consistent notamment à :

- mettre en place les bases pédagogiques solides d'accompagnement des enseignants pour surmonter les difficultés et favoriser la créativité dans l'apprentissage du PLE ;
- donner des réponses aux modalités d'enseignement et d'évaluation en PLE ;
- permettre le travail en collégialité entre enseignants de PLE, puis en réseau entre enseignants-chercheurs. Il s'agit de travailler ensemble, de s'entendre sur les objectifs, les concepts disciplinaires et les stratégies d'évaluation ;
- prévoir des changements conceptuels et pédagogiques (par exemple, l'introduction des TIC, de nouveaux cours, de nouveaux programmes et méthodes d'enseignement...),
- prévoir des projets ou des programmes de formation pour développer des compétences des enseignants en PLE ;
- mettre en place des conditions favorisant les apprentissages en optant pour l'ouverture d'un espace d'interaction et d'interactivité dans nos établissements (la connectivité favorise l'entraide et la coopération).
- permettre aux élèves d'être autonome dans l'apprentissage ;
- permettre de mettre facilement sur pied des stratégies d'enseignement permettant de motiver les apprenants à s'intéresser à l'apprentissage du PLE.

- favoriser massivement la réussite des élèves à travers la recherche basée sur les TIC.

En somme, nous considérons qu'une communauté enseignante qui désire évoluer dans son apprentissage doit se lancer des défis d'innovation dans son enseignement. En effet, l'innovation dans le cadre de l'enseignement secondaire du PLE doit susciter l'intérêt des élèves, les cours et les programmes doivent être flexibles. L'enseignant devrait les amener à réfléchir et à poser des questions, leur donner des outils qui leur motiveront et les rendront productifs dans leur future carrière. Cependant, cette innovation n'est toutefois pas abordée de la même manière au niveau des disciplines.

1.6. Les particularités de l'innovation en langues : l'exemple type du PLE

Pour rappel, les objectifs généraux de l'enseignement des langues portent sur le besoin, pour des raisons diverses de doter le citoyen de moyens lui permettant de se bien mouvoir dans le monde par la maîtrise, au moins, en plus du français, d'une ou de deux langues de communication internationale (A. R. Senghor, 2003). De ce fait, les nouvelles initiatives que préconisent les enseignants dans le processus de l'enseignement-apprentissage du PLE doivent aller dans le sens de favoriser la mise en place d'un savoir empirique et de le transférer à d'autres équipes. Dans ce cas, le partage des expériences et des pratiques innovantes ne peut qu'enrichir et développer la pédagogie d'enseignement en PLE.

Ainsi, si l'on examine dès lors l'innovation en langues à partir des théories du paradigme du changement de Kuhn (1972), on cherchera à savoir si l'enseignement et la didactique des langues se trouvent dans une "phase normale" du progrès scientifique ou s'ils sont dans une phase de crise à l'origine d'"innovations radicales", qui correspondrait à un changement de paradigme.

On admettra qu'un paradigme est un ensemble de principes, d'idées, de règles acceptées par toute une communauté scientifique. Pendant une période "normale" de progrès, la communauté scientifique travaille à développer des instruments qui permettent l'application des idées, principes et règles en vigueur et la résolution des problèmes qui se posent. En période de crise, les faits ne sont plus expliqués de manière satisfaisante et les découvertes scientifiques proposent un nouveau paradigme qui, après une période de forte résistance, sera accepté et deviendra le nouveau paradigme.

Au-delà de l'événement des approches communicatives, qui à leur temps ont été perçues comme une réelle innovation en langues pour avoir représenté un nouveau paradigme dans

l'enseignement des langues, il faut toutefois préciser qu'il y a eu peu de périodes d'innovations "radicales", de ruptures, dans l'enseignement des langues (Chomsky). En effet, la recherche en acquisition des langues semble n'avoir généré que peu d'idées pédagogiques nouvelles et en tout cas pas d'innovations fondamentales à la différence de la psychologie cognitive dans sa dimension psycholinguistique (Ellis, 1997).

Cependant, les quelques rares changements qui apparaissent sont d'ordre organisationnel. Si l'on admet que les variables logistiques prises en compte dans l'enseignement des langues sont le temps, le lieu, les médias utilisés, le contenu et les acteurs, les changements concernent la modification de deux ou trois variables du modèle traditionnel comme, par exemple, dans l'enseignement secondaire un enseignement plus intensif, l'utilisation de ressources en libre accès, l'introduction de d'autres matières enseignées dans la L2.

Il faut donc situer ces expériences dans leur contexte pour en mesurer le degré d'innovation. L'innovation consiste à partir de ce moment à reconfigurer l'existant en fonction des ressources et des contraintes du contexte. Elle génère comme un langage nouveau, créé grâce à une syntaxe nouvelle qui autorise un agencement différent d'éléments existants. Il y a recréation locale avec prise en compte du contexte. Chaque élément des dispositifs fait déjà partie de la pratique professionnelle.

Gérer un centre de langues requiert donc de la part de l'enseignant des compétences qu'il a déjà, même s'il doit en acquérir d'autres. L'innovation en langues est ainsi avant tout une innovation de terrain, une innovation « perçue qui relève d'une tradition dans cet enseignement » (Ellis, 1997). Elle est vue comme telle par les praticiens qui l'adoptent, sans être fondamentalement nouvelle, comme l'est une innovation "absolue" qui se définit par son caractère original. Ce qui est nouveau dans un contexte peut être courant dans un autre et peut même être contesté dans un troisième, voire abandonné. Ces innovations de terrain peuvent faire l'objet d'une théorisation a posteriori, comme les tâches de "rétention d'information" (à résoudre par des questionnements divers pour pouvoir avancer dans les activités de résolution de problème), issues de l'approche communicative mais repensées à la lumière de la recherche en apprentissage des langues.

Selon cette optique, on peut penser que les innovations dans l'enseignement du PLE qui s'appuient sur le multimédia et l'Internet fourniront à terme des modèles d'innovation, qui relèveront de plus en plus de l'enseignement néo-communicatif ou communicatif revisité. Néanmoins, il semble que l'enseignement des langues avec les technologies numériques soit

actuellement dans une période normale de développement, dans l'optique des théories de Kuhn (1972). Ceci est particulièrement vrai dans l'enseignement-apprentissage du portugais où les logiciels et les applications se multiplient pour apprendre cette langue par soi-même, où les plateformes pédagogiques utilisées dans des dispositifs hybrides proposent tout un tas d'outils pour pratiquer la langue.

Après avoir cerné la particularité de l'innovation en PLE, il convient à présent de rebondir sur les stratégies dites innovantes.

2. Les stratégies innovantes et leurs effets sur la dynamique motivationnelle des élèves en PLE

Il existe aujourd'hui une multitude de stratégies permettant d'innover dans l'enseignement-apprentissage des langues en général et du portugais en particulier. Ainsi, si certaines d'entre ces stratégies n'exigent pas forcément l'usage des TIC, la plupart d'entre elles mobilisent les technologies de l'information et de la communication. C'est à ce dernier aspect que repose donc notre réflexion dans cette étape de notre recherche. En effet, ces stratégies sont non seulement plus efficaces, mais elles correspondent mieux aux aspirations du moment pour motiver les apprenants.

2.1. Les stratégies innovantes qui impliquent l'intervention des TIC

Pour une meilleure compréhension de ce sous-titre, il nous a semblé nécessaire de clarifier d'abord le concept de TIC, de ressortir ses relations avec la motivation des élèves, ou quelquefois avec celle des enseignants, de montrer les conditions de son intégration dans l'enseignement-apprentissage des langues, avant de rebondir sur les stratégies dites innovantes impliquant l'usage des TIC.

2.2. Les TIC

Les technologies de l'information et de la communication ont été présentées au fil des années sous différents vocables.

- **NTIC, TIC, TICE**

Le concept NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication) est

apparu suite à l'essor de l'industrie des technologies de l'information et de la communication survenu vers les années 1970, grâce à la mise en place de nouveaux matériaux et à l'évolution de la microélectronique et d'autres technologies, notamment le mini-ordinateur, les satellites de communication, la fibre optique et la vidéo, la miniaturisation du laser, etc. (A. H. A. Ghani Arab Houssan, 2016-2017, p. 11).

Le concept « renvoie ici à un ensemble de technologies parmi lesquelles figure habituellement l'ordinateur et qui, lorsqu'elles sont combinées ou interconnectées, se caractérisent par leur pouvoir de numériser, de traiter, de rendre accessible (sur un écran ou un autre support) et de transmettre, en principe en quelque lieu que ce soit, une quantité quasi illimitée et très diversifiée de données »¹²⁶.

Du coup, celles-ci se présentent de plus en plus sous diverses formes : texte, schéma, graphique, image en mouvement, son, etc »¹²⁷.

Après avoir constaté par la suite que le terme « nouveau » n'est pas carrément approprié au domaine où se développent sans cesse des technologies d'information et de communication faute de déterminer la limitation entre nouveau et ancien, le terme NTIC a été requalifié de TIC (technologie de l'information et de la communication).

D'ailleurs, dès les années 1990, ce terme était déjà en vogue et était utilisé par un nombre important de personnes en France. Il a été défini par l'Encyclopédie de l'Agora¹²⁸ de la façon suivante :

Les TIC regroupent à la fois des technologies, de plus en plus informatiques, qui traitent et transmettent de l'information, et qui peuvent contribuer à organiser des connaissances, à résoudre des problèmes, à développer et à réaliser des projets ; elles reposent sur l'utilisation d'un ensemble d'outils, et non d'un seul, qui sont interconnectés, combinés et qui permettent un degré minimal d'interactivité. Elles favorisent alors une plus grande prise en charge de l'apprentissage par l'élève et s'inscrivent ainsi dans les sillons du cognitivisme et du constructivisme¹²⁹.

¹²⁶ Les Cahiers de l'APLIUT – Vol. XXIV N°2 – JUIN 2005 – ISSN 0248-9430, p. 56.

¹²⁷ Les Cahiers de l'APLIUT – Vol. XXIV N°2 – JUIN 2005 – ISSN 0248-9430, p.57.

¹²⁸ Recommandée par le site de la Bibliothèque nationale de France, des journaux et magazines étrangers (Le Monde, Le Figaro, Science et vie, Science et avenir) et nationaux (Le Soleil, Voir, Le Devoir, La Presse, La Tribune de Sherbrooke), L'Encyclopédie de L'Agora est née en 1998 grâce à l'initiative du philosophe Jacques Dufresne et de Hélène Laberge, acteurs de premier plan dans la vie sociale et intellectuelle du Québec. Tous deux dirigent également le magazine trimestriel L'Agora, fondé en 1993 et vendu au Québec, au Canada, en Belgique, en France et aux États-Unis.

¹²⁹ Les Cahiers de l'APLIUT – Vol. XXIV N°2 – JUIN 2005 – ISSN 0248-9430, p. 58.

Yves Bertrand s'inscrit dans la même lignée, lorsqu'il perçoit les TIC comme étant :

L'ensemble des supports à l'action, qu'il s'agisse de supports, d'outils, d'instruments, d'appareils, de machines, de procédés, de méthodes, de routines ou de programmes, qui résultent de l'application systématique des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques (Y. ZHANG, 2010, p. 43).

Aussitôt après les succès remarquables des TIC dans la quasi-totalité des domaines de la vie, plus spécifiquement dans le volet de l'éducation où elles ont suscité beaucoup d'intérêts, elles sont donc aujourd'hui dénommées TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). Elles sont définies dans le « Dictionnaire pratique de didactique du FLE » comme suit :

Les TICE regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage, un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs, en temps réel ou différé... (Y. Bertrand, 2010, p. 43).

Bref, il convient de préciser que les TICE dans le cadre de ce travail désignent les outils et supports informatiques en local ou en réseau, ainsi que les outils et produits audiovisuels permettant de faciliter l'exécution des tâches dans le processus de l'enseignement-apprentissage et, par voie de conséquence les outils qui peuvent influencer positivement la motivation des apprenants en PLE. Après la clarification conceptuelle des notions de NTIC, TIC et TICE, il nous importe de montrer l'impact que les TIC peuvent avoir sur la motivation des apprenants.

2.2.1. L'impact des TIC sur la motivation des apprenants en langues

Grâce à l'introduction et l'adoption des TICE en tant que paradigme ou appui des enseignements, la question de la motivation dans l'apprentissage des compétences linguistiques s'est davantage posée. En général, la motivation constitue l'un des facteurs déterminant le comportement d'implication ou non dans l'apprentissage d'une langue. Donc, l'objectif assigné à ce sous-titre est de montrer en se fondant sur les recherches faites par des chercheurs l'influence positive que l'utilisation des TIC peut avoir sur la motivation à la fois des apprenants

et des enseignants.

Ainsi, dans les résultats de leurs études, Grégoire et al. (1996) constatent trois effets positifs des TIC sur la motivation à apprendre : le développement de diverses compétences intellectuelles ; l'intérêt pour une activité d'apprentissage ; l'augmentation du temps et l'attention consacrée à des activités d'apprentissage.

Aux États-Unis, le rapport de l'Office of Technology Assessment (1995) a également confirmé l'effet de motivation que l'utilisation de la technologie produit auprès des élèves de tout âge. Parmi les raisons qui contribuent à la motivation des élèves, ils ont cité le fait que la technologie « propose un environnement et présente des contenus d'une manière qui est plus stimulante et sollicite plus directement leur participation que ne le font les manuels et le matériel d'enseignement plus traditionnel », qu'elle possède « un pouvoir interactif » et qu'elle permet aux élèves de s'engager « dans des activités qui les invitent à créer et à partager avec d'autres »¹³⁰. Aussi, les TIC faciliteraient des échanges synchrones et asynchrones, la possibilité d'individualisation des apprenants et la diminution de l'anxiété chez l'apprenant (problème de timidité, de jugement de l'autre lors de la prise de parole en public, etc.) (E. Martinelli, 2019, p. 6-42).

En outre, une importante étude de Grégoire, Bracewell & Laferrière (1996) a recensé les recherches dans le domaine des TIC depuis 1990 et a posé une série de constatations confirmant le rôle positif que les TIC peuvent jouer dans le cadre de cette nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Ces constatations se résument en ces termes :

- ❖ les TIC ont le pouvoir de stimuler le développement des habiletés intellectuelles telles que : la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer ; elles peuvent contribuer de plusieurs façons à améliorer l'acquisition de connaissances dans diverses matières d'enseignement et le développement des habiletés et des attitudes qui sont reliées à ces connaissances ;
- ❖ les nouvelles technologies ont le pouvoir de stimuler la recherche d'une information plus complète sur un sujet, d'une solution plus satisfaisante à un problème et, d'une manière générale, d'un plus grand nombre de relations entre diverses connaissances ou données;
- ❖ l'utilisation de nouvelles technologies favorise la collaboration entre élèves d'une même classe et entre élèves ou classes d'écoles différentes, proches ou lointaines, à des fins de sensibilisation à d'autres réalités, d'accès à des connaissances pertinentes non strictement

¹³⁰ En ligne : <http://journals.openedition.org/cahiersapliut/2889> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.2889>, consulté le 20 Octobre 2024 à 17h 17mn

définies à l'avance et de réalisation de projets ayant une portée réelle pour les élèves eux-mêmes et, éventuellement, d'autres personnes ;

- ❖ les possibilités de simulation, de manipulation virtuelle, de jonction rapide entre des données très variées, de représentation graphique et autres qu'offrent les nouvelles technologies contribuent à une mise en relation des connaissances avec diverses dimensions de la personne et assurent ainsi une maîtrise plus poussée de nombreux apprentissages (H. Knoerr, 2005, p. 53-73).

Par ailleurs, d'autres études attribuent l'impact positif des TIC sur la motivation à quatre niveaux fondamentaux :

- le fait de travailler avec un nouveau médium (Fox, 1988 ; Karsenti, 1999) ;
- la nature de l'enseignement plus individualisé que permettent les TIC (Relan, 1992) ;
- les possibilités d'une plus grande autonomie pour l'apprenant (Williams, 1993 ; Viens et Amélineau, 1997 ; Karsenti, Savoie-Zajc & Larose, 2001) ;
- et la possibilité d'une rétroaction fréquente et rapide (Wu, 1992 ; Karsenti, 1999 ; Karsenti, Fortin, Larose & Clément, 2002).

Dans la foulée, les résultats de la méta-analyse de 45 publications, réalisée par Armendone et Le Roy (2014) sur l'impact de l'iPad sur l'apprentissage des élèves dans l'enseignement obligatoire, révèlent que l'utilisation de cet instrument offre une multitude d'opportunités pour apprendre, notamment grâce au renforcement de la motivation, de l'autonomie des élèves et de la persévérance scolaire.

La première catégorie concerne l'impact des TICE sur les pratiques d'enseignement et englobe d'une part, l'apport de l'intégration des TICE dans l'amélioration de la qualité de l'acte d'enseignement lui-même et d'autre part, les possibilités que l'usage de ces technologies peut offrir pour varier les stratégies d'enseignement et l'adaptation de l'apprentissage au niveau et au rythme de chaque élève.

La deuxième catégorie concerne l'impact positif de l'usage pédagogique des TIC sur l'apprentissage des élèves et la réussite scolaire. Ce type d'usage favorise le développement des compétences des élèves en matière d'expérimentation, de modélisation, d'analyse, de raisonnement, de résolution de problèmes et de créativité, mais il reste difficile de démontrer un impact direct de ces technologies sur la réussite scolaire.

Quant à la troisième catégorie, elle concerne l'impact des TICE sur les attitudes des élèves vis-à-vis de leur apprentissage. Les résultats montrent en définitive que l'usage pédagogique des TIC influence significativement le comportement des élèves. Il favorise la motivation chez

les élèves et les rend plus persévérants et plus autonomes.

Dans ce même ordre d'idée, la corporation TLTG (The Learning, Teaching and Technology Group) poursuit ces idées et vante les bienfaits et les impacts des TICE sur les apprentissages et la motivation des élèves¹³¹. Elle s'appuie sur des recherches visant à montrer que les TICE facilitent l'application des sept principes éducatifs que Chickering et Gamson avaient proposés (A. W. Chickering, et Z. F, 1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education) et qui se résument comme suit :

- « Multiplier le contact entre les élèves et les enseignant(e)s ;
- développer la réciprocité et la collaboration entre les élèves ;
- encourager un apprentissage actif et enraciné ;
- donner une rétroaction rapide et significative ;
- consacrer le meilleur de son temps à la tâche ;
- formuler des attentes élevées et gratifiantes ;
- respecter la diversité des talents et des manières d'apprendre »¹³²

Au-delà de l'impact positif que les TIC ont sur la motivation des apprenants en langues, il convient de préciser que ces outils ont également une bonne influence sur la motivation des enseignants.

2.2.2. L'influence des TIC sur la motivation des enseignants en langues

Même si certains sont réticents sur la question faute de maîtrise des outils, en langue en général et en portugais en particulier, la majorité des enseignants sont fort convaincus de l'impact positif des TIC sur le désir d'enseigner les langues. En effet, ces outils leur permettent non seulement d'accéder facilement à des informations sans se rendre à la bibliothèque, ni faire recours aux livres, mais ils leur permettent d'avoir facilement des supports pour préparer leurs cours. En portugais par exemple, il existe beaucoup de sites sur le net où on peut tirer des textes qui collent aux objectifs ou aux thèmes à traiter.

D'ailleurs, il a été constaté dans l'étude de Grégoire et al. (1996) qui porte sur les aspects motivants que les TIC offrent aux enseignants dans le cadre du nouveau paradigme de l'enseignement/apprentissage, notamment sur le plan des ressources authentiques, du rôle de médiateur, de l'évaluation, et de la collaboration, que par l'intermédiaire des nouvelles

¹³¹The Seven Principles of Good Practice : Using Technology to Improve Learning Outcome, 2004.

¹³² En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01671678v1>, consulté le 22 Septembre 2024 à 19 h 01mn.

technologies, l'enseignant obtient rapidement des renseignements sur la disponibilité et l'intérêt d'une grande diversité de ressources didactiques et, en outre, bénéficie souvent d'un soutien pour leur utilisation.

Du coup, dans cet environnement où les nouvelles technologies de l'information et de la communication jouent un rôle crucial, les enseignants envisagent de moins en moins le savoir comme un ensemble de connaissances à transmettre, mais le voient plutôt de plus en plus comme un processus et une recherche continue dont ils partagent avec les élèves les difficultés et les résultats.

Par exemple, si on utilise les nouvelles technologies en se fondant sur leurs opportunités, l'enseignant agit auprès des élèves comme un animateur, un « facilitateur », un mentor, un guide dans la découverte et la maîtrise progressive de connaissances, de compétences et d'attitudes. Quant au suivi et à l'évaluation, les nouvelles technologies facilitent la détection par l'enseignant des points forts de tout élève, de même que des difficultés précises qu'il rencontre de ses apprentissages préalables erronés ou mal assimilés.

Ces nouvelles technologies facilitent en outre la collaboration de l'enseignant ou de l'enseignante avec des collègues, ainsi qu'avec d'autres personnes de l'intérieur ou de l'extérieur du système d'enseignement, pour la planification ou l'élaboration d'activités d'apprentissage destinées aux élèves (H. Knoerr, 2005).

Par ailleurs, ces outils sont motivants en ce sens qu'ils permettent aux enseignants d'utiliser facilement les images pour enseigner et améliorer la mémoire des apprenants à long terme. Les technologies de l'information et de la communication permettent de surcroît aux enseignants de donner des explications complexes et de s'assurer de la bonne compréhension des élèves.

Grâce aux TIC, les enseignants peuvent rendre les classes interactives et les cours plus agréables, ce qui pourrait améliorer le taux de présence et la concentration des élèves. Elles offrent une ouverture sur le monde en donnant accès à un nombre illimité d'informations et la possibilité de communiquer avec des étrangers. Elle motive l'enseignant en ce sens qu'elle lui donne la possibilité d'accéder à beaucoup d'outils pédagogiques¹³³.

À cela s'ajoute le fait que le principal attrait de l'exploitation éducative des TIC est que leur intégration permet de libérer les forces créatrices qui sommeillent, tant chez les apprenants que chez les enseignants. L'enseignant a la possibilité de créer des activités ou des contenus qui vont amener les apprenants à agir et créer à leur tour avec l'outil multimédia (H. Knoerr,

¹³³ En ligne : <https://fr.univ-batna2.dz/sites/default/files/fra/files/cours-tice-l2-gr-04.pdf>, consulté le 29 Juillet 2021 à 10h 09 mn

2005).

Ainsi, après avoir abordé l'influence positive que les TIC peuvent avoir à la fois sur les apprenants et sur les enseignants, il convient de montrer à présent les conditions de son intégration dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues.

2.2.3. Les conditions à réunir pour une bonne intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage du PLE au Sénégal

À la différence de l'innovation, la notion d'intégration a rarement été interrogée par les chercheurs, sans doute parce qu'elle semble pouvoir être définie assez simplement comme l'introduction réussie d'une ressource numérique, d'un outil ou d'un dispositif médiatisé dans une pratique pédagogique¹³⁴. Ainsi, l'intégration des TIC dans le volet de l'enseignement-apprentissage du PLE exige de nombreuses adaptations, tant au niveau infrastructurel jusqu'au niveau de l'enseignant, voire de l'apprenant.

Pour rappel, le Sénégal, à travers ses plus hautes autorités, a montré une volonté politique réelle pour promouvoir les TIC dans tous les secteurs de la vie économique et sociale. Concernant le secteur de l'éducation, il faut noter que cette volonté politique de nos autorités s'est manifestée depuis fort longtemps. Elle s'est matérialisée déjà en 2000, à l'occasion du forum de Dakar sur l'éducation pour tous (EPT), où le défi d'amélioration de l'éducation intègre désormais une dimension qualitative ; c'est-à-dire que l'école doit compter sur l'intégration des TIC dans sa quête de la qualité.

En 2005, le séminaire sur « les Technologies de l'Information et de la Communication au service de l'Education au Sénégal », tenu conjointement par le Ministère de l'Education et la Coopération française, a réaffirmé dans ses actes, les options de l'Etat dans le domaine des TIC. Il y'a également la lettre de politique sectorielle, qui traitant des stratégies d'amélioration de la qualité, stipule que : « cette qualité sera développée en s'appuyant sur la promotion des TIC pour la gestion administrative et l'amélioration des pratiques pédagogiques ».

Cette orientation est aussi affirmée dans le document du Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) qui postule « l'extension de l'utilisation des nouvelles technologies par la connexion des établissements à internet, le développement de l'enseignement de l'informatique, l'utilisation des NTIC comme moyen d'amélioration des

¹³⁴Enlignehttps://www.researchgate.net/publication/278797726_Vers_l'integration_des_TIC_dans_l'enseignement_des_langues, consulté le 03 Novembre 2023 à 17h 8 mn.

processus d'enseignement/apprentissage, l'utilisation des NTIC pour une gestion des établissements orientée vers la recherche de la qualité... ».

En 2012, l'Etat du Sénégal a adopté le nouveau programme du secteur de l'Éducation intitulé PAQUET (Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence). Ce programme, qui est le cadre d'opérationnalisation de la politique éducative pour la période 2012-2025, stipule que « la promotion des TIC dans le secteur de l'éducation (TICE), offre un levier historique et un moyen exceptionnel au Sénégal d'accélérer son intégration harmonieuse dans l'économie mondiale et transformer positivement le destin de sa population par la réduction de la « fracture numérique »¹³⁵.

Présentement, en 2025, si l'on se réfère aux propos du président de la République :« Le Sénégal s'engage résolument sur la voie d'une nouvelle ère où le numérique se révèle le moteur d'un développement inclusif et durable ». Dans le programme de l'Agenda national de transformation-Vision 2050, le président a lancé le « New deal Technologie », une initiative audacieuse qui renforce la souveraineté numérique du Sénégal et met l'innovation au service du progrès social et économique (in New Deal technologie Horizon 2034, p. 1). Cette vision du président est fortement soutenue par le ministre en charge de ces questions. Ce dernier déclare:

À l'ère de la quatrième révolution industrielle, le numérique n'est pas une simple option, c'est un impératif stratégique pour notre développement économique, social et culturel, un levier puissant de notre volonté d'intégration africaine. Cette stratégie incarne la vision du président de la république, S.E.M Bassirou Diomaye Faye Diakhar FAYE : faire du Sénégal « une société numérique, un pays de services à forte valeur ajoutée », un espace où l'innovation et la technologie servent de leviers pour transformer les défis en opportunités, et les rêves en réalité. (in New Deal technologie Horizon 2034, p. 2).

Cependant, malgré tous ces efforts qui sont en train d'être consentis par nos autorités, force est de constater que l'intégration des TIC tardent toujours à être effective dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues sur l'étendue du territoire national. Pourtant, les résultats de nombreuses recherches montrent qu'un bon usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, est susceptible d'apporter de multiples avantages (Balanskat, Blamire et Kefala, 2006 ; Kulik, 1994 ; Machin, McNally et Silva, 2006). En d'autres termes, l'intégration réussie des TIC en éducation peut contribuer à l'amélioration de

¹³⁵ En ligne : <https://www.adie.sn/les-tic-%C3%A0-l%E2%80%99%C3%A9cole-quels-enjeux-et-d%C3%A9fis-pour-l%E2%80%99adie>, consulté le 20 Juin 2024 à 22h 10 mn.

la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, à l'augmentation du taux de réussite scolaire, au renforcement de la motivation d'apprendre et de la persévérance dans les efforts effectués par les apprenants (IICD1,2007).

Ainsi, pour réussir ce pari de l'intégration des TIC dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues, il est nécessaire de remplir un certain nombre de conditions.

D'abord, l'intégration des TC dans les établissements scolaires passe naturellement par l'installation de matériels et équipements technologiques, aussi bien qu'un éventail complet de logiciels et de contenus éducatifs (OCDE, 2001). En effet, selon (Karsenti, 2009), en Afrique, par exemple, l'obstacle principal rencontré au niveau de l'usage des TIC en éducation réside dans le manque de logiciels, d'ordinateurs, d'électricité, etc. Certaines études comme celles de N. RECHID, et al. (2020) ; C. CLEARY, et al. (2008), Mangenot (2000) ont mis l'accent principalement sur les ressources matérielles, à savoir la quantité et la qualité d'ordinateurs et des autres équipements TIC disponibles, comme l'emplacement de cette technologie et sa fiabilité.

Les conditions de mise à disposition du matériel informatique jouent un rôle prépondérant, notamment parce qu'elles influenceront fortement les stratégies pédagogiques transmissives, alors que sa mise à disposition dans les classes engendre des usages plus créatifs basés sur la redécouverte et la construction personnelle du savoir (C. Depover, 2007).

Guichon (2012) s'inscrit dans le même contexte, lorsqu'il affirme que si l'utilisation des TIC par les enseignants est limitée c'est avant tout à cause du manque d'équipement et d'accompagnement technologique. Il élabore ainsi un tableau où il mentionne une liste de ces problèmes en se fondant sur des entretiens qu'il a menés avec des enseignants d'anglais qui exercent dans l'enseignement secondaire en France. Pour bien appréhender ces difficultés Guichon nous propose le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : les problèmes d'intégration liés à l'équipement et à l'accompagnement technologique selon Guichon (2012).

Équipement et accompagnement technologiques dans les établissements
<ul style="list-style-type: none">▪ Manque d'accessibilité du matériel ;▪ lourdeurs administratives pour emprunter du matériel ;▪ peu de matériel fixe dans les salles de classe, ce qui rend les déplacements de matériels obligatoires entre deux cours et entraîne des retards ;▪ l'accès à Internet est parfois restreint à certaines salles de l'établissement ;▪ problème de disposition des installations. ;▪ la maintenance du matériel n'est pas toujours assurée ;▪ manque d'une assistance rapprochée lors des premières utilisations ;▪ manque de techniciens accessibles pour expliquer les manipulations et maintenir le matériel en bon état.

Source : DELOY Antoine (2019-2020, p.20)

À travers ce tableau, il convient clairement de comprendre que pour réussir une bonne intégration des TIC dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues, il est un impératif d'asseoir quelquefois les bases d'une disponibilité et d'une bonne accessibilité des ressources matérielles et garantir la régularité de leur usage aux acteurs pédagogiques.

D'ailleurs, des chercheurs tels que : Depover & Strebelle (1997) et Harvey et al. (1999) estimaient que pour parler d'intégration pédagogique des nouvelles technologies, ces dernières devraient être utilisées de façon quotidienne.

En plus de l'installation de matériels et équipements technologiques en quantité et en qualité suffisante dans les établissements, un autre facteur important à prendre en compte est celui relatif au développement professionnel en matière des TIC des acteurs pédagogiques, ainsi que de leur capacité d'utiliser efficacement les TIC dans leurs pratiques d'enseignement.

Autrement dit, l'intégration efficace des TIC en éducation exige des acteurs de l'enseignement, l'acquisition de nouvelles compétences technologiques et pédagogiques liées au nouveau rôle et aux nouvelles pratiques d'apprentissage. En effet, l'acquisition de compétences ou le manque de compétences chez les enseignants constitue le facteur le plus important qui influe sur la réussite de tout projet d'intégration pédagogique des TIC (Alwani et Soomro, 2010 ; Pelgrum et Law, 2004).

Cette même position est soutenue dans les résultats de l'enquête « SITE-M1 » qui

confirment carrément que le manque de connaissances et de compétences des enseignants dans le domaine des TIC constituait également un obstacle majeur entravant l'usage des TIC dans leurs enseignements (Pelgrum et Anderson, 2001).

Au-delà d'éveiller certaines compétences chez l'enseignant lui permettant de faire face à l'usage des TICE dans le processus d'enseignement, l'accompagnement et la capacitation de l'apprenant dans le processus d'apprentissage est également un facteur déterminant pour une meilleure intégration des TIC dans le processus de l'apprentissage. Autrement dit, après avoir rendu les matériels disponibles et accessible aux apprenant, on se doit également de les accompagner afin qu'ils puissent bien s'imprégner de son usage. Lorsque les conditions d'une bonne intégration sont réunies, l'enseignant doit mettre sur pied des stratégies innovantes afin de rendre son cours plus attractif aux yeux des apprenants.

2.3. Les stratégies innovantes impliquant l'usage des TIC, pouvant motiver les élèves à l'apprentissage du PLE

L'avancée des nouvelles technologies de l'information et de la communication a occasionné l'apparition de plusieurs mécanismes pouvant rendre l'apprentissage des langues plus accessibles et plus captivantes pour les apprenants. Parmi ces mécanismes, nous pouvons citer : le e-learning, la pédagogie par projet, la pédagogie différenciée ou la classe inversée (enseignement inversée), la gamification, les classe hybrides etc.

2.3.1. Le e-learning

Le terme e-learning englobe un très vaste champ de moyens, de méthodes, de contenus et de contenants pédagogiques¹³⁶. Il existe dès lors une multitude de définitions qui s'inscrivent dans une tendance, certaines vont être centrées sur le support technologique d'autres insistent sur la distance ou encore sur les aspects pédagogiques.

De ce fait, si on se fonde sur la définition proposée par la commission européenne en 2001, le e-learning est considéré comme « L'utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources

¹³⁶ En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01628520v1/file/2017NICED024.pdf>, consulté le 24 Septembre 2024 à 18h 45mn

et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance »¹³⁷ (Commission européenne, 2001). Cette définition introduit des concepts importants pour l'enseignement en ligne. Il y a d'une part les notions de ressources et de service, et d'autre part celles d'échanges et de collaboration (Jérôme Pietri, 2017, p20-p22).

À cela s'ajoute la définition proposée par le LabSET (le Laboratoire de soutien aux synergies éducation-technologie) et qui permet de situer le e-learning dans un contexte plus pédagogique. Selon le LabSET, le E-learning (ou electronic Learning) est :

l'apprentissage en ligne centré sur le développement de compétences par l'apprenant et structuré par les interactions avec le tuteur et les pairs. Cette définition, en insistant sur "les interactions avec le tuteur et les pairs", étaye ce que les théories socioconstructivistes en psychologie de l'éducation ont démontré, c'est-à-dire que ces interactions sont le facteur déterminant dans la qualité et l'efficacité de l'apprentissage. De plus, l'idée de tutorat ou coaching réduit le risque d'abandon et permet d'entretenir la motivation des apprenants (J. Pietri, 2017, p. 20-22).

Dès lors, il existe un lien positif entre l'utilisation éducative des outils numériques au domicile et la performance de l'élève. Le e-learning permet ainsi d'assurer l'enseignement et la collaboration entre enseignants et apprenants à distance et représente une vraie réponse dans la lutte contre l'impact des inégalités sociales. En effet, il peut cacher cette différence qui existe par exemple entre les élèves qui sont issus des milieux et familles favorisés qui se forment et progressent rapidement par le biais des TIC, et les élèves issus des familles et milieux défavorisés qui peinent souvent à recevoir ce soutien éducatif.

Cette stratégie pédagogique innovante s'avère motivante dans la mesure où elle procure dans l'enseignement-apprentissage des langues plusieurs avantages qui peuvent se résumer en ces termes :

- ❖ elle permet de compenser certaines faiblesses de la formation présentielle, et en s'affranchissant de la contrainte temporelle et géographique, elle apporte une flexibilité et un accès facile rendu possible grâce aux TIC (technologies de l'information et de la communication) ;
- ❖ le formateur et l'apprenant peuvent avoir accès au parcours et à un suivi personnalisé de

¹³⁷En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01628520v1/file/2017NICED024.pdf>, consulté le 24 Septembre 2024 à 18h 45mn

la formation avec moins de difficultés ;

- ❖ elle permet de proposer de nombreux styles d'apprentissages interactifs en favorisant les échanges par des discussions avec des pairs, et des exercices pratiques et les différentes modalités de l'apprentissage en ligne permettent aux différents types cognitifs de trouver un mode d'apprentissage plus efficace ;
- ❖ elle facilite la formation d'un grand nombre d'apprenants ou personnes en un temps record, et permet à chacun de s'organiser en fonction de son emploi du temps.

Du coup, elle représente le type de formation le plus simple à mettre en œuvre et le plus rentable. Avec cette stratégie pédagogique, les interactions telles que des discussions entre apprenants et des exercices pratiques améliorent l'efficacité de l'apprentissage (Curran, 2010). « Mais c'est surtout, du point de vue pédagogique, un temps de régulation, de tutorat destiné à compléter et à renforcer l'apprentissage. De ce fait, elle permet surtout de maintenir la motivation de l'apprenant. C'est donc un complément qualitatif indispensable » (Poncin, 2020, p. 94-95).

À côté des avantages que cette stratégie pédagogique innovante procure aux apprenants, elle comporte quelques difficultés qui ont été relatées dans l'étude de Demos Group en 2009.

Ces obstacles se résument de la façon suivante :

- ❖ les difficultés liées à l'organisation du temps d'apprentissage concernent près d'un apprenant sur deux ;
- ❖ les difficultés techniques concernent également 50 % des apprenants ; le manque d'accompagnement et de motivation ainsi que la solitude sont évoqués par 30 % des apprenants (J. Pietri, 2017, p. 20-30).

Bref, au regard de ces résultats, il convient de retenir que les imperfections du e-learning sont directement liées à ce qui fait la force de ses formations, c'est-à-dire : l'autonomie et la distance.

Ainsi, pour surmonter ces obstacles et maintenir la motivation des apprenants durant les activités, un certain nombre de solutions sont préconisées. Il s'agit tout d'abord d'assurer un suivi très régulier, combiné à un suivi des connexions permettant aux tuteurs de la formation de relancer par courriel ou téléphone les inscrits pour consolider la dynamique d'apprentissage.

Ensuite, pour éviter aux apprenants de faire face à des difficultés techniques, le choix d'une interface simple, fonctionnelle et performante apparaît fondamental interface simple, fonctionnelle et performante apparaît fondamental.

Enfin, s'il y a un accès facile au contenu d'apprentissage, ce n'est pas pour autant facile de

se mettre au travail. Il est donc primordial de pouvoir dégager du temps de travail et de motiver les apprenants. Pour y arriver, il faut non seulement coller au profil de l'apprenant, d'où la nécessité de bien évaluer ses motivations initialement, mais également incorporer des éléments de jeu dans le parcours d'apprentissage. On parle alors de ludification ou gamification.

2.3.2. La stratégie de gamification par le numérique : une réponse à l'amélioration des méthodes d'enseignement et au soutien de la dynamique motivationnelle des élèves en PLE

Pour rappel, les principaux problèmes de l'éducation moderne sont liés au manque d'engagement et de motivation des apprenants à participer activement au processus d'apprentissage. Pour ce faire, les enseignants essaient d'utiliser de nouvelles techniques et approches pour provoquer l'activité des apprenants et les motiver à participer au processus d'apprentissage. Une solution possible consiste à récompenser les efforts et les résultats obtenus par des récompenses, ce qui conduit à une motivation accrue pour la participation à l'activité. Cette décision repose sur l'utilisation d'éléments de jeu dans le processus d'apprentissage. En effet, selon Philippe Gutton (1973), l'enfant construit sa personnalité en jouant.

De ce fait, les jeux ont donc une place importante dans l'enseignement et plus particulièrement la forme la plus aboutie du jeu. Par le jeu, les élèves peuvent ainsi acquérir des savoirs mais aussi des capacités et une volonté de faire. Ainsi, à l'ère du numérique, un nouveau type de jeu permettant de rendre les supports de cours plus attrayants et proposant une approche plus innovante de l'enseignement fait son apparition dans le volet éducatif : il s'agit de la gamification (A. Buzais, 2017).

Ce dernier concept se définit davantage comme étant un processus d'intégration de certaines des caractéristiques des jeux plus intéressantes, plus attrayantes et plus interactives dans le processus éducatif. La gamification permet dès lors de réaliser un objectif éducatif spécifique, la maîtrise d'une compétence particulière et le développement ou l'accès à un niveau supérieur de l'apprentissage. Elle permet ainsi d'accroître la motivation, l'engagement, l'interaction orale et l'acquisition de compétences et d'accepter plus de défis chez l'élève.

Ce concept est également considéré comme étant l'utilisation d'éléments de conception de jeu en dehors du contexte du jeu (Deterding, Dixon, Khaled et Nacke, 2011). Du coup, il convient de faire le distinguo entre le jeu proprement dit et le jeu dans la stratégie de gamification. Pour cela, il est à comprendre que les différences fondamentales entre l'apprentissage basé sur le jeu et la gamification résident dans le fait que l'utilisation de la gamification n'implique pas

d'adapter le contenu à l'histoire et aux règles du jeu comme dans l'apprentissage basé sur le jeu. En outre, la gamification est utilisée pour transformer l'apprentissage en expérience dans un jeu éducatif en utilisant des éléments de jeu pour motiver et garder les apprenants actifs (généralement par un système de récompenses ou en indiquant leur niveau de performance), alors que dans les activités d'apprentissage fondées sur le jeu, les jeux sont utilisés pour acquérir des aptitudes ou des connaissances.

Ainsi, pour mieux appréhender cette stratégie de gamification, il est important de prendre en compte les aspects suivants : la détermination des caractéristiques des apprenants, la définition des objectifs d'apprentissage, la création de contenus et d'activités pédagogiques pour la gamification, l'ajout des éléments et des mécanismes du jeu.

❖ **La détermination des caractéristiques des apprenants**

Lorsque les enseignants mettent en œuvre de nouvelles approches dans le processus d'apprentissage, il est important de définir les caractéristiques des élèves (profils) afin de déterminer si les nouveaux outils et techniques conviendraient. Les facteurs clés et décisifs sont la prédisposition des apprenants à communiquer avec le contenu d'apprentissage et à participer à des événements éducatifs de nature compétitive. La motivation des apprenants à participer à la formation s'appuie sur le cadre du processus d'apprentissage et de ce qui découle de leurs réalisations (W. H. Y. Huang, & D. Soman, 2013). Au-delà de ce critère, il est également essentiel de montrer clairement les objectifs de l'apprentissage.

❖ **La définition des objectifs d'apprentissage**

Les objectifs d'apprentissage doivent être spécifiques et clairement définis. Le but de l'éducation est d'atteindre les objectifs d'apprentissage, sinon toutes les activités (y compris les activités de gamification) sembleront inutiles (W. H. Y. Huang, & D. Soman, 2013). Après avoir défini les objectifs d'apprentissage, il est dès lors nécessaire de créer des contenus.

❖ **La création de contenus et d'activités pédagogiques pour la gamification**

À ce niveau, les activités d'apprentissage doivent d'abord être conçues sur des performances multiples afin que les élèves puissent les repérer en cas de tentative infructueuse. Aussi, l'enseignant doit bien étudier la faisabilité des activités. En effet, les activités d'apprentissage devraient être réalisables. Elles doivent être adaptées au potentiel et au niveau de compétence des apprenants. Ensuite, il est nécessaire de créer un niveau de difficulté croissant car chaque tâche ultérieure doit être plus complexe, nécessitant plus d'efforts de la part des apprenants à leurs connaissances et compétences nouvellement acquises. Enfin, il faut créer des chemins multiples pour pouvoir améliorer des capacités variées chez les apprenants.

Au-delà de créer des contenus et des activités pédagogiques pour la gamification, il y a lieu d'ajouter les éléments et les mécanismes de jeu.

❖ **L'ajout des éléments et des mécanismes de jeu**

L'élément clé de la gamification est l'inclusion de tâches que les apprenants doivent accomplir. L'exécution des tâches conduit à l'accumulation de points, une transition vers des degrés plus difficiles et des récompenses gagnantes (H.Y. Huang, W & Soman, 2013). Cet aspect de la gamification a un effet positif sur la motivation des apprenants car il intègre les éléments du jeu. Par exemple, lorsqu'ils sont seuls devant un module e-learning ou une vidéo, il est facile pour les participants de perdre leur engagement. C'est là que la ludification, ou la gamification, entre en jeu. En transformant une formation traditionnelle en jeu, vous offrez aux personnes formées un but clair et une aventure à vivre.

Le jeu devient un véritable booster de motivation, car il suscite un sentiment d'accomplissement à chaque étape franchie. Le jeu va au-delà du simple aspect ludique : il favorise la cohésion et la collaboration en équipe, en encourageant les joueurs à s'entraider, créant ainsi une dynamique de groupe motivante.

De plus, il offre une rétroaction immédiate permettant aux apprenants de voir instantanément l'impact de leurs choix (feedback), ce qui renforce leur engagement. La ligne de progression est visible via un système de badges, de récompenses ou de niveaux leur permettant ainsi de suivre leur évolution vers l'objectif final, ce qui les incite à poursuivre.

En transformant les apprenants en acteurs de leur propre apprentissage, le jeu rend l'expérience mémorable¹³⁸. La gamification offre à partir de ce moment des éléments qui stimulent la curiosité et incitent les apprenants à aller toujours plus loin dans leur apprentissage. Ainsi, à côté de la gamification, on retrouve la pédagogie par projet, qui est également une stratégie innovante qui suscite la motivation des apprenants.

2.3.3. L'enseignement par projet : une stratégie plus efficace avec l'aide des TIC

L'enseignement par projet, également connu sous le vocable d'approche par projet ou pédagogie de projet, est une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Le projet peut être individuel (comme un exposé ou une maquette) ou collectif (l'organisation d'une fête, d'un voyage, d'un

¹³⁸ En ligne : <https://www.flowbow.fr/post/jeu-motivation-apprenants#>, consulté le 7 Juillet 2024 à 10h 21

spectacle). Il est semblable à une « entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux ».

En effet, lors de la démarche de projet, l'élève est placé en situation de résolution de problèmes, participant de fait au processus d'apprentissage. Cette pédagogie est également fondée sur la motivation des élèves et permet l'objectif de réalisation concrète¹³⁹.

La pédagogie de projet se révèle donc être une méthode d'enseignement au cours de laquelle les apprenants acquièrent des connaissances en s'immergeant activement dans des projets réels qui ont une signification personnelle. Dans cette approche pédagogique dynamique, les enseignants insufflent une véritable vie à l'apprentissage de leurs élèves. Les élèves s'attellent à un projet sur une période prolongée, allant d'une semaine à un semestre, les poussant à s'attaquer à un problème bien ancré dans le monde réel ou à explorer une question complexe. Ils démontrent leur maîtrise du contenu et de leurs compétences en créant un produit ou en offrant une présentation devant un public réel¹⁴⁰.

Ainsi, l'enseignement par projet se veut une méthode d'enseignement d'une grande pertinence surtout, lorsqu'elle est utilisée en convoquant les TIC. En effet, cette stratégie permet de regrouper par équipes des élèves pour réaliser un projet dont l'exécution nécessite l'utilisation des TIC comme ressources. Le projet visera l'apprentissage de nouveaux contenus disciplinaires du programme officiel et le développement de compétences technologiques, méthodologiques et sociales.

Cette approche vise moins l'accumulation des savoirs que leur maîtrise (comme ressources) pour la pratique, c'est-à-dire pour la réalisation des activités du projet. Elle prépare de ce fait les apprenants au monde professionnel actuel, d'autant plus qu'elle repose sur le travail en équipe. Ce type d'organisation du travail favorise des apprentissages en profondeur. Il repose sur l'entraide, l'enrichissement mutuel par la confrontation et la validation des idées. La coopération et la collaboration entre pairs tendent à favoriser l'harmonisation des connaissances au sein des équipes et du groupe classe.

Cette approche privilégie la méthode active, participative. Celle-ci prend en compte la motivation, les besoins et les attentes des apprenants. Elle nécessite la définition de stratégies par lesquelles les apprenants sont amenés à produire, créer, chercher, s'informer et à communiquer à l'aide des TIC. Elle favorise donc la construction de connaissances par les

¹³⁹ En ligne: https://www.google.com/search?q=P%C3%A9dagogie+par+projet&oq=P%C3%A9dagogie+par+projet&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCjEwNTYyajBqMTWoAgiwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8, consulté le 09 Janvier 2024 à 11h 11mn

¹⁴⁰ En ligne : <https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-de-projet/>, consulté le 09, Janvier 2024 à 11h 13mn

élèves. L'accent est davantage mis sur l'apprentissage que sur l'enseignement. L'enseignant n'est plus le magister l'unique détenteur de savoirs, mais plutôt un facilitateur qui aide les élèves à construire leurs connaissances (Deaudelin et al., 2005 ; Tardif, 1998). Il les accompagne afin de leur permettre de s'approprier le projet.

Pour mieux capter l'attention des apprenants, le projet doit être assez significatif et présenter des défis que les élèves devront relever. Il peut s'appliquer à un ou plusieurs domaines disciplinaires. Il permet d'activer les ressources internes de l'élève (savoir, savoir-faire, savoir-être) afin de faciliter la construction de nouvelles connaissances et le développement de diverses compétences en situation. La construction de connaissances s'effectue à partir des interactions élèves-élèves et enseignant-élèves. C'est une approche sociocentrée (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1996). Elle s'appuie sur l'interdépendance positive des différents acteurs du projet.

L'exécution du projet nécessite de la part des équipes d'apprenants la réalisation de plusieurs activités. Chaque activité comporte plusieurs tâches authentiques dont l'accomplissement requiert la convocation d'un ou de plusieurs types de ressources tels que : les contenus disciplinaires, les outils TIC, les supports non numériques (manuels, documents imprimés, divers matériels et produits).

Toute personne ou institution pouvant contribuer à la réalisation du projet peut être considérée comme faisant partie des ressources. Lorsque la maîtrise des contenus disciplinaires ou des compétences technologiques est insuffisante ou absente pour accomplir une activité ou une tâche, l'enseignant doit aider les apprenants à combler leurs lacunes. Les nouvelles connaissances et compétences ainsi acquises sont réinvesties dans la réalisation des tâches¹⁴¹.

Ayant comme finalité une communication à un public avec une tâche envisagée, voulue, décidée collectivement et un engagement des membres du groupe dans un esprit de coopération, la pédagogie de projet est de surcroît une activité à considérer lorsqu'il s'agit de motiver les apprenants. En effet, pour P. Perrenoud (1999), un apprentissage par projet :

« Est une entreprise collective gérée par le groupe-classe, qui s'oriente vers une production concrète (au sens large), qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.), et qui favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines ».

¹⁴¹ En ligne : <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1301g.htm>, consulté le 08 Décembre 2024 à 18h 01mn

Dans la foulée, Meirieu, Develay et Perrenoud (2001) affirment qu'un projet est un élément essentiel à la motivation et à l'engagement pour donner du sens aux apprentissages. L'apprentissage par projet est une approche pédagogique qui permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et l'environnement. Il n'est pas passif par rapport au savoir, il mobilise différentes ressources en vue de construire des apprentissages signifiants et durables. Au cours d'un projet, l'élève doit s'ajuster et faire appel à différentes stratégies pour surmonter les obstacles, le projet demande donc à l'élève une régulation des stratégies et le pousse sans cesse à être en perpétuel mouvement.

Selon Dewey (2001), un projet est une réponse au désir inné d'apprendre de l'enfant. Pour lui, le projet a deux objectifs : « Il fournit un contenu concret et vivant à l'enseignement tout en suivant le processus naturel d'acquisition des apprentissages » (M. Britt, 2018, p. 18). En plus de l'enseignement par projet, la pédagogie hybride est également perçue comme une stratégie innovante dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues.

2.3.4. L'enseignement hybride ou les classes hybrides

L'enseignement hybride constitue depuis belle lurette un mécanisme d'enseignement qui a suscité la curiosité de plusieurs chercheurs en technologie de l'éducation, particulièrement dans l'enseignement des langues. Au-delà de l'aspect organisationnel, c'est la nature et la qualité des apprentissages réalisés dans le cadre de ces dispositifs de formation qui suscitent l'intérêt des chercheurs en éducation. Ainsi, selon Boelens et compagnons, les dispositifs d'enseignement hybride correspondent à un enseignement qui combine deux modalités : l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance (Boelens et al., 2015). D'un dispositif à l'autre, ces deux modalités peuvent notamment varier en ce qui a trait au temps et aux contenus (Osguthorpe et Graham, 2003).

Autrement dit, l'enseignement hybride, ou encore la pédagogie hybride, n'est rien d'autre qu'une stratégie éducative qui associe l'enseignement en ligne et l'enseignement en présentiel et qui permet de tirer parti des aspects positifs de chacun d'eux et d'accroître l'efficacité de l'apprentissage. D'ailleurs à l'origine, il avait pour objectif de résoudre les problèmes de temps et de distance pour ceux qui ne pouvaient pas intégrer l'étude dans leur routine ou qui étaient trop éloignés de l'établissement d'enseignement pour assister aux cours. Au fil du temps, il a été constaté que ce modèle hybride avait d'autres opportunités, tant pour les apprenants que pour les enseignants. En réalité, il s'est avéré plus flexible et personnalisable,

et offre des modalités d'enseignement qui permettent de bien prendre en compte la diversité des profils d'apprenants et de s'adapter aux différents contextes d'apprentissage de ceux-ci¹⁴².

Cette flexibilité est permise grâce au caractère asynchrone des moments non présentiels des dispositifs d'enseignement hybride (Andresen, 2009, cité par McCutcheon et al., 2018). De ce fait, les bénéfices de l'enseignement hybride vont au-delà de la réponse organisationnelle et pédagogique qu'il permet d'apporter à la situation d'apprentissage. Sa modularité, enrichie par les outils numériques sur lesquels il s'appuie, ouvre des possibilités de mises en œuvre pédagogiques variées qui placent l'élève en situation active.

Ce genre de modèle peut être enseigné de deux façons différentes, à savoir : le modèle discursif et le modèle d'apprentissage mixte. Dans le modèle discursif, on utilise une plateforme d'enseignement à distance qui propose des conférences vidéo et permet aux apprenants d'y accéder quel que soit le lieu où ils sont. Il peut également y avoir des réunions en face à face avec les enseignants pour discuter d'un sujet, faire une activité spécifique ou procéder à une évaluation. Mais ces réunions sont occasionnelles et peu fréquentes.

En ce qui concerne le modèle d'apprentissage mixte, plusieurs établissements adoptent ce modèle, qui maintient les cours en face à face mais avec des options à distance. Parmi celles-ci, on peut citer : le modèle hybride synchrone, le modèle de rotation en stations, le modèle de rotation avec laboratoire et le modèle de rotation individuel.

❖ **Le modèle hybride synchrone**

Synchrone signifie « en même temps ». L'idée est donc de réunir dans une même classe la présence physique de certains apprenants et la participation en ligne pour d'autres. Les groupes pouvant être alternés. Ce modèle a été adopté dans certaines écoles et certains établissements d'enseignement pour échapper à la restriction du nombre par classe.

❖ **Le modèle de rotation en stations**

Les classes sont divisées en postes de travail, chacun d'entre eux ayant une fonction spécifique qui, ensemble, permet d'atteindre un objectif unique. Dans le modèle de rotation des stations, chaque apprenant (ou groupe) travaille dans un espace pendant un certain temps, puis passe à un autre jusqu'à ce que toutes les stations aient été réalisées. S'agissant d'un modèle d'éducation hybride, au moins une de ces stations doit se faire en ligne.

❖ **Le modèle de rotation avec laboratoire**

Dans ce cas, le groupe de travail est divisé en deux selon l'activité : théorique ou pratique. Après un certain temps, ils inversent les rôles dans le but d'atteindre les mêmes

¹⁴² En ligne : <https://www.ac-versailles.fr/l-enseignement-hybride-121545>, consulté le 16 Mars 2023 à 14h 45mn

résultats. Les cours de portugais constituent un bon exemple de ce modèle, en ce sens que la connaissance de la théorie d'un jeu et de ses règles est aussi importante que l'apprentissage des techniques et l'expérience du fonctionnement de ces règles.

❖ **Le modèle de rotation individuelle**

Dans le modèle de rotation individuelle, les élèves travaillent individuellement sans avoir à passer par toutes les stations d'étude. Ainsi, le parcours est personnalisé en fonction des besoins de chacun. Par exemple : si vous suivez un cours d'électromécanique, vous pouvez opter uniquement pour les domaines axés sur l'électricité¹⁴³. Lorsque ces modèles sont bien mis en œuvre, les classes hybrides peuvent procurer de nombreuses opportunités chez les élèves aussi bien que chez les enseignants.

2.3.5. Les bienfaits de l'enseignement hybride chez les apprenants en PLE

Les classes hybrides sont d'une grande utilité pour les apprenants. En effet, elles favorisent l'autonomie des élèves. Par exemple à travers le support en ligne, les apprenants peuvent avoir une autonomie et une flexibilité dans l'apprentissage. En d'autres termes, ils peuvent apprendre par eux-mêmes et explorer leurs capacités en dehors de la salle de classe.

De ce fait, l'éducation hybride stimule la capacité à faire des recherches et à trouver des réponses et des solutions de manière libre. D'ailleurs, certains élèves préfèrent étudier seuls, car ils se concentrent mieux lorsqu'ils sont isolés. Du coup, elle renforce l'apprentissage des apprenants dans la mesure où les élèves peuvent apprendre encore plus en ayant un accès à d'autres types de matériel, qu'il soit suggéré ou non par les enseignants.

Aussi, par le biais des classes hybrides, les apprenants peuvent optimiser leur temps d'étude en fonction de leur routine. L'enseignement hybride permet à partir de ce moment de contourner les limites du présentiel, puisque vous pouvez étudier de n'importe où et à n'importe quel moment.

Par ailleurs, il permet aux élèves de réduire le coût, ce qui est un avantage pour eux, en ce sens que le fait de ne pas avoir besoin de louer un espace ou de payer certaines charges engendrera une économie des coûts.

En outre, certains dispositifs d'enseignement hybrides proposent aux apprenants des vidéos contenant les contenus d'apprentissage. Une étude de Hung et al. (2018) montre que

¹⁴³ En ligne : <https://hotmart.com/fr/blog/enseignement-hybride>, consulté le 20 Janvier 2024 à 0h 25mn

l'enseignement sous forme de vidéos permet d'avoir de meilleures performances que l'enseignement sous forme de cours ex cathedra uniquement.

Pour certains auteurs, la présence des vidéos dans un enseignement peut être positive sous certaines conditions : les apprenants doivent pouvoir contrôler leur interactivité et les vidéos doivent présenter l'essentiel de l'information (Amadiou et Tricot (2014) ; Hasler et al. (2007). Il semblerait également important que les vidéos soient segmentées et qu'elles évitent une surcharge cognitive aux apprenants en leur permettant d'assimiler un segment avant de passer au suivant (Fiorella et Mayer, 2018). À côté des opportunités que cette stratégie innovante procure aux élèves, il existe d'autres avantages qu'elle confère aux enseignants.

2.3.6. Les bénéfices de l'enseignement hybride chez les enseignants en PLE

À l'image des apprenants, les classes hybrides ont un intérêt considérable chez les enseignants en PLE. En effet, choisir d'enseigner en combinant des phases de cours en présence et des phases de cours à distance en mobilisant des dispositifs et des pratiques pédagogiques spécifiques, peut modifier positivement les invariants du travail du professeur. Des fiches sont associées aux termes essentiels de l'hybridation. Elles visent à accompagner les professeurs dans leur mise en œuvre d'un enseignement hybride et proposent des exemples transposables dans toutes les disciplines¹⁴⁴.

Ensuite, il facilite l'optimisation du temps de travail du professeur. Par exemple, un enseignant donnant plusieurs cours par jour peut ne pas avoir assez de temps pour se préparer efficacement ou peut même enseigner à un grand nombre d'élèves, car l'espace physique est limité. En créant des cours en ligne, il/elle aura plus de temps à consacrer à d'autres activités ou à étudier et à préparer de nouveaux sujets.

Enfin, sur internet, il est possible de trouver tout type d'outils pour la production et la diffusion des cours. Au-delà de l'enseignement hybride, il existe un autre mécanisme innovant pouvant susciter le désir d'apprendre chez les élèves en PLE. Il s'agit de la pédagogie différenciée facilitée par les TIC.

¹⁴⁴ En ligne : <https://www.ac-versailles.fr/l-enseignement-hybride-121545>, consulté le 08 Octobre 2023 à 12h 30mn

2.3.7. La pédagogie différenciée à l'ère des TIC

La pédagogie différenciée est une pédagogie proposant des apprentissages qui respectent l'évolution de la pensée des apprenants, respectueuse du type d'intelligence de chaque apprenant, afin que chacun, par des voies qui lui sont propres, puisse atteindre le maximum de responsabilités. Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité, s'appuyer sur la singularité pour permettre l'accès à des outils communs, en un mot : être en quête d'une méditation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir (P. M. N. ROUCHE, 1987).

Du coup, la pédagogie différenciée est une pédagogie qui privilégie l'apprenant, ses besoins et ses possibilités. Elle se différencie selon les besoins de ces derniers. Elle leur propose des situations d'apprentissage et des outils variés et ouvre à plusieurs apprenants les portes du savoir, du savoir-faire, du savoir-être. C'est en somme une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences, de savoirs hétérogènes, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs (G. AUZELOUX, Conférence 1998).

On distingue ainsi deux formes très contrastées de différenciation pédagogique, à savoir : la différenciation successive qu'on appellera plutôt pédagogie diversifiée ou variée, et la différenciation simultanée plus difficile, plus révolutionnaire, sans doute, car elle implique que tous les élèves ne travaillent pas de la même façon en même temps et aient même des tâches différentes à effectuer. C'est pourtant là que s'inscrit la pédagogie différenciée proprement dite (J. M, ZAKHARTCHOUK, 2001).

En vue de rendre cette pédagogie plus efficace, l'enseignant doit porter sa différenciation sur les éléments suivants :

- les outils d'apprentissage tels que : les manipulations, les supports auditifs et visuels, les nouvelles technologies (PowerPoint, CD-ROM, etc) ;
- les situations d'apprentissage : approche globale ou analytique, des séquences basées sur la réduction, la découverte intuitive, etc. ;
- les situations d'apprentissage comme la situation d'écoute (active ou autre), de recherche, une évaluation formative, une production personnelle ;
- sur le degré de guidance : encadrer ou non les élèves, intervenir de manière différenciée dans les groupes de travail, moments de travail en autonomie ;

- la place du relationnel : un ancrage affectif, un savoir parfois plus distancié, plus détaché du vécu ou de l'environnement de l'élève ;
- sur la gestion du temps : séquences d'apprentissage de durées différentes ;
- sur la manière de mobiliser et d' enrôler les élèves : aider les élèves à se motiver en valorisant l'activité, en les relançant et en les stimulant ;
- l'organisation de la classe : travailler en classe entière, en groupe de tailles différentes, mais aussi des groupes d'entraide, de recherche ;
- les formes de travail : moments d'exposition du professeur, moments de recherches, moments d'exercices et moments d'évaluation ;
- les consignes données : consignes très explicites ou non, consignes travaillées en groupes, consignes orales ou écrites, consignes s'appuyant sur des exemples et contre-exemples ;
- les formes d'évaluation : différencier les méthodes et les outils pour évaluer ;
- les contenus : différents contenus peuvent être abordés pour un même objectif¹⁴⁵.

À cela, Philippe MERIEU ajoute que l'essentiel pour le maître qui veut différencier sa didactique, c'est d'apprendre à observer. Une règle devrait guider tout éducateur, dit J. M. DE KETELE : parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps. Cette observation doit se développer dans deux directions complémentaires et intervenir à trois moments de la démarche d'apprentissage. Pour être opérationnel et engager une proposition pédagogique, l'observation de l'élève doit en effet permettre de repérer à la fois ses besoins et ses ressources. C'est alors en s'appuyant sur les secondes que l'on parviendra à combler les premiers. Pour être motivante et stimuler la différenciation, l'observation doit de plus intervenir à trois moments décisifs de la démarche pédagogique. Elle prendra alors successivement les formes de l'évaluation diagnostique, formative et sommative¹⁴⁶.

Dans ce processus, le recours aux TIC est primordial. En effet, l'enseignant, à partir de sa tablette, peut créer en toute simplicité des groupes d'élèves à qui assigner des contenus spécifiques. L'appréhension des capacités et modes d'apprentissage variés de ses élèves est également prise en compte. Par le biais de l'application Roome, une gestion de classe développée par Druide, permet de surcroît de pratiquer simplement la pédagogie différenciée.

Dans la foulée, Michel Barré (Le Nouvel Éducateur, revue de l'ICEM, 2003, no 148, p. 13) insiste sur le fait que l'utilisation des TIC ne se situe pas en opposition avec les anciennes

¹⁴⁵ Enlign: https://pedagogie.acstrasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/physiquechimie/La_pedagogie_differenciee_01.pdf, consulté le 15 Octobre 2024 à 9h 20mn

¹⁴⁶ En ligne : [https://www.courssegondval.com > uploads](https://www.courssegondval.com/uploads), consulté le 19 Octobre 2024 à 11h 11mn

techniques : il ne s'agit pas de concurrencer, voire de supprimer le livre, mais d'utiliser des moyens complémentaires. Les TIC permettent de différencier les structures de travail dans la classe en offrant de nouvelles situations d'apprentissage, qu'elles soient individuelles ou collectives. L'accès à l'informatique pour une classe lui procure un environnement stimulant qui évolue rapidement. Le réseau Internet suscite du coup des situations d'échange et engage les élèves dans un processus d'analyse, l'immense choix des documents les obligeant à se poser des questions sur la véracité et l'intérêt de cette multitude de documents électroniques. C'est une manière naturelle d'amener les élèves à construire leur réflexion et à développer leur sens critique. Freinet affirme dès lors avec justesse que les TIC offrent de nombreux avantages, dont la rapidité de transmission, la possibilité de communication multipoints, l'accroissement considérable de la quantité de données, l'ouverture de la classe sur un environnement très large, ainsi qu'un nouveau rapport au temps dû à l'instantanéité de la circulation des messages. L'introduction de TIC sert et sert toujours à la création de nouveaux circuits de vie puisque la pédagogie Freinet est avant tout une pédagogie de la communication et de l'échange.

Au-delà des mécanismes innovants susmentionnés, pouvant avoir une influence positive sur la réussite des apprentissages et le niveau de motivation des apprenants, il existe aujourd'hui dans l'enseignement du PLE plusieurs outils informatiques qui, lorsqu'ils sont bien utilisés en classe, permettront aux enseignants d'innover dans leurs pratiques pédagogiques et pourront par conséquent favoriser la motivation des élèves dans l'apprentissage du PLE.

3. Les outils numériques pouvant rendre l'enseignement du portugais plus efficace et interactif

Lorsqu'on se fonde sur le contexte de l'enseignement et du numérique, notamment en ce qui concerne ses implications sur la réflexion didactique et le rôle qu'il joue dans notre recherche, Reuter et al. (2013) affirment qu'un « outil » peut être défini dans les situations d'enseignement et d'apprentissage comme « un dispositif matériel ou un artefact servant ces situations ».

Ainsi, le tableau noir ou blanc, les cahiers, les manuels scolaires, les cartes géographiques, les compas, les flûtes... peuvent être considérés comme des outils. Cette définition, notamment à travers les exemples qui sont donnés, met l'accent sur le caractère physique de l'outil, même si le choix du terme « artefact » laisse la place à des éléments plus immatériels, à savoir les outils dits « psychologiques » (p. ex. le langage) ou les « outils

symboliques » (p. ex. un système de signes). Dans cette catégorie des artefacts, il y a également des outils numériques qui ne présentent pas une dimension matérielle.

Au-delà des outils précités, on peut ajouter les supports multimédias pédagogiques. Ces derniers regroupent toutes les possibilités offertes pour organiser des cours ou formations par le biais d'un écran (télévision, rétroprojecteur, ordinateur, smartphone ou tablette). Ces supports peuvent contribuer à rendre performant le processus d'enseignement-apprentissage. En effet, ils peuvent être de différentes natures et proposer des contenus pédagogiques scénarisés et interactifs : films, vidéos d'animation dessinées ou numériques, modules de e-learning utilisant des logiciels auteurs.

À côté de ces supports multimédias, l'usage de l'outil internet est également à l'origine de beaucoup de satisfactions dans l'apprentissage des langues pour plusieurs raisons.

D'abord, l'Internet est le support de nombreuses expériences pédagogiques et aujourd'hui, un consensus sur la pertinence de son usage se fait sentir. Aussi, dans l'enseignement du portugais langue étrangère, plusieurs types de ressources peuvent être recensées sur le réseau : des ressources liées aux institutions (organismes et centres de formation, associations de professeurs, éditeurs, etc.) ; des ressources documentaires (dictionnaires en ligne, médias, bibliographies, listes de liens, documents pour l'enseignant, etc.) ; des ressources conçues pour un apprentissage (exercices interactifs, compléments à des méthodes papiers, activités pédagogiques pour des groupes, sites consacrés à la correspondance, etc.).

Le réseau permet par ailleurs une communication globale et immédiate qui favorise le travail sur la compréhension orale ou écrite et sur la production écrite. Bien qu'encore parcellaire, on assiste enfin à un développement de sites pédagogiques » (B. M. CORD, 2000, p. 240).

Du coup, l'Internet est une source intarissable de documents authentiques variés, accessibles dans le monde entier, et sert donc les pratiques de classe qui font apparaître la nécessité de collecter à chaque fois de nouveaux documents en fonction des thèmes souvent choisis par les apprenants.

En dehors de l'internet, il existe également d'autres applications mobiles spécifiquement conçues pour faciliter l'apprentissage du PLE. Ces outils présents dans nos téléphones et tablettes sont excellents pour créer un espace favorable à une progression rapide des élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit notamment du top 10 des meilleures applications mobiles permettant d'apprendre le portugais en ligne comme : Babel, Mozalingua, Mondly, Bussuu, Memrise, Tandem, Duolingo, Assimil, Apprendre la langue portugaise et

Lingo.

❖ **Babel**

Babel est l'une des applications les plus populaires et efficaces dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit d'une application qui permet de s'initier ou d'améliorer le niveau de l'apprenant en portugais. On peut avec cette application choisir d'apprendre le portugais pour divers contextes : écoles, universités, voyage, plaisir de se connecter avec la famille, travail, carrière, etc. Avec une pratique régulière et grâce aux cours proposés par l'application, on arrivera à maîtriser le portugais en un laps de temps.

❖ **Mozalingua pour apprendre la langue portugaise**

Mozanlingua est une autre application complète qui apporte beaucoup plus d'aide dans notre découverte de la langue portugaise. Elle propose : des dialogues de la vie quotidienne, 3500 mots et phrases avec leurs prononciations, des exercices sur toutes leurs compétences : vocabulaire, compréhension, prononciation, écriture, mémorisation, grammaire, des enseignants qui sont mis à votre disposition pour les cours de portugais en ligne.

❖ **Mondly**

Mondly est aussi une application qui propose une méthode d'enseignement ludique. Elle permet d'apprendre rapidement le portugais avec quelques minutes de jeux par jour. Ces jeux aident à travailler sur le vocabulaire, l'expression et la compréhension orale ou écrite. En dehors de cela, cette application permet de revoir les règles de grammaire et de conjugaison.

❖ **Bussuu**

Bussuu est une application qui propose de pratiquer le portugais en 10 mn par jour et garantit un apprentissage facile et rapide. L'application permet de surcroît de travailler sur son niveau en portugais à travers des outils divertissants tels que des films ou des interactions en communiquant avec des locuteurs natifs. Des cours spécifiques, expressions utiles, grammaire, vocabulaire, plan d'études personnalisé sont également disponibles sur cette application.

❖ **Memrise**

Elle est une application conçue pour travailler les bases de la langue portugaise à travers des cours simples et amusants. Grâce à la reconnaissance vocale de l'application, il est possible de progresser et d'améliorer sa prononciation en portugais.

❖ **Tandem**

C'est une application qui permet de procéder par le meilleur moyen pour apprendre une langue étrangère. Autrement dit, elle permet d'échanger avec des locuteurs natifs et offre exactement cette possibilité par chat ou par vidéo avec des lusophones. Vous pourrez ainsi

facilement améliorer votre vocabulaire, prononciation, et grammaire.

❖ **Duolingo**

C'est une application qui permet de nous initier et de progresser en portugais à travers des exercices ludiques dans toutes les compétences (vocabulaire, grammaire, conjugaison, expressions, et phrases). Avec une pratique quotidienne de quelques minutes, vous pourrez rapidement maîtriser la langue portugaise. La version gratuite est très complète et vous permettra d'apprendre le portugais en un rien de temps.

❖ **Assimil**

C'est une méthode d'entraînement efficace pour découvrir et maîtriser une langue étrangère. Il existe aussi l'application Assimil pour apprendre le portugais. Ce sont des cours qui vous aident à progresser en portugais avec une révision de 30 à 40 mn par jour. Les cours sont accompagnés d'exercices de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire permettant d'assimiler complètement les contenus des cours.

❖ **Apprendre la langue portugaise**

Cette application rend l'apprentissage du portugais facile et pratique. Avec seulement 5 minutes de pratique par jour, on peut facilement maîtriser la langue portugaise. Il s'agit d'une application qui se concentre sur l'apprentissage du vocabulaire portugais pour une maîtrise complète de la langue.

❖ **Lingo**

C'est une application ludique qui permet de progresser en portugais via des cartes mémoires. Elle comporte 5172 cartes mémoires, 4141 mots, et 373 phrases. Vous pourrez ainsi mémoriser les mots et expressions les plus utilisés en portugais. Plus de 600 leçons sont aussi disponibles sur cette application ainsi que des centaines d'exercices pour travailler sur vos leçons¹⁴⁷.

En dehors des outils et applications susmentionnés permettant de faciliter le processus d'enseignement-apprentissage du PLE, il convient de souligner qu'à l'heure actuelle, il est impensable de parler d'instruments numériques influençant positivement sur ledit processus sans faire référence à la démocratisation de ChatGPT et de logiciels d'intelligence artificielle (IA) générateurs d'images, de vidéos, de musique et de traduction interrogeant des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, qui sont en train d'être transformées par le numérique.

¹⁴⁷ Idem, en ligne : consulté le 10 Novembre 2024 à 18h 15 mn

3.1. La place de L'IA dans l'enseignement-apprentissage du PLE

Les défis sociaux auxquels font face les enseignants dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues en général et du portugais en particulier font appel à l'actualisation des modèles pédagogiques. Ainsi, l'utilisation de systèmes d'IA peut produire des résultats aux avantages remarquables, même s'il est évident d'y aller avec beaucoup de prudence dans la mesure où il s'agit de différencier deux types de situations : d'une part, celles qui nécessitent une intervention humaine pour compléter les résultats proposés par un algorithme (par exemple pour des décisions liées à l'orientation, le décrochage, le mentorat ou encore l'obtention d'un certificat) et, d'autre part, les situations qui ne nécessitent plus aucune intervention humaine (résultats fournis par un algorithme adaptatif).

En tout état de cause, les enjeux actuels de l'acculturation au numérique ne peuvent pas ne pas tenir compte de ce qu'on appelle l'intelligence artificielle (IA), car les nouvelles technologies s'en réclamant sont de plus en plus nombreuses et accessibles. De ce fait, il est primordial de permettre aux acteurs de l'enseignement-apprentissage du PLE au Sénégal de comprendre le fonctionnement des mécanismes de l'IA, afin de mieux s'en servir dans leurs pratiques scolaires.

Pour cette raison, nous avons décidé, à cette étape de notre travail, d'apporter quelques éclairages autour des questions suivantes :

- ❖ Qu'est-ce que l'IA ?
- ❖ Comment facilite-t-elle l'apprentissage des langues vivantes ?
- ❖ Quelles sont les tâches réalisées par l'IA ?
- ❖ Comment la qualité de ces travaux peut-elle être évaluée ?
- ❖ Quelles sont les risques liés à l'utilisation de l'IA en langues vivantes ?
- ❖ Comment le contourner ?

Pour répondre à ces questions, il convient d'emblée de comprendre que le terme « intelligence artificielle » (IA) recouvre un ensemble de théories et de techniques qui traite de problèmes dont la résolution fait normalement appel à l'intelligence humaine. C'est une innovation qui s'appuie principalement sur l'apprentissage automatique, que certains connaissent sous le terme anglais de machine learning.

Cette dernière exploite des méthodes mathématiques pour analyser de grands ensembles de données (dites données massives ou big data), et identifie des tendances (corrélations, similarités, patterns). De cette analyse découlent des modèles permettant de prédire parfois avec

des taux d'exactitude impressionnants certaines variables comme les résultats scolaires ou le risque de décrochage. Les modèles d'apprentissage automatique peuvent aussi être employés pour des problèmes de classification où l'on cherchera à identifier l'appartenance à un profil d'apprenant en vue d'adapter des actions¹⁴⁸.

Sous ce rapport, l'IA peut être un moyen innovant, permettant de faciliter l'apprentissage des langues, en ce sens qu'elle présente des outils tels que : les tuteurs intelligents, les tableaux de bord qui favorisent la réussite éducative et les aides à la décision pour les enseignants. Elle aborde aussi la question de l'éducation pour tous. Des réflexions de surcroît, menées sur le caractère disruptif de l'IA par rapport à la forme scolaire actuelle. Elle a le potentiel de soulager les humains de travaux intellectuels que l'on peut désormais automatiser. Cela oblige à réfléchir à l'intelligence humaine en fonction et au-delà de ce que nous appelons la pensée informatique.

Cette compétence permet de résoudre des problèmes complexes, en mobilisant des solutions informatiques souvent algorithmiques. Par exemple, nous savons que plus le problème à résoudre est spécifique, plus une méthode algorithmique sera efficace, possiblement plus que la cognition humaine (M. Romero, L. Heiser, 2023)¹⁴⁹.

De ce fait, l'IA peut réaliser plusieurs types de tâches dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues, allant de la traduction à la correction automatique, la reconnaissance vocale, l'interaction, etc. Elle permet de surcroît de mieux responsabiliser les élèves en les incitant à contribuer à la recherche de supports, médiation de groupes, auto-évaluation etc.

Toutefois, malgré tous ces bienfaits, le recours à l'IA peut avoir quelques risques tels que : la non-assurance de la protection des données, la dépendance technologique, etc.

Pour ce faire, en vue de contourner ces difficultés, il est recommandé aux enseignants d'utiliser l'IA de manière efficace et responsable dans leur pratique pédagogique. Les équipes engagées doivent à leur tour veiller à proposer des activités dans lesquelles les élèves seront sensibilisés aux différents risques et usages que l'intelligence artificielle peut entraîner. Il s'agira clairement de définir ces activités autour de leurs objectifs éducatifs à partir de la grille des compétences transversales jointe¹⁵⁰. Au-delà des opportunités susmentionnées, découlant de l'usage de l'IA dans l'enseignement des langues en général, il convient de souligner que l'IA peut particulièrement apporter beaucoup de satisfactions dans l'apprentissage du PLE.

¹⁴⁸ En ligne : <https://hal.science/hal-04013223>, le 08 Avril 2024 à 11h 22 mn.

¹⁴⁹ Idem, en ligne, consulté le 09 Avril 2024 à 12h 04mn

¹⁵⁰ En ligne : https://portugais.dis.ac-guyane.fr/IMG/pdf/traam-2023-2024-intelligence-artificielle_a221-2.pdf, consulté le 10 Mai 2024 à 18 h 09mn

3.2. L'intérêt de l'apprentissage du portugais en ligne par le biais de l'IA

Dans le monde interconnecté d'aujourd'hui, l'apprentissage d'une nouvelle langue comme le portugais ouvre les portes à diverses cultures, à des opportunités de carrière et à l'épanouissement personnel. Avec la transformation numérique de l'éducation, la phrase « Apprendre le portugais en ligne » est devenue plus qu'une simple possibilité, c'est un chemin personnalisé et efficace vers la maîtrise d'une nouvelle langue.

Des plateformes telles que Talkpal AI révolutionnent la manière dont nous apprenons les langues en offrant aux utilisateurs un accès 24 h sur 24 et 7 j sur 7, à des expériences d'apprentissage personnalisées, où qu'ils se trouvent dans le monde. Cette page explore les avantages de l'apprentissage du portugais en ligne et présente des outils innovants qui changent le visage de l'enseignement de cette langue¹⁵¹.

D'abord, elle favorise l'expérience d'apprentissage sur mesure. Par exemple, lorsque qu'on choisit d'apprendre le portugais en ligne, on accède à un monde d'enseignement personnalisé. Des plateformes comme Talkpal AI proposent des leçons pilotées par l'IA qui s'adaptent à votre rythme d'apprentissage, à votre style et à votre niveau de compétence. Contrairement aux salles de classe traditionnelles, ce type d'apprentissage en ligne permet une interaction individuelle avec des locuteurs natifs et des systèmes d'intelligence artificielle qui peuvent instantanément adapter le contenu en fonction de vos progrès et de vos difficultés. Cette approche personnalisée permet de mieux comprendre les structures grammaticales et le vocabulaire complexes, ce qui garantit un apprentissage plus facile et plus rapide.

Ensuite, elle offre la flexibilité et la commodité aux apprenants. Par exemple, que l'on soit un professionnel occupé, un élève, un étudiant ou un parent au foyer, l'apprentissage en ligne s'adapte à votre emploi du temps. Grâce à des plateformes telles que Talkpal AI, on peut accéder aux supports d'apprentissage à tout moment de la journée, transformant même nos pauses café en séances d'étude productives. Cela signifie qu'on peut apprendre à notre propre rythme et en fonction de nos engagements, ce qui fait de l'apprentissage des langues une partie intégrante de notre vie quotidienne.

En outre, elle favorise l'accès aux connaissances des experts. Les cours de portugais en ligne donnent souvent accès à des enseignants hautement qualifiés du monde entier. Cela signifie que vous n'êtes pas limité à l'expertise disponible localement. Que vous soyez intéressé par le portugais européen ou le portugais brésilien, des plateformes telles que Talkpal AI vous

¹⁵¹ En ligne : <https://talkpal.ai/fr/apprendre-le-portugais-en-ligne/>, consulté le 11 Mai 2024 à 19h 30mn

mettent en contact avec des locuteurs natifs et des experts en langues de ces régions spécifiques. L'apprentissage auprès de ces formateurs vous permet non seulement d'assimiler la langue plus rapidement, mais aussi d'acquérir l'accent et le dialecte authentiques.

Elle est par ailleurs tributaire d'une option d'apprentissage rentable. Le coût est souvent un obstacle à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les écoles de langues traditionnelles et les professeurs particuliers peuvent être coûteux. Cependant, l'apprentissage du portugais en ligne sur des plateformes telles que Talkpal AI est généralement plus avantageux sur le plan budgétaire. Ces plateformes éliminent le besoin de manuels physiques et les frais de déplacement en offrant à la place une variété de ressources multimédias qui sont incluses dans le prix de l'abonnement. Cela rend l'apprentissage du portugais plus accessible à un public plus large.

Elle permet également un contenu interactif et engageant. Les plateformes d'apprentissage en ligne contemporaines intègrent des outils interactifs tels que : des jeux, des quiz et des simulations du monde réel pour rendre l'apprentissage du portugais attrayant et amusant. Des plateformes comme Talkpal AI utilisent des technologies de pointe pour créer des expériences d'apprentissage immersives, favorisant une meilleure rétention et rendant le processus d'apprentissage agréable. Ces éléments interactifs maintiennent la motivation des apprenants et améliorent la probabilité qu'ils s'en tiennent à leurs objectifs d'apprentissage des langues. Elle favorise une immersion culturelle. En effet, l'apprentissage d'une langue passe par la compréhension de la culture qui lui est associée. Lorsque vous apprenez le portugais en ligne, vous avez souvent accès à des leçons culturelles qui vont au-delà du vocabulaire et de la grammaire. Des plateformes comme Talkpal AI proposent des modules sur les normes culturelles, l'étiquette, l'histoire et bien d'autres choses encore, qui sont essentielles à une véritable maîtrise linguistique. Cette immersion culturelle peut améliorer vos expériences de voyage, vos relations d'affaires et votre appréciation des pays lusophones.

Elle favorise de même un suivi des progrès et un retour d'information immédiat. Le retour d'information immédiat est essentiel dans l'apprentissage des langues. Des plateformes en ligne telles que Talkpal AI fournissent un retour d'information instantané sur la prononciation, le vocabulaire et les exercices de grammaire, ce qui vous permet de corriger vos erreurs en temps réel. Elle garantit enfin une accessibilité à long terme. Autrement dit, lorsque vous vous inscrivez à un cours de portugais en ligne, vous bénéficiez souvent d'un accès à long terme, voire à vie, aux ressources d'apprentissage.

Ceci est particulièrement avantageux pour les apprenants de langues, car l'acquisition

d'une langue est un processus continu qui bénéficie d'une pratique et d'une révision régulières. Avec des plateformes telles que TalkPal AI, vous pouvez revoir les leçons si nécessaire pour rafraîchir vos compétences ou approfondir votre compréhension, garantissant ainsi un accès continu à des outils d'apprentissage précieux. L'apprentissage du portugais en ligne offre ainsi une certaine flexibilité, des rythmes d'apprentissage personnalisés et l'accès à un large éventail de ressources que les salles de classe traditionnelles ne peuvent pas offrir. Avec des outils innovants comme Talkpal AI, les apprenants peuvent bénéficier de leçons pilotées par l'IA qui s'adaptent à leur style d'apprentissage et à leurs progrès. En outre, le fait de pouvoir accéder aux leçons à tout moment et à partir de n'importe quel endroit aide à maintenir des habitudes d'étude cohérentes¹⁵².

¹⁵² En ligne : <https://talkpal.ai/fr/apprendre-le-portugais-en-ligne/>, consulté le 20 Avril 2025, à 17h 30mn

Troisième partie : Analyse des résultats et discussion

Analyser les résultats d'une étude n'est rien d'autre qu'identifier parmi la variété de données présentées celles qui sont significatives à la lumière des objectifs de la recherche et à établir des relations entre elles. Cette analyse est à la base de l'interprétation ou de la discussion des résultats. Dans cette phase de la recherche, deux types de données font souvent l'objet d'analyses, à savoir les données quantitatives et celles qualitatives.

Les données quantitatives amènent souvent le chercheur à procéder à des analyses statistiques qui peuvent être très simples (moyennes, fréquences, etc.) ou plus complexes (analyse de variance). On peut également trouver dans les volumes d'analyses quantitatives les théories et les procédures d'analyses. Pour les données qualitatives, l'analyse renvoie davantage au sens que l'on peut donner aux différentes catégories retenues et à leur relation. L'analyse permet donc de dégager les éléments importants issus des données, notamment celles sur lesquelles porteront les interprétations ou les discussions¹⁵³.

En somme, l'idée est de montrer de façon plus précise ce qui est trouvé sur le terrain par rapport aux données collectées. Il peut s'agir des résultats provenant de l'exploitation des questionnaires, des entretiens et de l'observation de classe. L'objectif visé dans cette étape de la recherche consiste donc à faire parler les données de sorte à confirmer ou infirmer les hypothèses proposées dans le cadre de cette étude.

Sous ce rapport, il convient de rappeler qu'après avoir longuement et soigneusement diagnostiqué le terrain d'étude, pour renforcer la fiabilité des données et nous familiariser avec celles-ci, nous avons adopté la méthode mixte. Autrement dit, nous avons combiné les démarches qualitative et quantitative dans notre travail.

En plus de l'observation de classe, l'approche qualitative par entretiens de type semi-directif nous a permis d'appréhender en profondeur ce phénomène de motivation qui quelquefois peut ne pas être directement observable. L'approche quantitative par un questionnaire a permis un accroissement des échantillons, des mesures plus concrètes des indicateurs. La complémentarité de ces deux approches a constitué alors une certaine garantie pour la fiabilité de nos résultats.

Dans l'ordre de cette analyse, nous allons d'abord présenter les résultats de l'enquête menée auprès des élèves (chapitre 1). Ensuite, nous allons analyser les résultats obtenus de l'enquête qui a été faite auprès des enseignants (chapitre 2). En dernier ressort, nous allons procéder à la discussion des résultats (chapitre 3).

¹⁵³ <https://essai-1234.telug.ca/phases-recherche/analyser-interpreter-resultats-recherche>

CHAPITRE I : L'ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE MENEES AUPRES DES ELEVES

Dans cette phase, le questionnaire qui a été soumis aux élèves est réparti en cinq points majeurs, à savoir les questions liées à la phase de motivation, à la diversification des supports ou activités, à l'attitude de l'enseignant, au libre choix de la matière et au recours aux TIC dans le processus de l'enseignement-apprentissage du PLE. Pour respecter les exigences de la méthode mixte, nous allons dans ce chapitre analyser les résultats obtenus de façon globale. Autrement dit, les données issues de l'enquête par questionnaire vont être complétées par des informations provenant des entretiens et de l'observation de classes.

1. La phase de motivation : une étape cruciale dans le processus d'enseignement apprentissage du PLE

En dehors des multiples facteurs précités dans ce travail qui concourent à susciter de la motivation aux apprenants, il y a lieu de noter qu'en portugais langue étrangère, il existe une étape spécifique dans l'apprentissage qui éveille la curiosité de l'apprenant et lui donne le plaisir d'apprendre. Cette étape est appelée « a fase de motivação », qui signifie en français la phase de motivation. Cette phase d'accroche est la première chose que l'enseignant doit faire lorsqu'il traite un nouveau thème ou objectif d'apprentissage. Elle est en relation directe avec le thème abordé et dure plus ou moins cinq minutes (5 mn).

Durant cette phase, l'enseignant a la latitude d'utiliser des images ou de formuler quelques questions qui ont trait au thème qui sera abordé. Ce processus joue un rôle capital dans l'apprentissage du portugais, dans la mesure où il attire non seulement l'attention de l'élève, mais également, il l'amène timidement à entrer dans le thème abordé sans aucune pression. Dans tous les cas, cette phase est source de motivation chez les élèves, car elle est révélatrice de beaucoup d'engouements chez ces derniers durant l'apprentissage. C'est une stratégie pédagogique qui amène et accompagne les apprenants à participer au cours en s'exprimant librement.

L'objectif visé dans l'analyse de ce point de motivation consiste non seulement à vérifier la connaissance des élèves par rapport à ce point de motivation (vérifier si les élèves ont une connaissance avérée de cette phase de motivation), mais aussi à vérifier si cette phase a un

impact positif sur leur motivation. À travers le questionnaire proposé, nous avons pris en compte le niveau des élèves, le sexe aussi bien que leurs différentes préoccupations. Par ailleurs, il y a lieu de préciser que le questionnaire proposé est composé de questions fermées ainsi que de questions ouvertes.

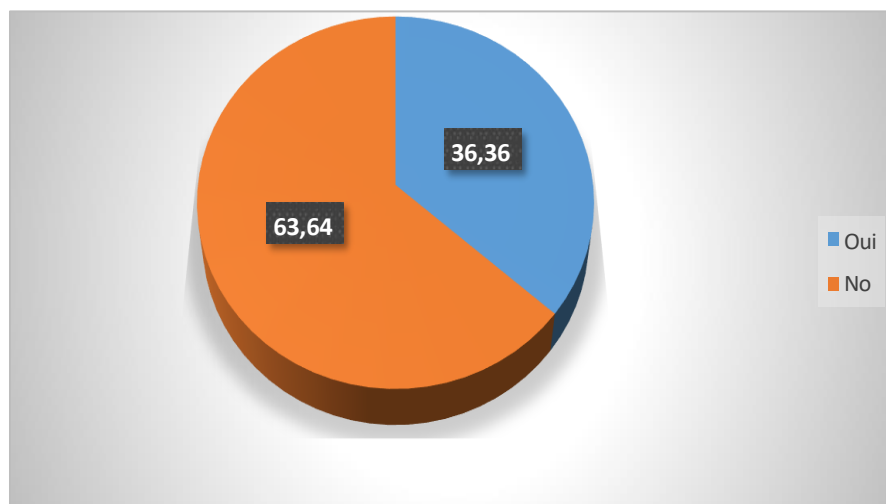
De ce fait, pour éviter les retours en arrière et minimiser les redites, nous avons choisi pour chacun des points étudiés de fusionner les résultats des trois groupes. En effet, c'est le même questionnaire qui est administré à tous les membres du groupe. Parmi les cent trente (130) élèves qui ont reçu le questionnaire, il y a lieu de préciser que c'est seulement cent dix (110) élèves qui l'ont rendu. Ainsi, l'enquête menée dans cette phase a globalement abouti aux résultats suivants :

❖ **Question n° 1 : Est-ce que ton professeur aborde la phase de motivation en classe ?**

Oui ou Non

Tableau 5 : La technique du professeur

Réponses	Nombre d'élèves questionnés	Pourcentage
Oui	41	36,36 %
Non	70	63,64 %



✚ **Présentation des résultats**

À travers cette figure, nous constatons que la majorité des élèves (63,64%) ignorent complètement cette phase, pour cette raison, ils confirment que leurs professeurs n'abordent pas cette étape du cours. Par contre, seulement (36,36 %) des élèves interrogés, affirment avoir

reconnu cette phase, et soutiennent qu'ils l'abordent avec les enseignants.

✚ Commentaires et interprétations des données

Le fait que 63,64 % des élèves ignorent cette phase de motivation et déclarent qu'ils ne l'abordent pas avec leurs professeurs n'est pas fortuit. En effet, la majorité des professeurs n'accordent pas d'importance à cette phase. Les résultats de nos séances d'observation confirment carrément cette position de la majorité des élèves, dans la mesure où, sur six (06) professeurs observés, ce sont seulement deux collègues qui ont abordé cette phase. Parmi ces deux collègues qui l'ont abordé, un seul professeur a pu respecter les exigences de cette phase de motivation.

Ces résultats sont également en parfaite adéquation avec les informations reçues lors de l'entretien avec les élèves. En guise de preuve, Dindima, un des élèves enquêtés au lycée Djignabo sur la question, affirme :

Je suis à ma troisième année d'apprentissage du portugais, mais j'avoue que depuis la classe de 4^e jusqu'à nos jours, je n'ai jamais entendu parler de phase de motivation et je ne l'ai pas aussi senti en classe dans le déroulement du cours. Aucun de mes professeurs ne m'a parlé d'une quelconque étape de motivation en portugais. En tout cas, je serai vraiment heureux de voir dans nos cours une phase qui nous pousse à aimer le portugais comme vous nous l'expliquez, car j'en ai besoin¹⁵⁴.

Ces propos de Dindima ne sont rien d'autres que des arguments supplémentaires qui prouvent que cette phase est souvent délaissée par de nombreux enseignants lors des cours de PLE. Donc, la majorité des élèves interrogés n'ont pas eu la chance de profiter de l'importance de cette technique d'enseignement, qui permet d'accompagner les élèves à entrer librement dans le thème du cours, et les aide à comprendre l'approche communicative.

❖ Question n° 2 : Comment le professeur a-t-il l'habitude de débiter l'étude d'un nouveau texte ?

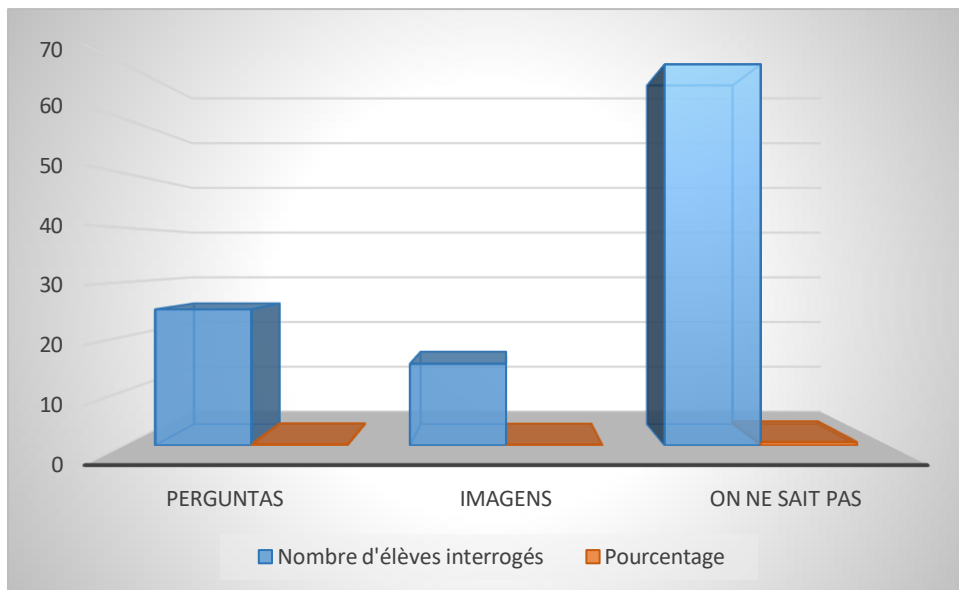
Par des questions ; Par des images ; On ne sait pas

Tableau 6 : Le support du professeur

Réponses	Nombre d'élèves interrogés	Pourcentage
Questions	25	22, 73%

¹⁵⁴ Entretien effectué au lycée Djignabo avec Dindima (élève âgé de 16 ans) et ses camarades de la seconde B. La séance a eu lieu le 2 Janvier 2024 de 11h 30mn à 12h 00mn dans la même classe.

Images	15	13, 63%
On ne sait pas	70	63, 64 %



❖ Présentation des données

À travers cette figure, nous remarquons que 70 élèves n'ont pas eu de réponses à la question. Par contre, 25 élèves affirment que leurs professeurs utilisent des questions pour aborder cette phase, alors que 15 autres élèves précisent que leurs professeurs font recours aux images pour aborder cette phase.

❖ Commentaires et interprétations des données

La position de la plupart des élèves (70) qui affirment n'avoir rien compris de la question peut être due au fait que ces derniers ignorent dès le départ l'existence de cette technique de motivation durant leurs cours. Cependant, parmi ces élèves qui disent avoir constaté cette phase dans le déroulement du cours, la majeure partie d'entre eux (25 élèves) attestent que leurs enseignants font souvent recours aux questions, au moment où une minorité témoigne de l'usage des images par les professeurs.

Dans la phase d'observation, parmi les deux professeurs qui ont abordé cette phase, c'est seulement un professeur qui a utilisé les questions. L'autre enseignant a privilégié les images.

Lors de l'entretien, Simaya, l'un des élèves enquêtés sur la question au lycée Ahoune Sané, nous a affirmé ceci : « Je me souviens qu'il y a des moments où notre professeur, avant d'aborder un nouveau texte en classe, nous pose souvent plusieurs questions. Après les avoir

répondus, il sort les textes et démarre la leçon du jour »¹⁵⁵. Ces propos de Simaya consolident d'avantage la thèse selon laquelle les enseignants qui utilisent cette phase font souvent recours aux questions à la place d'autres supports comme les images.

❖ **Question n°3 : Entre les questions, les images et les audios, lequel des supports préfères-tu ?** Donne les raisons.

❖ **Commentaire et interprétations des données**

Les réponses données de façon générale (dans les questionnaires comme lors de l'entretien) à cette question nous ont permis de distinguer quatre positions différentes chez les élèves. D'abord, la majorité des élèves (70) qui, depuis le début, ont affirmé leur ignorance vis-à-vis de l'existence de cette phase, se sont tout simplement abstenus sur la question.

Ensuite, parmi les 40 élèves qui soutiennent avoir abordé cette phase avec leurs enseignants, la plupart d'entre eux (16 élèves) préfèrent les images même s'ils avouent que les professeurs utilisent souvent des questions. Les raisons avancées par ces derniers étaient que ce type de supports est motivant pour eux, car ils leur suscitent facilement le goût de l'apprentissage. D'ailleurs, cela peut être compréhensible avec l'usage des technologies dont l'image devient un instrument incontestable pour attirer l'attention de l'élève en classe.

Cette position des élèves est confirmée par les résultats de l'observation. En effet, le seul professeur qui a utilisé des images dans le déroulement de cette phase a réussi à susciter chez les élèves le plaisir d'apprendre sa matière. Tout au long de son cours, les élèves sont restés actifs, attentionnés et motivés à observer les images et à répondre aux questions du professeur.

En outre, quinze (15 élèves) privilégient les audios, qu'ils considèrent plus motivants pour eux. Par contre, la minorité des élèves enquêtés (9 élèves) préfère le mode classique, c'est-à-dire la phase de motivation avec les questions. Ils affirment que c'est ce qui les motive le plus. Ils ajoutent que les images sont ennuyantes et les rendent paresseux. Par conséquent, ils préfèrent les questions qui les motivent très souvent.

Bref, ce qu'il y a lieu de retenir dans le contexte de cette analyse, c'est que tous les trois supports (images, audios ou questions) permettent de motiver les élèves. Cependant, force est de reconnaître que les images attirent plus l'attention des élèves interrogés, en ce sens que la majorité de ces élèves qui reconnaissent cette phase, considère ces supports (images) comme les plus motivants.

❖ **Question n°4 : Est-ce que cette étape du cours vous motive à vous intéresser à**

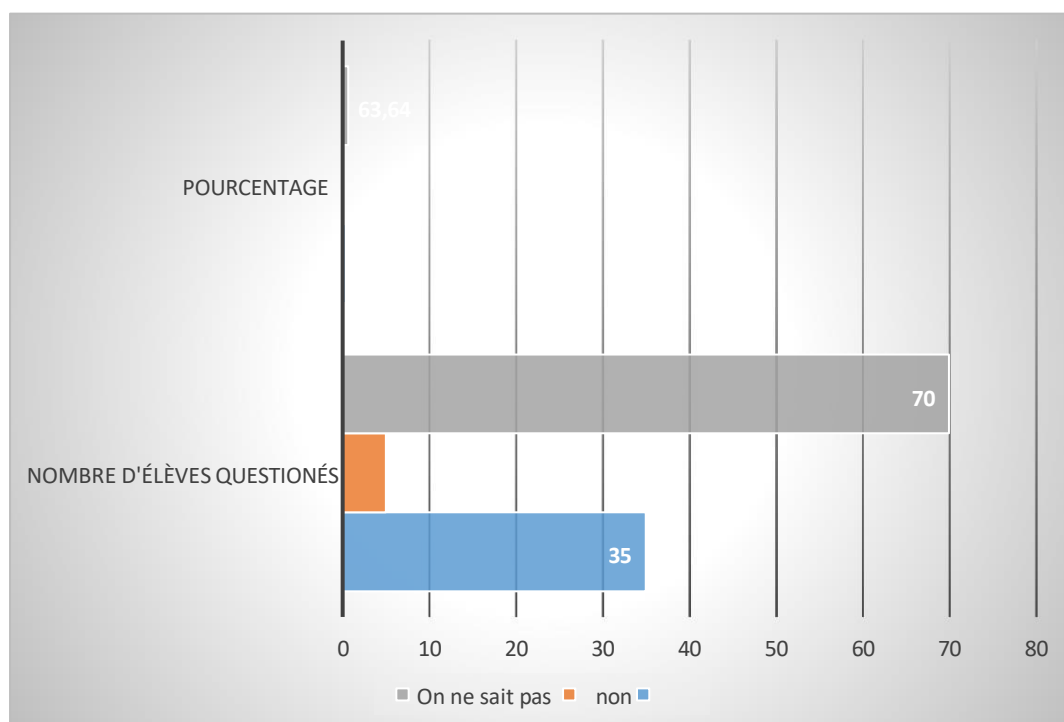
¹⁵⁵ Entretien organisé le 14 Janvier 2024 au lycée Ahoune Sané de 9h 30mn à 10 h 00 mn avec Simaya (élève âgé de 17 ans) et ses camarades de la 2nde A.

l'apprentissage du portugais ?

Oui Non ou On ne sait pas Justifiez votre réponse.

Tableau n°7 : La motivation des élèves durant la phase de motivation

Réponses	Oui	Non	On ne sait pas
Nombre d'élèves questionnés	35	05	70
Pourcentage	31, 81%	4,54%	63, 63%



❖ Présentation des données

À travers cette figure, nous constatons que la plupart des élèves (70) ignorent les avantages de la phase de motivation. Ces derniers se contentent d'affirmer qu'ils ne savent pas si cette phase est motivante ou non, si les élèves y participent ou pas. Par contre, parmi les 40 élèves qui reconnaissent dès le début cette phase, trente-cinq (35) d'entre eux confirment que cette étape du cours les motive à apprendre le portugais, tandis que seulement 5 élèves considèrent que cette phase n'est pas motivante pour eux.

❖ Commentaires et interprétations des données

Le fait que la majorité des élèves (63,64 %) n'a pas donné son avis sur la question atteste clairement que beaucoup de professeurs n'abordent pas cette phase en classe. Parmi les élèves qui soutiennent avoir compris cette phase, la majorité d'entre eux participe au déroulement de cette technique de motivation pour deux raisons principales :

La première est liée à l'habileté des professeurs à trouver les meilleures stratégies pour amener les élèves à s'intéresser activement au thème du jour. La deuxième raison a trait au choix des bons supports qui peut aussi susciter la motivation des apprenants à s'exprimer facilement sur le thème abordé. Ce dernier argument se justifie dans nos séances d'entretiens à travers les propos de Konomo, l'un des élèves interrogés au lycée Ahoune Sané. Ce dernier affirme ceci « Je suis souvent très motivé lorsque notre professeur nous montre des images en début de cours, nous pose des questions là-dessus, et nous demande de raconter tout ce que l'on voit sur cette image sans se gêner »¹⁵⁶.

Par contre, l'absence de participation de la minorité des élèves (05) dans cette phase peut être plus ou moins compréhensible pour deux motifs. Le premier est la timidité de certains élèves qui, malgré les mécanismes utilisés par les professeurs pour leur motiver, restent des consommateurs durant le cours. Le deuxième motif peut être lié au manque de compréhension du thème abordé. En effet, en classe, on trouve des élèves qui ont un niveau de compréhension rapide, plus ou moins rapide, et d'autres qui comprennent très lentement.

Concernant le niveau de motivation des élèves durant cette étape, la majeure partie des élèves qui reconnaissent cette étape soutiennent que cette phase les motive véritablement à s'intéresser à l'apprentissage du portugais. En effet, elle leur permet d'extérioriser leurs pensées sans aucune pression de la part de l'enseignant.

Après avoir analysé et commenté les résultats de l'enquête avec les élèves sur la phase de motivation, nous allons à présent faire parler les données issues de l'enquête générale avec les élèves sur la question de la diversification des supports.

2. La diversification des stratégies : un facteur déterminant dans la motivation des élèves en PLE

Prenant appui sur la didactique des langues, cette recherche aborde en guise de rappel la problématique des stratégies motivationnelles dans l'enseignement des langues étrangères, le cas précis du portugais. Ainsi, l'une des thèses généralement soutenues par des chercheurs pour motiver les élèves consiste à varier les stratégies utilisées par les enseignants, afin de mieux attirer l'attention des élèves à s'intéresser à l'apprentissage de la matière enseignée. D'ailleurs, selon la nouvelle réforme initiée en 2006 par les autorités pédagogiques, l'enseignement-

¹⁵⁶ Entretien organisé le 16 Janvier 2024 de 9h à 9h 30mn avec Konomo (élève âgé de 18 ans) et ses camarades de la 2ndeLA au Lycée Ahoune Sané.

apprentissage du portugais sous le prisme de l'approche communicative consiste à répartir les tâches entre l'enseignant et l'élève dans un climat de partenariat et de pédagogie diversifiée.

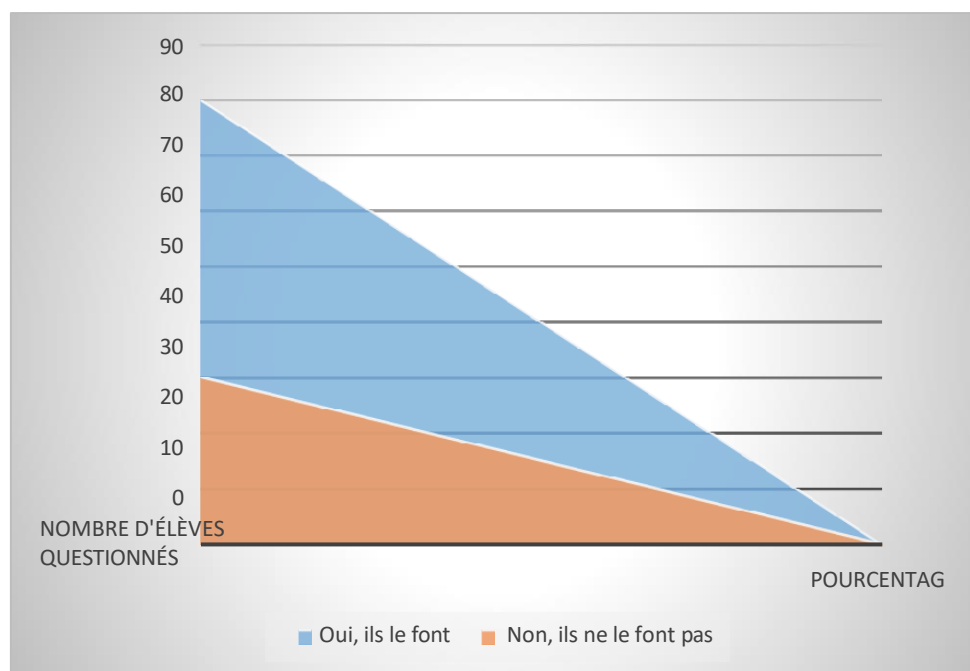
Fort de toutes ces constatations, nous avons également tenté dans le cadre de cette étude de vérifier l'impact que la variation des stratégies peut avoir sur la motivation des élèves, cette fois-ci en relation avec l'apprentissage du PLE. À l'image de l'étude menée sur la phase de motivation « a fase de motivação », les données recueillies dans cette phase ont été obtenues grâce à la mise sur pied de l'approche mixte, c'est-à-dire la confrontation des données qualitatives et quantitatives. L'enquête est toujours menée auprès de 110 élèves des lycées (de Djignabo, Ahoune Sané et Cabrousse) de la région de Ziguinchor, les résultats suivants ont été obtenus.

❖ **Question n° 1 : Est-ce que ton professeur diversifie les stratégies (supports ou activités) qu'il utilise dans le déroulement du cours en entier ?**

Oui ou Non

Tableau 8 : La diversification des supports

Réponses	Oui, il le fait <input type="checkbox"/>	Non, il ne le fait pas
Nombre d'élèves questionnés	80	30
Pourcentage	72, 73%	27,27%



❖ **Analyse des données**

À travers cette figure, la majorité des élèves (80) soutiennent que leurs enseignants

diversifient les stratégies utilisées en classe, alors que la minorité (30) n'est pas acquise à cette idée.

❖ Commentaires et interprétations

Le fait que la majorité des élèves (80) affirme que leurs enseignants varient les stratégies en classe montre que ces derniers sont conscients de l'intérêt que suscite ce mécanisme sur la motivation des élèves. Cependant, durant la phase d'observation, nous avons légèrement constaté cette variation des stratégies utilisées par les collègues. En vérité, nous avons quelquefois noté une diversification au niveau des activités que proposent certains enseignants aux élèves, mais nous avons également constaté chez d'autres enseignants la répétition des mêmes types d'activités durant le déroulement du cours. Le support qui est souvent utilisé par les collègues observés reste l'exploitation du texte.

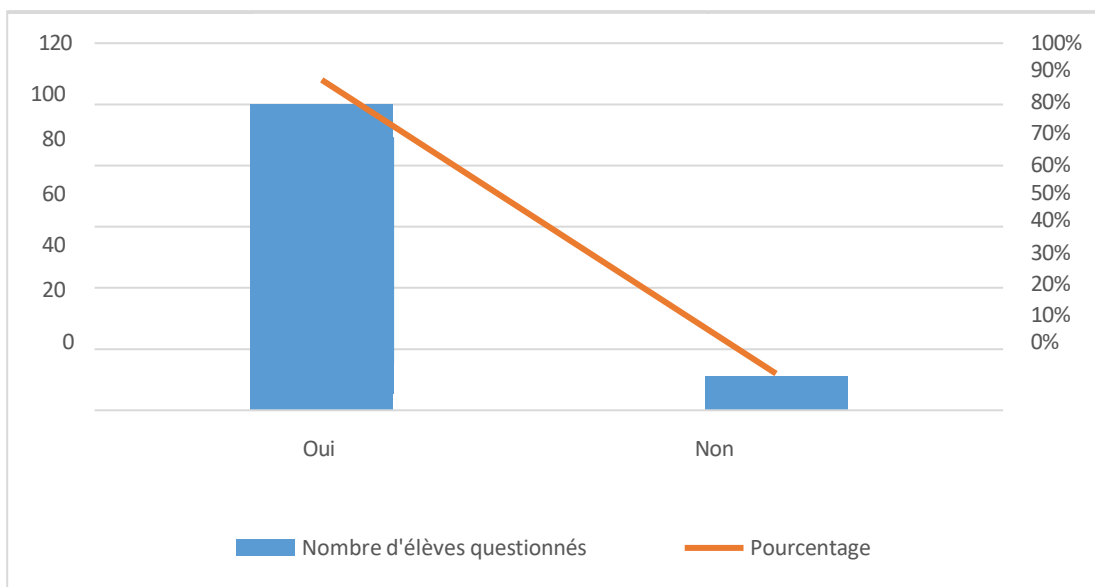
La position du reste de la classe (30), qui affirme que ses professeurs ne varient pas les stratégies en classe, peut se justifier par le fait qu'il y a toujours des enseignants qui n'accordent aucune valeur aux questions motivationnelles en classe. Tout ce qui les intéresse, c'est finir le cours et rentrer à la maison. Que les élèves soient motivés ou pas, cela n'est pas leur souci.

❖ Question n° 2 : Penses-tu que la variation des stratégies proposées par les enseignants en classe (supports ou activités pédagogiques) parvient-elle à te motiver à apprendre le PLE ?

Oui ou Non

Tableau 9 : La motivation des élèves à travers la variation des stratégies

Réponses	Nombres d'élèves questionnés	Pourcentage
Oui	100	90%
Non	11	10%



Présentation des données

À travers ces données, on constate que 90 % des élèves questionnés confirment que la variation des stratégies utilisées par les professeurs facilite leur motivation, alors que 10 % des apprenants réfutent cette idée.

❖ Commentaires et interprétations

Le fait que 90 % des élèves répondent par l'affirmatif montre véritablement que lorsque les stratégies sont diversifiées, elles parviennent à susciter le goût de la motivation chez les élèves. Cette position a été confirmée lors de la phase d'observation. En effet, durant les cours où les collègues ont varié leurs mécanismes d'enseignement, nous y avons constaté beaucoup d'engouement de la part des élèves.

Par contre, les 10 % des élèves questionnés détestent la diversification des stratégies. Cela peut être justifié par le fait qu'il y a des élèves qui éprouvent souvent des difficultés à s'adapter à de nouveaux scénarios, à de nouvelles choses. De ce fait, le fait de changer tout le temps le type de stratégie ou d'activité peut être pesant pour eux durant l'apprentissage.

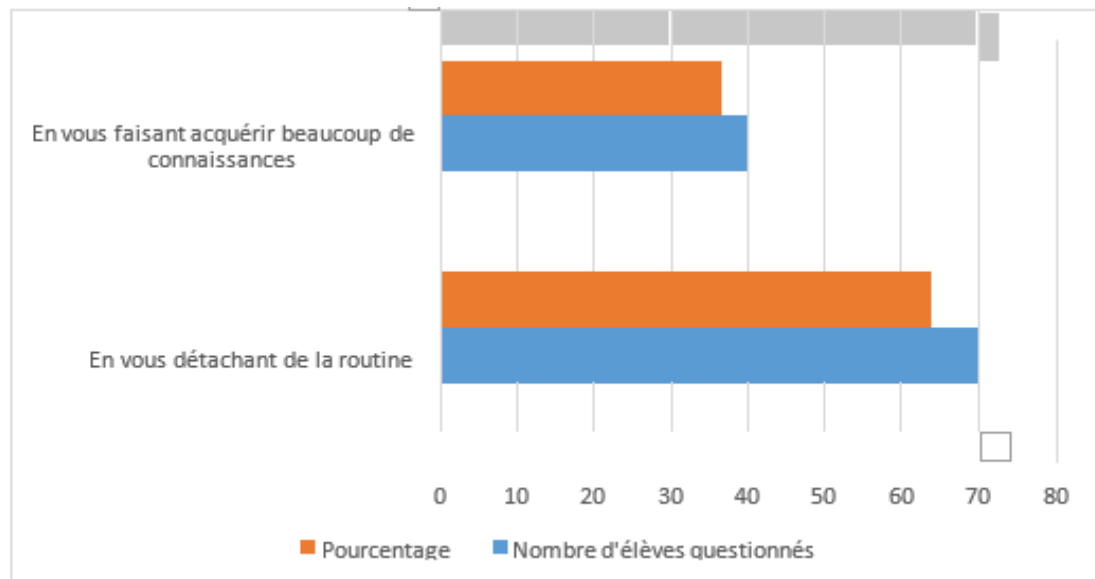
Question n° 3 : Comment la diversification des stratégies proposées par les enseignants parvient-elle à vous motiver ?

En vous détachant de la routine , En vous faisant acquérir beaucoup de connaissances

Préciser les autres raisons :

Tableau 10 : La façon dont la diversification des stratégies proposées par les enseignants parvient à motiver les élèves en PLE

Réponses	Nombre d'élèves questionnés	Pourcentage
En vous éloignant de la routine	70	63,64%
En vous faisant acquérir beaucoup de connaissances	40	36,36%



❖ Présentation des données

Dans ce tableau, nous constatons que 63,64 % des élèves soutiennent que la variation des stratégies proposées par les enseignants parvient à les motiver, en les éloignant de la routine ; alors que 36,36 % des élèves affirment que cette diversification des stratégies proposées par leurs professeurs facilite leur motivation, en ce sens qu'elles leur permettent d'acquérir plusieurs connaissances.

❖ Commentaires et interprétations des données

Le fait que la majorité des élèves (63,64 %) attestent que la variation des stratégies facilite leur motivation car elles les détachent de la routine montre sans nul doute que la routine constitue un obstacle pour la motivation de ces derniers. C'est d'ailleurs ce qui ressort dans les propos de Sonoya, une des élèves interrogées au lycée de Cabrousse. Cette dernière affirme : « J'admire la variation des activités durant le cours, en ce sens que j'ai personnellement horreur de la routine. Lorsque je vois trop de répétitions dans les activités proposées par mon professeur,

certes je n’y peux rien, mais ça m’ennuie et du coup, je ne suis pas motivée en classe »¹⁵⁷

Aussi, lorsque les stratégies (supports ou activités) sont diversifiées, les élèves apprennent forcément de nouvelles choses. C’est ce qui justifie la position de 36,36 % des élèves qui admettent que la variation des stratégies les motive en ce sens qu’elle leur permet d’acquérir de la connaissance.

En dehors des deux principaux facteurs évoqués tels que le détachement des élèves à la routine et l’acquisition de la connaissance, certains élèves nous ont montré à travers les réponses données dans les questionnaires que la variation des stratégies leur permet également de constater la différence qui existe entre les activités que proposent les enseignants ainsi que la pertinence de chacune d’elles.

❖ **Question n° 4 : Quels types d’activités vos enseignants ont-ils l’habitude de proposer en classe ?**

Lors de la phase d’entretien comme dans les données collectées au niveau des questionnaires, les élèves ont pratiquement donné les mêmes réponses. Ils soutiennent que les activités que leurs professeurs ont l’habitude de proposer en classe sont celles liées aux points de langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe), à la production écrite, à la lecture de texte, aux activités liées à l’expression orale (la présentation orale, les exposés).

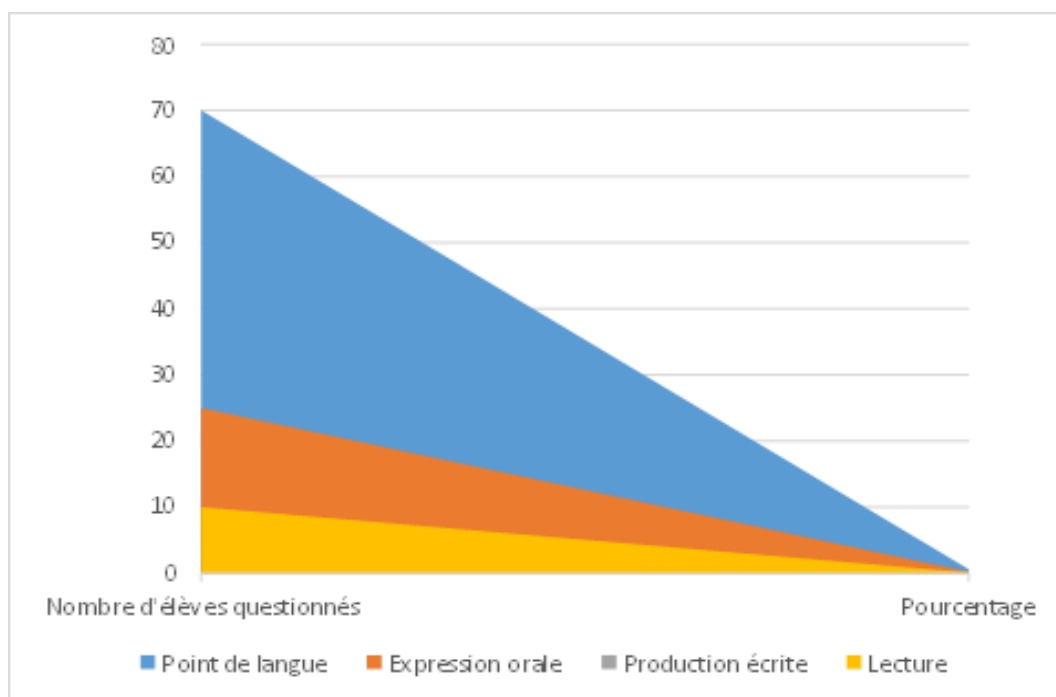
❖ **Question n° 05 : Parmi ces activités, quelles sont celles qui vous motivent le plus ?**

Les activités liées aux points de langues (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) , La lecture , L’expression orale , La production écrite , Pourquoi ?

Tableau 11 : L’activité qui favorise plus la motivation des élèves

Réponses	Nombre d’élèves questionnés	Pourcentage
Point de langue	70	63,64%
L’expression orale	25	22,73%
La production écrite	5	4,54%
La lecture	10	9,09%

¹⁵⁷ Entretien réalisé au lycée de Cabrousse le 27 Janvier 2024, de 11h 30mn à 12h 00mn par **Sonoya** (élève âgé de 18 ans) et ses camarades de la 2nde A.



❖ Présentation des données

Dans ce tableau, nous constatons que 63,64 % des élèves aiment les points de langues, 22,73% préfèrent l'expression orale, 9,09 % ont choisi la lecture et 4,54 % affirment qu'ils aiment la production écrite.

❖ Commentaires et interprétations

On a remarqué que la majorité des élèves ont préféré les points de langues car ce sont des leçons courtes à apprendre qui ne sont pas ennuyantes, où l'enseignant peut facilement diversifier la méthode par les activités ludiques. Dans la phase d'observation, nous avons effectivement remarqué chez les élèves cet amour qu'ils manifestent vis-à-vis des points de langue, plus précisément la grammaire. Avec son caractère facile, les élèves s'intéressent à la grammaire parce qu'ils la comprennent vite. D'ailleurs, nous avons remarqué que même dans la correction de certains exercices, les élèves sont pressés de se rendre au tableau lorsque le professeur arrive aux points de grammaire. Lors de nos séances d'entretien, la même constatation est faite par Hina, un des élèves enquêtés au lycée Djignabo. Ce dernier déclare :

J'aime bien les activités liées à la grammaire pour la bonne et simple raison que je n'y éprouve aucune difficulté. Lorsque j'apprends très bien mes leçons, je m'en sors en grammaire. Donc même s'il n'y a pas trop d'interaction entre le professeur et les élèves dans les cours de grammaire, on parvient à y avoir de bonnes notes¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Entretien organisé le 02 Janvier 2024 au lycée de Djignabo, de 12h à 12h 30mn avec Hina (élève âgé de 17

Par contre, les élèves qui aiment l'expression orale ne sont pas trop nombreux (25). Ce sont ces élèves qui ont l'habitude de s'exprimer en classe. Ils sont souvent forts parce qu'ils interviennent toujours et donnent des avis et suggestions. 9,09 % des élèves ont choisi la lecture car ils la voient comme étant abordable du fait qu'elle est monotone. Deux (02) élèves considèrent que la production écrite est meilleure pour eux, en ce sens qu'elle leur permet de s'exprimer librement sur une feuille, sans être écoutés par ses camarades et sans hésiter à commettre des erreurs.

Après avoir analysé les données recueillies auprès des élèves relatives à la diversification des stratégies proposées par les enseignants en classe, nous allons à présent présenter les résultats de l'analyse faite sur le comportement de l'enseignant ainsi que son impact sur la motivation des élèves.

3. L'influence du bon comportement de l'enseignant sur la motivation des élèves en PLE

Il est vrai qu'il existe plusieurs facteurs qui influencent sur le progrès et la réussite de l'élève en classe de PLE, mais ce qui nous intéresse le plus dans cette étude c'est la motivation. En effet, selon Dörnyei (1998 : 117), la motivation est généralement considérée par les enseignants et les chercheurs comme l'un des éléments les plus importants ayant un impact sur le nombre d'élèves choisissant une langue étrangère (L2) et sur leur réussite dans l'apprentissage de cette langue. La motivation donnerait la première impulsion pour commencer les études d'une langue étrangère et plus tard, c'est elle qui aiderait à continuer le processus d'apprentissage. Selon le même auteur, sans motivation suffisante, même les individus avec la capacité la plus remarquable ne peuvent pas atteindre les objectifs à long terme.

Sous ce rapport, il est important de comprendre le maximum de facteurs qui pèsent sur cette motivation et de mesurer leur impact sur la motivation des élèves en classe. C'est ainsi qu'au-delà des facteurs précités tels que la phase de motivation et la diversification des stratégies proposées par les enseignants, nous avons également décidé dans le cadre de cette étude de mesurer l'impact du bon comportement de l'enseignant sur la motivation de ses élèves. À ce niveau, plusieurs questions ont été posées aux élèves et les résultats obtenus sont présentés de façon ramassée autour des questions suivantes.

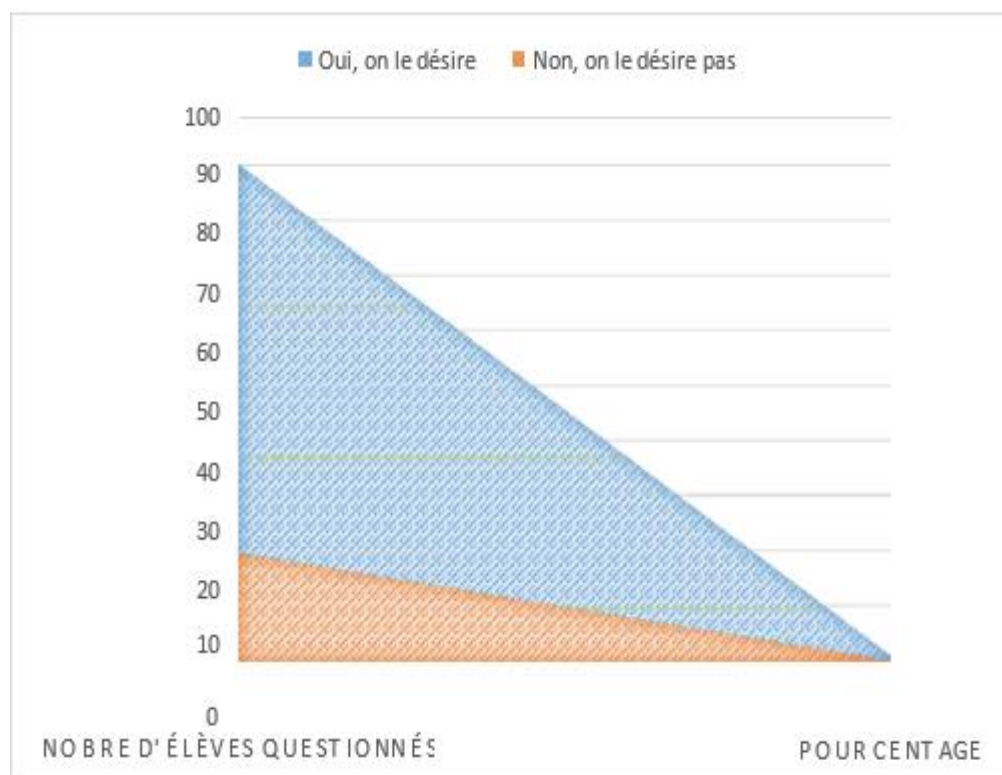
❖ **Question n⁰1** : Apprécies-tu le comportement de ton professeur en classe ?

Oui ; Non . Donne les raisons.

ans) et ses camarades de la 2nde B.

Tableau 12 : L'estime du comportement du professeur en classe

Réponses	Oui, on l'apprécie	Non, on ne l'apprécie pas
Nombre d'élèves questionnés	90	20
Pourcentage	81,82%	18,18%



❖ **Analyse des données**

On remarque sur cette figure que la majorité des élèves (90) désirent le comportement de leurs professeurs, alors que la minorité (20 élèves) a une position contraire.

❖ **Commentaires et interprétations des données**

Beaucoup d'élèves apprécient positivement l'attitude des enseignants parce qu'ils se comportent bien envers eux en classe. Cette position est également confirmée durant nos phases d'observations. En effet, dans tout le processus d'observation, nous n'avons pas constaté un comportement indésirable d'un enseignant vis-à-vis de son élève. Néanmoins, on a assisté à des appels à l'ordre et au respect du règlement intérieur en classe.

Malgré cette constatation faite lors de la phase d'observation, la position de la minorité de la classe (20 élèves) atteste qu'il existe toujours des enseignants qui ne traitent pas bien leurs élèves en classe. C'est ce que confirme l'un de nos enquêtés qui dit avoir détesté l'attitude de

son enseignant, car il le terrorise en classe. Voici le cri de cœur de Filidié, un de nos élèves enquêtés au lycée Djignabo durant nos entretiens.

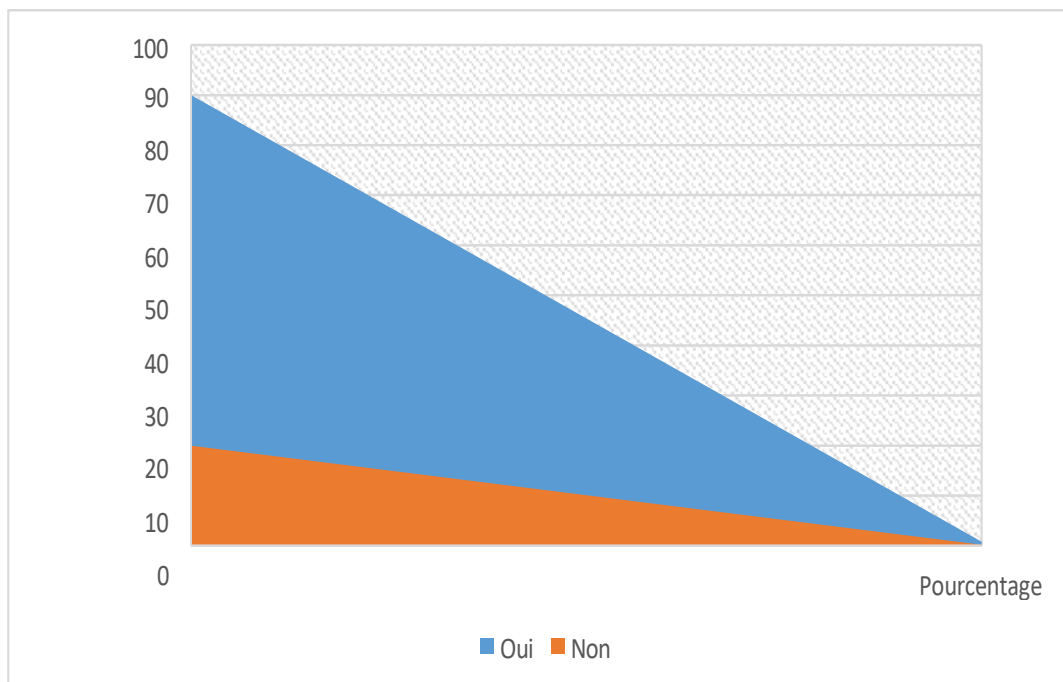
J'aime vraiment le portugais, j'ai décidé de choisir cette matière depuis la 4^e, car je me sens à l'aise là-dessus. Mais, cette année, je commence à perdre cette affection vis-à-vis du portugais, parce que mon professeur ne me digère pas en classe, il passe tout son temps à me terroriser, même si je reste sage, il essaye toujours de me rabaisser devant mes camarades. Franchement, je ne comprends pas son attitude à mon égard.

❖ **Question n° 2 : Y a-t-il un lien entre le comportement de votre professeur en classe et votre motivation à apprendre le portugais ?**

Oui ; Non

Tableau 13 : L'influence du bon comportement du professeur sur la motivation de l'élève

Réponses	Oui	Non
Nombres d'élèves questionnés	90	20
Pourcentage	90 %	18%



❖ **Présentation des données**

À travers ce tableau, nous constatons que 90 élèves reconnaissent qu'il y a un lien entre le bon comportement de leurs professeurs et leurs motivations à apprendre le portugais, tandis que la minorité des élèves (20 élèves) soutient le contraire.

✚ **Commentaires et interprétations des données**

Le fait qu'un grand nombre d'élèves confirment qu'il y a une relation entre leur motivation à apprendre le portugais et le comportement du professeur atteste à suffisance que l'attitude du professeur est un facteur essentiel lorsqu'il s'agit de susciter chez l'élève le plaisir d'apprendre le portugais. Dans la phase d'observation par exemple, nous avons constaté que lorsque le professeur encourage un élève pour avoir correctement répondu à une question, ce dernier reste content et motivé durant le reste du cours.

Cependant, la position de la minorité de la classe (20 élèves) n'est pas à négliger. Elle montre qu'il y a des élèves qui n'accordent pas trop d'importance à l'attitude du professeur. Ce sont des élèves qui cherchent leur motivation dans d'autres facteurs différents de celui du comportement de l'enseignant. Ils sont souvent de très bons élèves, avec un mental fort, qui ne sont intéressés qu'à la réussite dans la matière, quel que soit l'obstacle que l'enseignant peut leur constituer.

❖ **Question 3 : Quand le comportement du professeur peut-il avoir une influence sur votre motivation à apprendre le portugais ?**

❖ **Commentaires et interprétations des données**

Lors des entretiens comme dans les informations collectées au niveau des questionnaires, les élèves ont pratiquement donné les mêmes réponses. D'abord, il y a un groupe d'élèves qui pense que pour que le comportement du professeur ait un impact positif sur leur motivation à apprendre le portugais, ce dernier doit être joyeux, positif et juste entre eux en classe. Certains élèves soutiennent que le professeur doit forcément être compétent, passionné par la matière, avec un bon sens de l'humour pour pouvoir faciliter leur motivation à aimer et à apprendre le portugais. D'autres élèves considèrent que les actions de l'enseignant ne sont pas à négliger lorsqu'il s'agit de les motiver à apprendre la matière. Autrement dit, ces élèves veulent que l'enseignant les encourage et leur donne un retour positif quand ils font du progrès. Il doit également créer une ambiance agréable et sécurisante en classe pour que les élèves n'aient pas peur de participer à l'interaction ou de répondre mal aux questions, en quelque sorte, il doit les

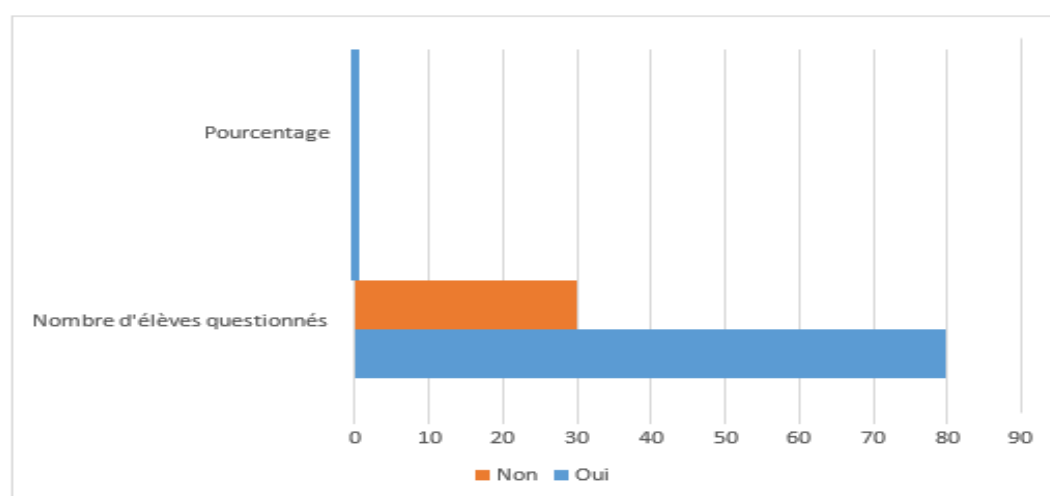
mettre à l'aise.

❖ **Question n°4 : As-tu de bonnes relations avec ton professeur ?**

Oui ; Non , Pourquoi ?

Tableau 14 : La relation entre l'élève et son enseignant

Réponses	Oui	Non
Nombre d'élèves questionnés	80	30
Pourcentage	72, 73%	27, 27%



✚ **Présentation des données**

À travers cette figure, on constate que 80 élèves ont une bonne relation avec leurs enseignants, au moment où 30 élèves soutiennent l'idée contraire.

✚ **Commentaires et interprétations des données**

Le fait qu'un nombre important d'élèves déclare avoir eu de bonnes relations avec leurs professeurs prouve que la majorité des enseignants sont conscients du pouvoir qu'ils exercent sur les élèves à travers leurs attitudes.

Toutefois, l'avis des 30 élèves qui affirment n'avoir pas eu une bonne relation avec leurs professeurs nous laisse comprendre qu'il y a toujours des enseignants qui passent à côté de leur mission d'enseignement. En effet, la vocation première de tout enseignant consiste de prime abord à chercher à mettre sur pied les mécanismes idoines en classe afin de pouvoir motiver les élèves à apprendre et à réussir dans sa discipline. Son rôle ne saurait donc être celui qui crée un obstacle à son élève de par son comportement et les mauvaises relations qu'il tisse avec ce

dernier.

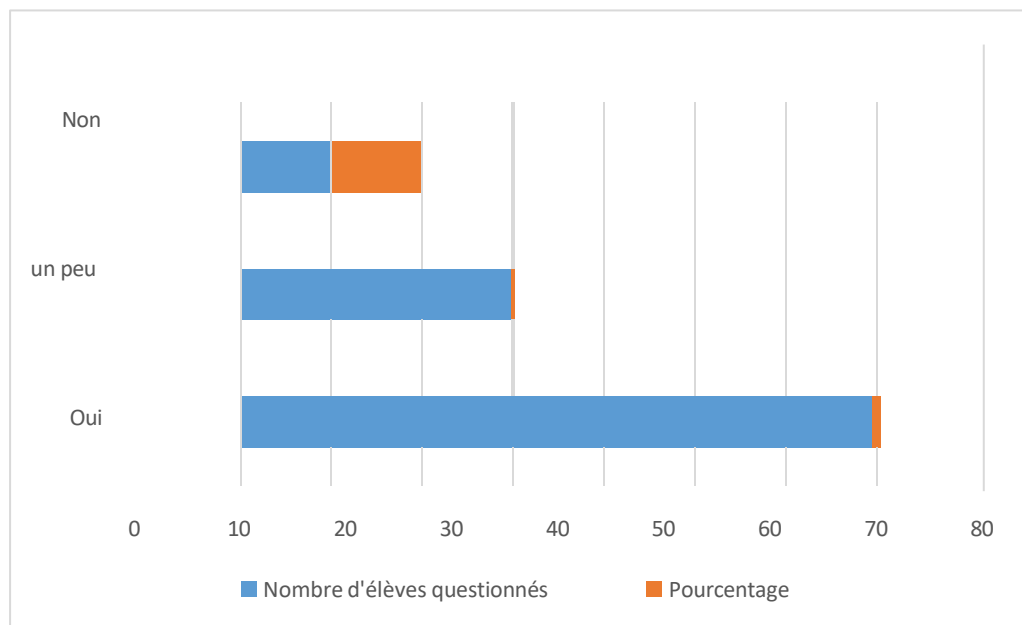
Toutefois, il y a lieu de noter que certaines attitudes du professeur relèvent du manque de sérieux et de la négligence de l'élève dans le travail. Tout compte fait, l'enseignant doit être au-dessus de la mêlée en essayant toujours de récupérer l'apprenant, quels que soient ses caprices ou ses incompétences manifestées. En effet, son plus grand mérite résidera dans le fait de permettre à l'élève de réaliser des choses que personne n'aurait dû penser être possibles chez ce dernier.

❖ **Question n° 5 : Ces relations ont-elles un impact positif sur votre motivation en classe ?**

Oui ; Un peu ; Non

Tableau 15 : L'influence des relations entre professeurs et élèves sur la motivation des apprenants

Réponses	Oui	Un peu	Non
Nombre d'élèves questionnés	70	30	10
Pourcentage	63,64%	27,27%	9,09%



✚ **Présentation des données**

À travers ce tableau, une grande partie des élèves (70 élèves) affirme que les relations

qu'ils tissent avec les professeurs ont un impact positif sur leur motivation. Trente (30) élèves considèrent que cette relation influence peu sur leur motivation, tandis que dix (10 élèves) pensent que cela n'a aucune influence sur leur motivation à apprendre le portugais.

Commentaires et interprétations des données

Le fait que la majorité des élèves soutiennent que les relations qu'ils entretiennent avec les enseignants ont un impact positif sur leur motivation à apprendre le portugais atteste d'avantage l'influence du comportement de l'enseignant sur la motivation des élèves. Cela se justifie à travers les résultats de l'entretien. En effet, durant cette phase, Makoun, une de nos élèves enquêtés au lycée Ahoune Sané, a affirmé :

Au début, il est vrai que j'étais un peu motivé durant le cours de portugais, car j'y participais et je parvenais quelquefois à avoir une note acceptable. Mais cette motivation a augmenté de façon considérable lorsque je suis tombée malade un jour, et à ma grande surprise, mon professeur de portugais est venu me rendre visite chez moi. Il dit qu'il est venu se renseigner sur ma situation (mon état de santé en particulier), car il a appris que je suis un peu souffrante. Il m'a apporté des fruits (des bananes, des pommes et des oranges) et m'a demandé si mes parents m'avaient déjà payé des médicaments, chose qui était déjà faite. Ce jour-là, je t'ai très touchée par ce geste de mon professeur de portugais, et cela m'a poussé à redoubler d'avantage d'efforts jusqu'à devenir l'une des meilleures élèves en portugais de notre classe¹⁵⁹.

À travers cette affirmation de Makoun, il apparaît clairement que cette dimension sociale de son professeur était un atout considérable pour booster sa motivation à apprendre sérieusement le portugais

Toutefois, la position des trente (30 élèves) qui affirment que cette relation avec le professeur pèse peu sur leur motivation, prouve qu'au-delà du comportement de l'enseignant, il existe d'autres facteurs qui attirent l'attention de l'élève envers l'apprentissage. Parmi ces élèves, certains ont même mentionné dans les questionnaires que c'est les compétences des enseignants qui leur motivent le plus dans l'apprentissage du PLE.

L'opinion des dix élèves qui montre que cette relation avec le professeur n'a aucune influence positive sur leur motivation à apprendre le portugais nous laisse comprendre qu'il y a des élèves qui ne se focalisent pas sur les relations avec le professeur pour aimer une matière.

¹⁵⁹ Entretien organisé au lycée Ahoune Sané le 01/ Février / 2024, de 11h 30mn à 10h avec Makoun (élève âgé de 16 ans) et ses camarades de la 2nde A.

Au-delà de tout obstacle émanant des mauvaises relations entre l'élève et le professeur, ils restent campés sur leur objectif qui est de réussir dans l'apprentissage de la matière.

En revanche, il y a lieu de préciser également que l'élève peut ne pas sentir l'influence positive des relations ou du comportement de l'enseignant sur sa motivation, lorsqu'il est négligeant et n'accorde aucune importance à ce que ce dernier fait en classe. Du coup, il ne verra et n'appréciera que du négatif sur ce que l'enseignant propose en classe.

4. L'influence du libre choix du portugais sur la motivation personnelle des élèves

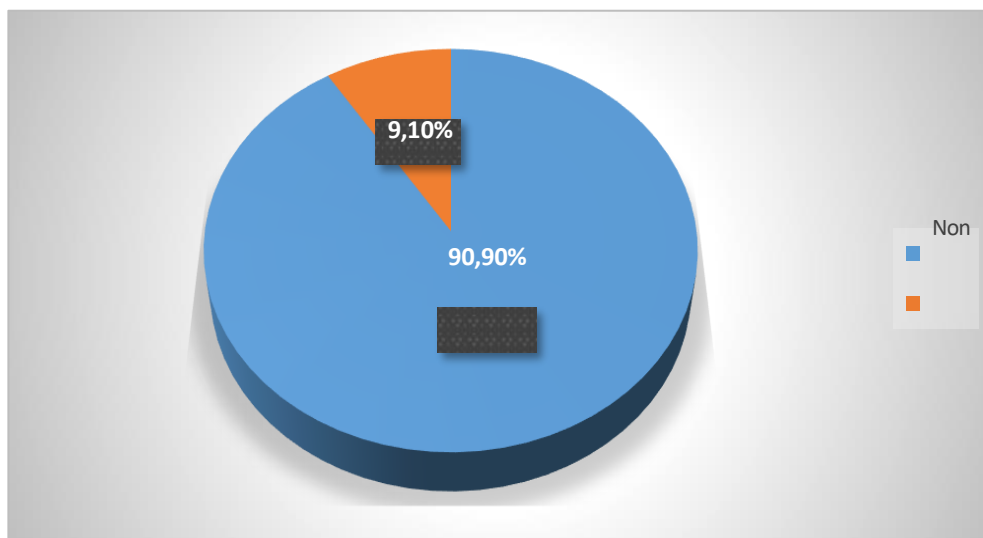
Selon Nurmi et S. Aro (2017, p. 9), on se concentre véritablement dans une activité quand on est intéressé par son sujet. Sous ce rapport, lorsque le choix d'une matière n'émane pas de l'intérêt manifesté par l'élève en question, cela peut rendre difficile sa motivation à persévérer dans l'apprentissage de cette discipline. C'est donc fort de cette constatation que nous avons décidé, dans le cadre cette étude, de vérifier en outre l'impact que le libre choix de la matière peut avoir sur la motivation des élèves en PLE. Sur cette question, les résultats obtenus lors de l'enquête tournent essentiellement autour des réponses aux interrogations suivantes :

❖ Question n° 1 : Aimes-tu la langue portugaise ?

Oui ou Non

Tableau 16 : Le désir d'apprendre le portugais

Réponses	Nombre d'élèves questionnés	Pourcentage
Oui	100	90, 90%
Non	10	9, 10%



✚ Présentation des résultats

À travers cette figure, nous remarquons que 90,90 % des élèves questionnés aiment le portugais, alors que 9,10 % des questionnés n'aiment pas cette langue.

✚ Commentaires et interprétations

La majorité des élèves soutient avoir aimé le portugais parce qu'ils le considèrent non seulement comme une langue importante, mais aussi ils trouvent qu'ils peuvent réussir dans cette discipline sans difficultés majeures. Cependant, certains rares élèves qui disent n'avoir pas aimé le portugais ont avancé deux raisons principales :

La première est due au fait que cette langue est marginalisée au sein du système éducatif sénégalais. En effet, tous les élèves de langue portugaise connaissent les mots inadéquats : « langue morte », c'est-à-dire « langue qui ne sert à rien », qu'on leur adresse pour les stigmatiser dans le milieu scolaire ou universitaire. La deuxième est due à l'étrangeté de la langue qui ne correspond pas aux modes de vie de ses milieux familiaux et sociaux par rapport à d'autres langues telles que le français et le wolof. C'est aussi l'influence de l'espace géographique qui détermine l'usage linguistique.

Ce mauvais traitement réservé aux Portugais dans certains établissements est mentionné lors de nos entretiens par Moya, une des élèves enquêtées au lycée de Djignabo. Cette dernière déclare :

On entend toujours dans ce lycée des discours qui nous découragent dans l'apprentissage du portugais. En effet,

beaucoup de nos camarades nous taquent très souvent en nous disant qu'on est en train d'apprendre une langue qui est déjà morte, qui n'a pas beaucoup d'utilité. Ce qui nous agace le plus dans cette affaire, c'est le fait qu'il y ait certains de nos professeurs des autres disciplines et certains membres de l'administration qui nous affirment clairement que l'apprentissage du portugais n'est pas avantageux. Ils soutiennent qu'au-delà du fait que le portugais n'est pas une langue vivante, il existe moins de débouchés dans cette discipline¹⁶⁰.

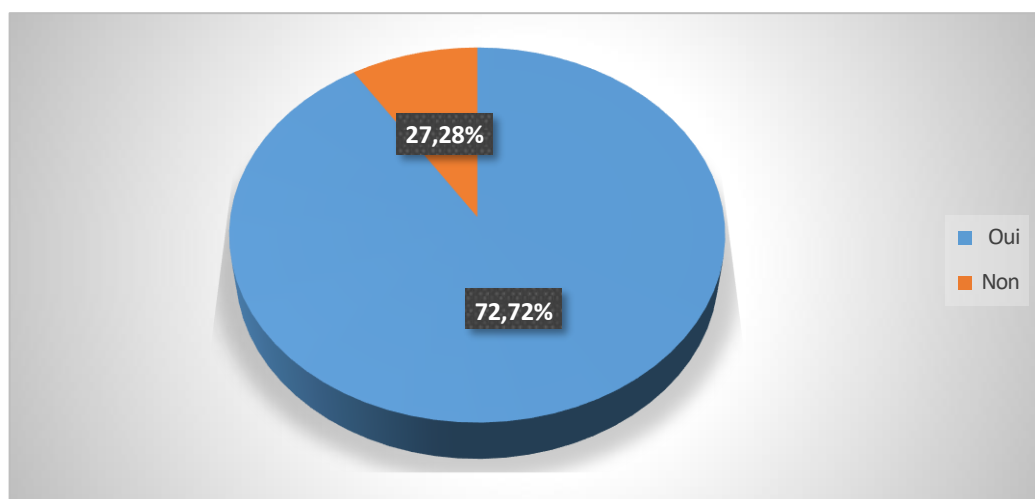
Ces propos de Moya attestent à suffisance cette campagne de diabolisation enclenchée dans certains établissements vis-à-vis du portugais, et qui est en réalité dénuée de tout fondement.

❖ **Question n° 2 : Aimes-tu parler portugais ?**

Oui ; Non

Tableau 17 : L'usage de la langue portugaise

Réponses	Nombre d'élèves questionnés	Pourcentage
Oui	80	72, 72%
Non	30	27, 28%



¹⁶⁰ Entretien organisé au lycée Djignabo le 05 Février 2024, de 10h à 10h 30mn avec Moya (élève âgé de 18 ans) et ses camarades de la seconde B.

Présentation des données

À travers les résultats obtenus, nous constatons que 72, 72 % des élèves questionnés aiment parler portugais, alors que 27,28 % des élèves questionnés détestent l'utilisation de cette langue.

Commentaire et interprétation

Beaucoup d'élèves désirent parler portugais parce qu'ils aiment déjà cette matière. Cependant, le fait de parler une langue étrangère n'est pas donné à tous les élèves. En effet, il y a des élèves qui aiment et essaient de parler cette langue, mais n'ont malheureusement pas le bagage linguistique suffisant pour s'exprimer librement sans faire de fautes. Certains élèves lors des séances d'entretiens ont affirmé être naturellement des personnes timides malgré le désir qu'ils manifestent vis-à-vis de cette langue. Ceci peut également leur empêcher d'avoir cette autonomie de parler la langue sans gêne. C'est ce qui sort dans les propos de **Tamala**, un de nos élèves interrogés au lycée de Cabrousse. Ce dernier affirme ceci : « En ce qui me concerne, j'adore le portugais, mais personnellement j'ai du mal à parler en public, si je tente de m'exprimer, je me bloque. En vérité, je suis naturellement timide, mais je ne refuse pas de parler portugais »¹⁶¹.

Ensuite, certains élèves natifs des villages frontaliers avec la Guinée-Bissau (15 élèves) disent être influencés par la proximité avec ce pays. Autrement dit, ils considèrent que maîtriser le portugais peut leur permettre de collaborer et d'échanger avec leurs voisins sans difficultés majeures. Cela peut également faciliter leur intégration dans ce pays à chaque fois qu'ils désirent y séjourner.

En outre, il y a d'autres élèves (25) qui affirment que dans le choix de cette matière, ils ont été orientés par les parents ou proches amis. De façon très claire, certains ont même précisé que leurs parents résident dans les pays lusophones et que, pour faciliter leur insertion dans ces pays, il va falloir qu'ils apprennent la langue portugaise. D'autres élèves (10 élèves) ont révélé que le portugais n'était pas leur premier choix, mais ils étaient à la suite influencés par les amis qui ont choisi massivement cette matière.

❖ Question n^o4 : Est-ce que le libre choix du portugais est pour vous une source de motivation pour apprendre cette matière ?

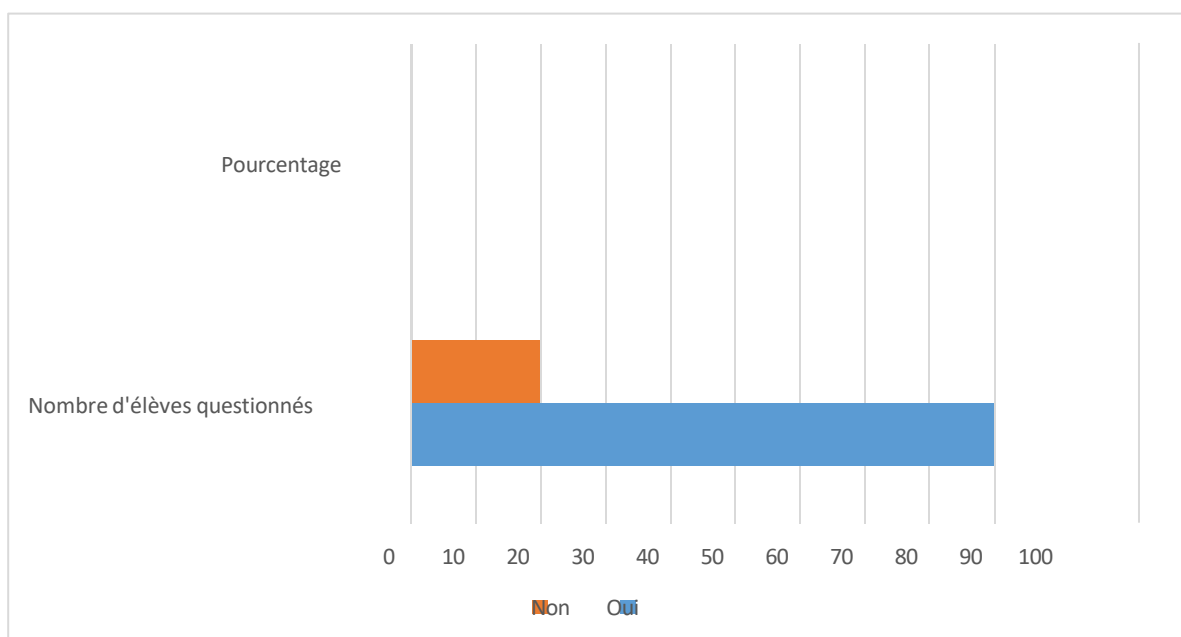
¹⁶¹ Entretien organisé au lycée de Cabrousse le 08 Février 2024, de 11h à 11h 30mn avec Tamala (élève âgé de 17 ans) et ses camarades de la 2nde A

Oui Non

Donnez les raisons :

Tableau 18 : « L'influence du libre choix du portugais sur la motivation des élèves »

Réponses	Oui	Non
Nombre d'élèves questionnés	90	20
Pourcentage	81,82%	18,18%



📊 Analyse des données

À travers cette figure, nous constatons que pour la plupart des élèves (90), le choix personnel porté sur le portugais est pour eux une source de motivation à apprendre la matière, tandis que la minorité soutient l'idée contraire.

📊 Commentaires et interprétations des données

Le fait qu'un grand nombre d'élèves (90) reconnaissent que le choix qu'ils ont volontairement porté sur le portugais facilite leur motivation dans l'apprentissage de cette langue prouve effectivement que le choix est un facteur déterminant dans la motivation et la réussite des élèves dans l'apprentissage de cette langue. En effet, lorsque l'élève choisit la matière de son plein gré, il y met le sérieux et le sacrifice qu'il faut pour y réussir. Et il est difficile de le détourner de cet objectif malgré les difficultés qu'il va y rencontrer, car c'est un choix personnel. Par conséquent, il se doit de l'assumer. C'est ce qui est ressenti dans les propos

de **Madiya**, un des élèves interrogés au lycée Ahoune Sané sur cette question. Ce dernier affirme :

Si je n'étais pas têtu sur mon choix, j'allais abandonner très tôt l'apprentissage du portugais. En effet, il n'y a pas ce qu'on ne m'a pas dit pour me décourager et me pousser à changer de choix, mais puisque je désire fortement cette langue, j'ai fait comme si de rien n'était et je me suis toujours mis à aimer et à apprendre la langue sans gêne¹⁶².

Toutefois, la position des 20 élèves qui considèrent que le choix personnel de la matière n'a pas d'influence sur leur motivation réside dans le fait que pour ces élèves, il y a d'autres facteurs de motivation plus importants que le choix de la matière. Par exemple, Kiliro, un de nos élèves interrogés lors de l'entretien au lycée de Cabrousse, déclare ceci : « Au début je ne t'ai pas trop motivé à apprendre le portugais. Cependant, lorsque j'ai détecté les compétences et la gentillesse du professeur envers nous, cela m'a automatiquement motivé à continuer à apprendre le portugais¹⁶³».

Ces propos de Kiliro attestent que lorsque l'enseignant maîtrise ce qu'il enseigne, et qu'il est sympathique en classe, cela suffirait pour motiver ses élèves. Au-delà de l'analyse faite sur les données recueillies auprès des élèves relatives à l'influence du libre choix du portugais sur la motivation des élèves, nous allons à présent parler de l'impact du recours aux TIC sur la motivation des élèves en PLE.

5. Les avantages du recours aux TIC sur la motivation des élèves dans l'apprentissage du PLE

Les technologies de l'information et de la communication jouent de nos jours un rôle primordial dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues. Les avantages colossaux que représentent ces avancées ne peuvent être mis en cause. En effet, grâce à ces nouvelles technologies, il est plus facile de communiquer, d'échanger et de diffuser de l'information. Dans le domaine de l'éducation, elles permettent non seulement d'accéder au savoir, mais également elles facilitent l'apprentissage. C'est pour cette raison qu'au-delà des facteurs motivationnels précités, nous avons voulu également vérifier dans cette étude l'impact

¹⁶² Entretien organisé le 17 Février 2024 au lycée Ahoune Sané de 11h 30mn à 12h avec Madiya (élève âgé de 18 ans) et ses camarades de la 2^{de} A.

¹⁶³ Entretien organisé le 20 / Février/2024 au Lycée de Cabrousse, de 9h 30mn à 10h avec Kiliro (élève âgé de 18 ans) et ses camarades de la 2^{de} A.

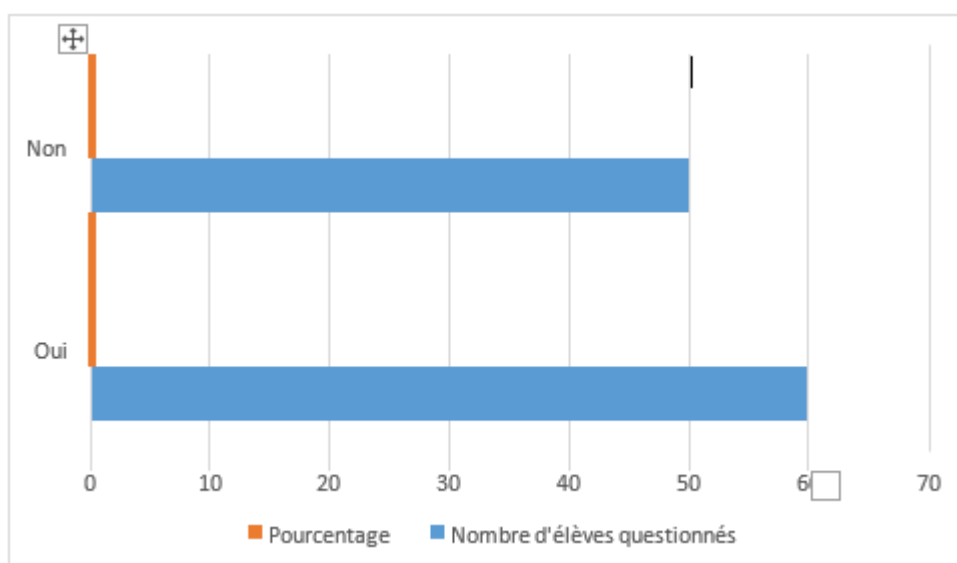
que le recours aux TIC peut avoir sur la motivation des élèves en PLE. Ainsi, les résultats obtenus durant cette phase de l'enquête se résument essentiellement autour de la réponse aux questions suivantes :

Question n⁰1 : Est-ce que tu fais des recherches sur le net pour te servir des informations et renforcer ton cours de PLE ?

Oui Non

Tableau 19 : Le recours au TIC pour renforcer le cours.

Réponses	Oui	Non
Nombre d'élèves questionnés	60	50
Pourcentage	55 %	45 %



Présentation des résultats

À travers cette figure, nous constatons que la majorité des élèves (60) font souvent recours aux TIC pour renforcer leurs cours de PLE tandis que la minorité des élèves (50) ne l'utilise pas comme source d'information pour les travaux scolaires.

Commentaires et interprétations des données

Le fait que la majorité des élèves soutiennent avoir souvent eu recours aux TIC pour renforcer leurs cours confirme qu'ils sont convaincus de l'importance de ces outils technologiques dans l'apprentissage du PLE. Cette thèse est en phase avec la réalité du terrain. En effet, lors de nos séances d'observation, nous avons rencontré un élève qui, à chaque fois que le professeur écrit au tableau un mot qu'il ne comprend pas, cherche automatiquement dans le dictionnaire qui se trouve sur son téléphone et donne la signification du mot.

C'est cette même position qui est confirmée lors de nos séances d'entretiens, lorsque Démarla, l'un de nos élèves interrogés au lycée de Cabrousse, déclare :

Moi maintenant, je ne me fatigue pas trop durant le cours de portugais. Lorsque je ne parviens pas à mieux comprendre certains aspects du cours, je me connecte à l'internet et je cherche des informations sur les parties qui me semblent être floues dans le cours. De cette manière, je parviens très souvent à comprendre ce que j'ignorais du cours¹⁶⁴.

Ces propos ne sont rien d'autres que la confirmation de l'idée selon laquelle il y a plusieurs élèves qui font référence aux TIC pour mieux apprendre le PLE.

Toutefois, le reste des élèves (40) qui ne fait pas recours aux TIC pour chercher des informations sur leurs cours se contente des dictionnaires physiques (à papier) qu'ils consultent lorsque le besoin se fait sentir. C'est ce que nous avons observé en classe chez certains élèves.

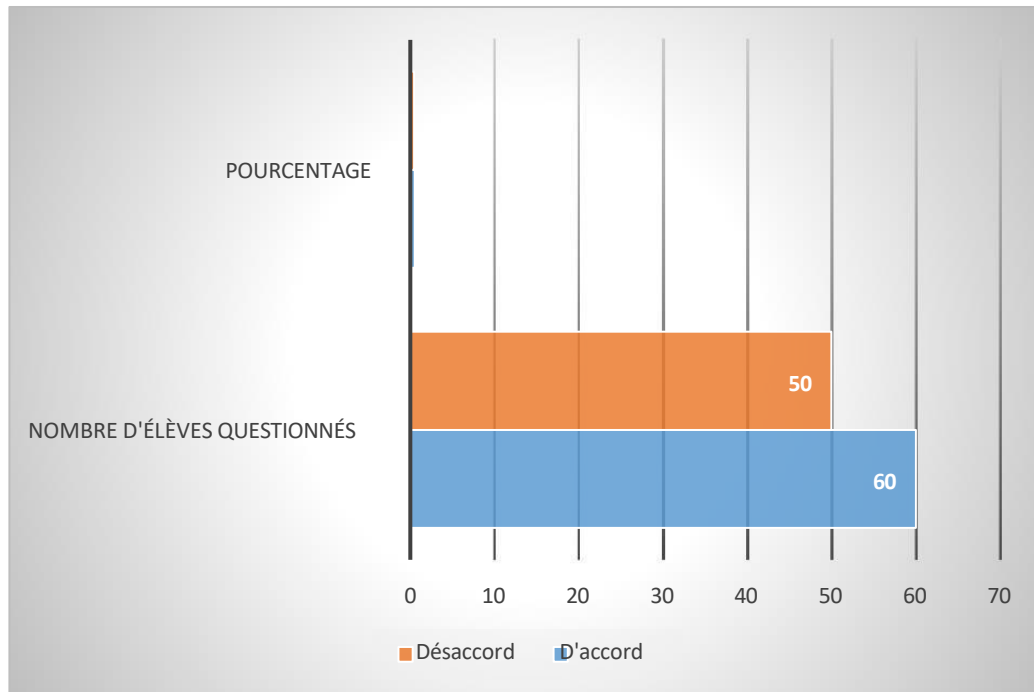
❖ **Question n°2 : Est-ce que le recours aux TIC vous facilite la recherche et l'acquisition du savoir en portugais ?**

D'accord Désaccord

Tableau 20 : Le lien entre le recours aux TIC et l'acquisition du savoir

Réponses	D'accord	Désaccord
Nombre d'élèves questionnés	60	50
Pourcentage	55%	45%

¹⁶⁴ Entretien organisé le 19 Février 2024 de 11h 30mn à 12h au lycée de Cabrousse avec Démarla (élève âgé de 19 ans) et ses camarades de la 2nde A.



✚ Présentation des données

À travers cette figure, on constate que 60 élèves sont d'accord que les TIC leur apportent de l'aisance dans la recherche et l'acquisition de la connaissance, alors que la minorité des élèves (50) considère que cela ne se fait pas ressentir à leur niveau.

✚ Commentaires et interprétations des données

Beaucoup d'élèves soutiennent que les TIC jouent un rôle primordial dans la recherche et l'acquisition du savoir. En effet, ils sont avertis que ces outils ont non seulement le pouvoir de stimuler la recherche de l'information de façon plus large sur un sujet donné, mais également qu'ils sont capables de donner facilement une satisfaction à un problème, en ce sens qu'ils constituent un facilitateur de recherche des données, de leur traitement et de leur présentation en travaux écrits.

Cependant, la minorité des élèves (50 élèves) qui admettent qu'ils n'ont pas vu l'utilité des TIC sur leur apprentissage, se fonde sur le principe selon lequel ces outils ne sont pas accessibles à tous les élèves. Des élèves, lors de nos séances d'entretiens, ont affirmé qu'ils auraient souhaité avoir de bons téléphones, y mettre de la connexion et faire des recherches sur les cours, mais les moyens font malheureusement défaut à leurs parents. C'est ce qui découle de la position de Simaya, l'une des élèves enquêtées au lycée Djignabo, lorsqu'elle affirme :

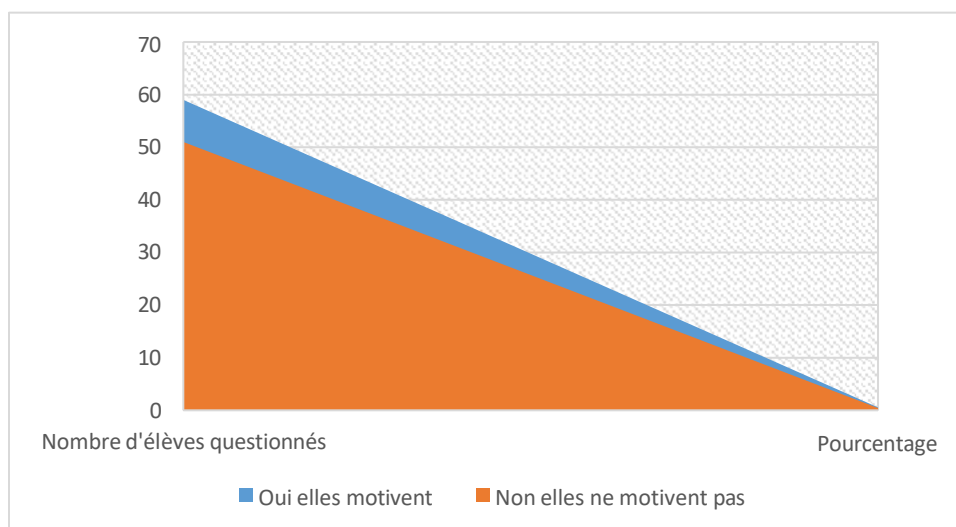
Recourir aux TIC dans l'apprentissage est bénéfique pour nous, mais ce qui nous permet d'utiliser ces outils fait défaut à beaucoup de parents d'élèves, car certains parents n'ont même pas les moyens de nous acheter un bon téléphone, à plus forte raison d'y mettre du crédit pour nous permettre de nous connecter¹⁶⁵.

❖ **Question n°3 : Es-tu motivé lorsque tu te sers des nouvelles technologies pour apprendre le PLE ?**

Oui Non

Tableau 21 : la relation entre le recours au TIC et la motivation des élèves

Réponses	Oui je suis motivé	Non je ne suis pas motivé
Nombre d'élèves questionnés	59	51
Pourcentage	53, 64%	46,36%



📊 **Analyse des données**

À travers cette figure, nous constatons que le recours aux TIC dans l'apprentissage du PLE motive beaucoup d'élèves (59), même si la minorité des élèves questionnés (51) ne ressent pas cette motivation.

📊 **Commentaires et interprétations des données**

Le fait que la majorité des élèves affirment qu'ils sont motivés lorsqu'ils font recours aux TIC dans l'apprentissage du PLE atteste déjà que ces élèves mobilisent les outils informatiques pour faire des recherches sur le cours de portugais. Cette observation faite sur les données provenant des questionnaires correspond aux résultats obtenus dans nos séances d'entretiens. En effet, durant cette phase, Madiya, une de nos élèves interrogées au lycée Djignabo, nous a révélé :

¹⁶⁵ Entretien organisé le 24 / Janvier /2024 de 11h 30mn à 12h au lycée Ahoune Sané avec Simaya et ses camarades de la 2nde A.

Lorsque je me connecte sur mon téléphone pour faire des recherches sur le cours de portugais, il y a des moments où je suis agité et comblé de joie. Cela m'arrive lorsqu'en cherchant des informations sur mon cours, je trouve progressivement et exactement ce dont j'ai besoin. Cela crée non seulement une forte conviction en moi quant à l'utilité des TIC, mais ça contribue également à l'éveil de ma conscience dans la recherche. De ce fait, je deviens motivé lorsque je fais recours aux TIC¹⁶⁶.

Toutefois, l'avis de la minorité des élèves qui atteste n'avoir pas ressenti cette motivation dans l'apprentissage lorsqu'ils sont en contact avec les TIC peut s'expliquer de différentes manières. D'abord, ça peut relever de l'ignorance de ces outils. En effet, il y a des élèves qui possèdent de bons téléphones, mais qui malheureusement ne savent pas comment mener certaines recherches sur l'internet. C'est des élèves qui ont besoin d'être assistés. Ensuite, l'accès à l'internet est limité pour certains et cela ne favorise pas l'engouement à la recherche. Il y a enfin des élèves qui, une fois connectés sur le net, sont automatiquement détournés par d'autres activités qui n'ont rien à faire avec l'apprentissage du portugais, telles que : communiquer avec des amis sur Facebook, WhatsApp et sur d'autres applications secondaires.

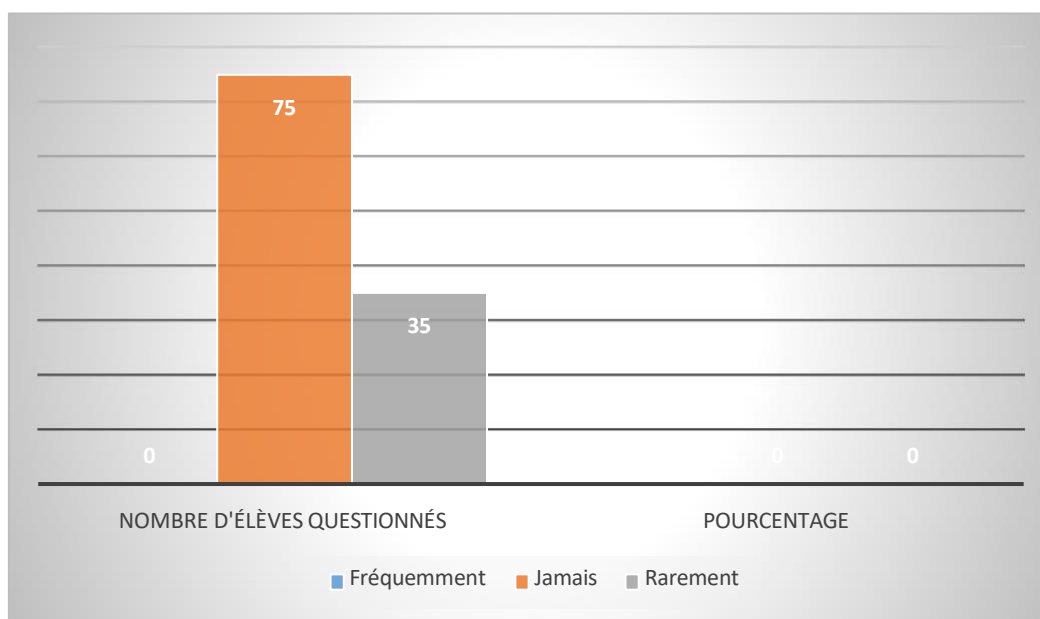
❖ **Question n⁰4 : Faites-vous des cours avec des outils numériques en classe ?**

Fréquemment Jamais Rarement

Tableau 22 : L'usage des TIC en classe de PLE

Réponses	Fréquemment	Jamais	Rarement
Nombre d'élèves questionnés	00	75	35
Pourcentage	00%	68,18%	31,82%

¹⁶⁶ Entretien organisé le 06 Février 2024 au lycée de Cabrousse, de 12h 00mn à 12h 30mn au lycée de Cabrousse avec Madiya et ses camarades de la 2nde A.



📊 Analyse des données

À travers ce tableau, nous constatons que dans la majorité des établissements, la plupart des élèves (68,18 %) ne font pas cours avec les outils numériques. C'est seulement une minorité des élèves (31,82 %) qui le fait momentanément avec leurs enseignants.

Commentaires et interprétation des données

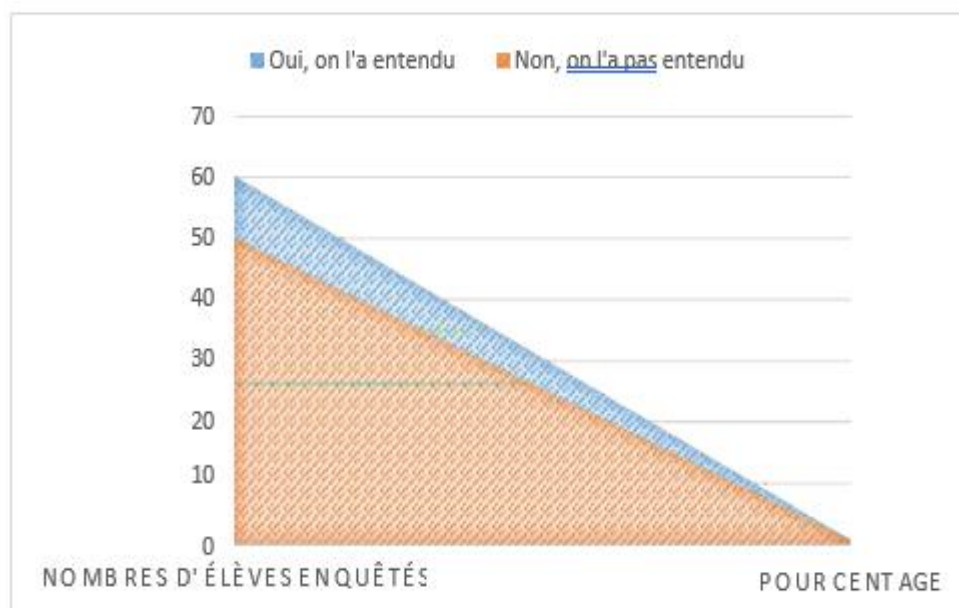
L'enregistrement du nombre significatif d'élèves qui attestent n'avoir jamais fait cours en classe avec les outils informatiques montre à suffisance l'ineffectivité de l'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Sénégal. D'ailleurs, la phase d'observation nous prouve avec beaucoup de précision que l'intégration des TIC dans l'enseignement du portugais dans la zone de Ziguinchor est loin d'être effective. En effet, nous avons trouvé sur le terrain des salles de cours qui ne sont pas dotées de matériels informatiques. En d'autres termes, les salles ne sont pas équipées de manière à ce que les élèves puissent y accéder tous à l'outil informatique et y suivre les cours normalement. Malgré cela, vu l'importance de ces outils dans le processus d'enseignement-apprentissage, nous avons constaté qu'il y a de rares enseignants qui l'utilisent quelquefois dans leurs cours pour exécuter certaines pratiques enseignantes.

Question n°5 : Avez-vous entendu parler de l'IA ?

Oui Non

Tableau 23 : La notion de L'IA

Réponses	Oui on l'a entendu	Non on ne l'a jamais entendu
Nombre d'élèves questionnés	60	50
Pourcentage	54,55%	45,45%



📊 Analyse des données

On a remarqué sur cette figure que la majorité des élèves (60) ont une idée claire de l'IA, alors que le reste des élèves (50) soutient n'avoir jamais entendu parler de cet outil.

Commentaires et interprétations

La plupart de ces élèves qui soutiennent avoir une idée de l'IA ont affirmé dans les questionnaires qu'ils entendaient souvent parler de cet outil à la télévision. Ce sont des élèves curieuses, qui prêtent souvent attention à l'actualité éducative.

Toutefois, il y a une minorité d'élèves qui montrent qu'ils n'ont pas d'idées sur cet outil. À l'inverse des autres élèves qui ont un œil attentif sur l'actualité éducative, ce sont des apprenants qui ne s'intéressent aucunement à l'actualité éducative. En guise de preuve, Tauma, l'un des élèves interrogés au lycée Ahoune Sané lors de la phase d'entretien affirme :

Moi, je regarde personnellement la télévision juste lorsqu'il y a un match de football ou un film qui m'intéresse. Je ne regarde ni l'actualité générale du pays, ni l'actualité éducative et je ne sais vraiment pas ce que signifie l'IA. Même à l'école, j'apprends juste ce qui est dans le cahier de cours et m'arrête là¹⁶⁷.

Ces propos de Tauma montrent clairement qu'il y a des élèves qui sont déconnectés de l'actualité scolaire et qui pensent qu'apprendre se résume au simple fait de se contenter des

¹⁶⁷ Entretien organisé le 28 Février 2024 de 9h 30mn à 10h au lycée Ahoune Sané avec Tauma et ses camarades de la seconde

cours théoriques du professeur en classe.

❖ **Question n⁰⁶ : Quelle est l'utilité de l'IA dans le processus de l'enseignement- apprentissage du PLE ?**

✚ **Commentaire et interprétations des données**

Lors des entretiens comme dans les questionnaires, les réponses données par les élèves sur cette question sont nombreuses et différentes. C'est pourquoi nous les avons résumées en fonction de la similarité des propos des apprenants.

D'abord, un groupe d'élèves enquêtés a montré une méconnaissance totale vis-à-vis de cet outil. En effet, ils l'ont assimilé à des avions qui protègent les individus à travers le monde et que par conséquent elle n'a pas de relation avec l'enseignement-apprentissage du portugais. Dans ce même groupe, certains l'ont comparé à des satellites de guerre qui tuent les hommes. Ils affirment par conséquent que l'IA n'a rien à faire avec l'enseignement-apprentissage du portugais.

Ensuite, un autre groupe d'élèves affirme qu'il y a une relation entre l'IA et l'enseignement-apprentissage du portugais, car elle signifie l'Inspection d'académie. Or tout ce qui est lié à l'enseignement-apprentissage des langues est sous la supervision de l'Inspection d'Académie. Donc son utilité résidera dans le fait qu'elle s'occupe de tout ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage des langues. Là, on note une confusion totale de la part ces élèves du concept de l'IA en tant qu'outil technologique à l'IA en tant que structure académique.

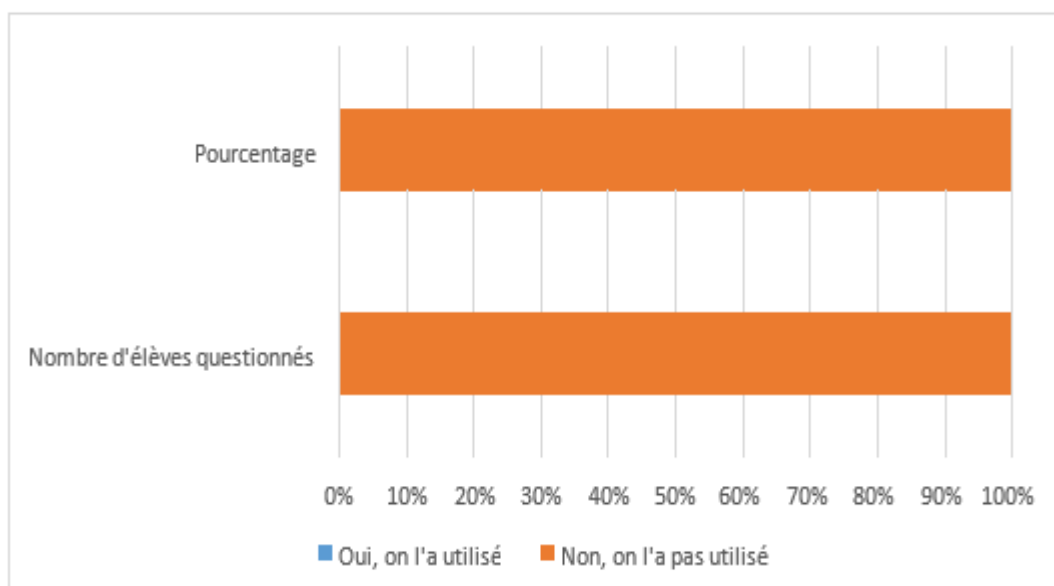
Enfin, il y a un groupe qui, même si on sent qu'ils n'ont pas une maîtrise totale de l'outil, mais ont des idées claires sur la notion. C'est dans ce groupe où certains élèves ont parlé de techniques qui font appel à l'intelligence artificielle. Dans ce même groupe, certains ont parlé d'innovation technologique qui s'appuie principalement sur l'apprentissage automatique. D'autres ont parlé de machines à apprendre qui peuvent probablement remplacer l'homme. C'est donc dans ce groupe où les élèves ont montré que le rapport qui existe entre cette technologie et l'apprentissage du portugais réside dans le fait qu'elle peut faciliter l'apprentissage de cette langue aux élèves.

❖ **Question n⁰⁷ : Avez-vous une fois utilisé l'IA ?**

Oui ; Non

Tableau 24 : L'usage de l'IA

Réponses	Oui	Non
Nombre d'élèves questionnés	00	110
Pourcentage	00	100%



✚ Présentation des données

À travers cette figure, nous constatons que tous les élèves enquêtés (100 %) ignorent l'utilisation de l'IA.

✚ Commentaires et interprétations

Le fait que nos élèves enquêtés soutiennent sans exception qu'ils ne savent pas utiliser l'IA montre à suffisance que cette technologie n'est pas encore intégrée dans le processus de l'enseignement-apprentissage au Sénégal. C'est d'ailleurs ce qu'ils confirment lors de nos phases d'entretiens, lorsque Tabiro, une de nos élèves interrogées au lycée de Cabrousse déclare : « Nous, on a juste des informations sur l'utilité de l'IA dans l'apprentissage, mais on ne sait pas comment ça fonctionne véritablement, car on ne l'a jamais utilisé en classe »¹⁶⁸.

Aussitôt après avoir analysé et commenté les données obtenues auprès des élèves, nous allons à partir des mêmes points évoqués dans le chapitre 1, à savoir : (la phase de motivation, la diversification des stratégies, le comportement de l'enseignant, le libre choix de la matière et le recours aux TIC), faire parler des données issues de l'enquête menée auprès des enseignants.

¹⁶⁸ Entretien organisé le 01 Mars 2024 de 11h 30mn à 12h 00 mn au lycée de Cabrousse avec Tabiro (élève âgé de 18 ans) et ses camarades de la 2nde A.

CHAPITRE II : LES RESULTATS DE L'ENQUETE EFFECTUEE AUPRES DES ENSEIGNANTS

À l'image de l'analyse faite des résultats issus de l'enquête menée auprès des élèves, dans ce chapitre, nous allons également analyser et interpréter globalement les données issues des questionnaires, de l'observation, jusqu'aux informations obtenues lors des entretiens.

Ainsi, il convient de rappeler que dans cette enquête, nous avons envoyé les questionnaires à 45 enseignants. Cependant, seulement trente-cinq (35) professeurs ont rendu nos questionnaires. Concernant les entretiens, nous rappelons qu'au-delà des professeurs des lycées ciblés, ils ont été élargis à d'autres professeurs expérimentés des autres lycées du Sénégal. En ce qui concerne l'observation, nous précisons que nous avons fonctionné avec trois groupes fixes, avec un professeur pour chaque groupe fixe. Il faut préciser qu'en plus des trois professeurs qui sont maintenus dans les trois groupes fixes, nous avons décidé d'élargir les séances d'observation à trois autres professeurs de profils différents. Nous avons adopté cette attitude, non pas pour établir une relation de comparaison conflictuelle entre les enseignants, mais plutôt pour mieux nous imprégner des différentes stratégies utilisées par ces derniers en classe de PLE pour motiver les élèves. Les résultats obtenus lors de cette enquête tournent autour de la réponse aux questions suivantes :

1. L'avis des enseignants sur la phase de motivation

❖ Question n°1 : Selon vous, qu'est-ce qu'un élève motivé ?

✚ Commentaires et interprétations

Cette question nous permet de vérifier la conception que les enseignants ont de la notion de motivation. Ainsi, chaque professeur a donné une réponse. En faisant le résumé des différentes opinions des enseignants interrogés lors de la phase d'entretien ainsi que les données reçues au niveau des questionnaires, nous avons retenu la définition suivante :

« Un élève motivé est un apprenant vivant, dynamique, stimulé, engagé et attentif, qui fait ses devoirs, cherche les réponses et explications et participe toujours en classe ».

Cette définition proposée par les enseignants sur la motivation prouve réellement que les professeurs savent de quoi il s'agit lorsqu'on parle de motivation en PLE. D'ailleurs, cela est confirmé dans les propos de Famokéta, l'un des professeurs enquêtés dans le cadre de nos

entretiens au lycée Djignabo. Ce dernier déclare :

Ceux qui ne sont pas dans les salles de classe peuvent l'ignorer, mais moi, en tant que professeur craie à la main, je ne doute aucunement de l'importance de la motivation. En effet, sans la motivation de nous, enseignants, on n'allait rien faire de sérieux dans nos salles de classe, et nos élèves également auront des difficultés à réussir dans l'apprentissage lorsqu'ils ne sont pas motivés¹⁶⁹.

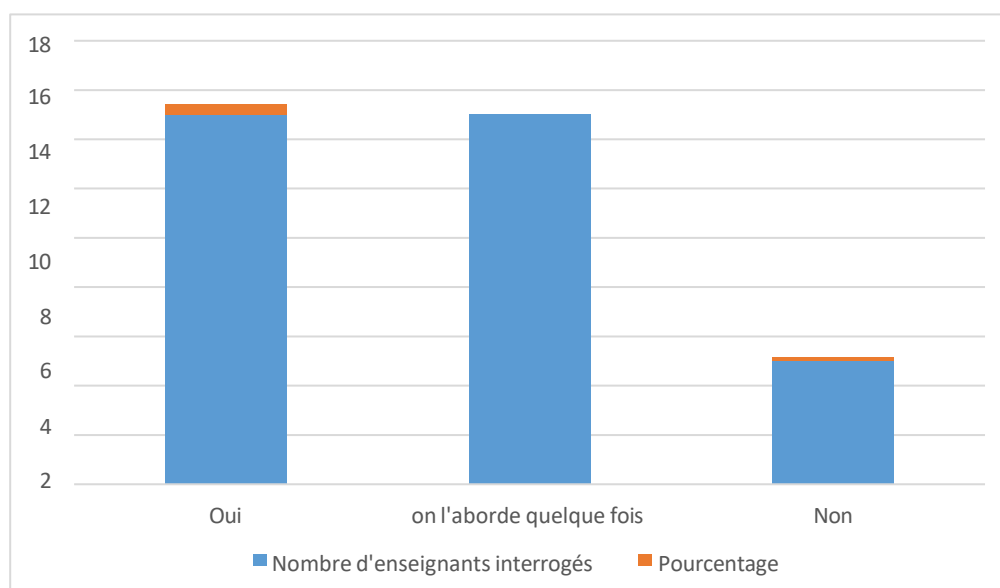
Ces propos de Famokéta montrent davantage qu'il y a des enseignants qui comprennent non seulement le concept de motivation dans le vrai sens pédagogique du terme, mais qui appréhendent également son utilité dans le processus de l'enseignement-apprentissage du PLE.

Question n^o2 : Est-ce que vous abordez la phase de motivation à chaque fois que vous étudiez un nouveau thème ?

Oui On l'aborde quelquefois Non

Tableau 25 : L'application de la phase de motivation dans le déroulement du cours

Réponses	Nombre d'enseignants Questionnés	Pourcentage
Oui	15	42,86%
On l'aborde quelquefois	15	42,86%
Non	05	14,28%



Présentation des données

Les résultats obtenus à travers cette figure nous permettent de constater qu'il y a quinze (15)

¹⁶⁹ Entretien organisé au lycée Djignabo le 22 Janvier 2024, de 12h à 12h 30mn avec Famokéta, un enseignant âgé de 43ans.

enseignants qui abordent fréquemment la phase de motivation à chaque fois qu'ils étudient un nouveau thème. Quinze (15) autres enseignants affirment qu'ils le font de temps à autre. Il y a seulement 5 enseignants qui montrent qu'ils ne l'ont jamais fait en classe.

Commentaires et interprétations

Cette deuxième question nous permet de vérifier si les enseignants abordent la phase de motivation ou pas. Ainsi, le fait que 42,86 % des enseignants affirment qu'ils abordent la phase de motivation est très intéressant, ça montre que ces derniers ont conscience de l'importance de cette technique de motivation. Il y a également 15 autres enseignants qui soutiennent qu'ils abordent momentanément cette phase.

Toutefois, ces données du questionnaire ne sont pas en phase avec la réalité trouvée sur le terrain. En effet, sur six (06) professeurs observés, seulement 02 ont abordé cette étape. Et c'est un seul enseignant qui a sérieusement traité cette phase. Donc, l'écrasante majorité des enseignants n'accordent même pas d'importance à cette étape cruciale du cours.

Selon certains enseignants, cela peut être dû aux difficultés rencontrées au sein de nombreux établissements où l'on enseigne le portugais. Par exemple, durant nos séances d'entretien Cayiraba, l'un des enseignants enquêtés au lycée Djignabo, affirme :

Personnellement, je savais qu'on doit toujours aborder la phase de motivation lorsqu'on débute l'exploitation d'un nouveau texte. Toutefois, on est confronté à des difficultés qui ne nous permettent pas de revenir toujours sur cette phase. Par exemple, ici le portugais est un peu marginalisé par certains administrateurs, au point que l'on voit souvent nos quantums horaires réduits au détriment d'autres matières. Dans ces conditions pareilles, on est obligé de travailler conformément au peu de temps qui nous est réservé. Autrement dit, on aborde ce qui nous semble être l'essentiel dans le cours et on passe à d'autres leçons¹⁷⁰.

Ceci pour encore confirmer cette haine notée ça et là contre cette langue, et qui a fait que le portugais est inexistant dans plusieurs établissements, notamment dans les collèges d'enseignement moyen de la région.

Par ailleurs, il y a lieu de préciser que certains enseignants écartent cette phase pour deux raisons majeures. Premièrement, il y a ceux qui le font par ignorance, c'est-à-dire qu'ils ne savent pas exactement comment s'y prendre, car ils ne maîtrisent pas réellement la stratégie qu'il faut adopter pour bien réussir cette phase. Deuxièmement, il y a des professeurs qui ont naturellement la paresse d'enseigner à un certain âge, c'est-à-dire qu'ils négligent sciemment la partie. C'est souvent ces professeurs qui ne se préoccupent que de terminer leurs cours pour

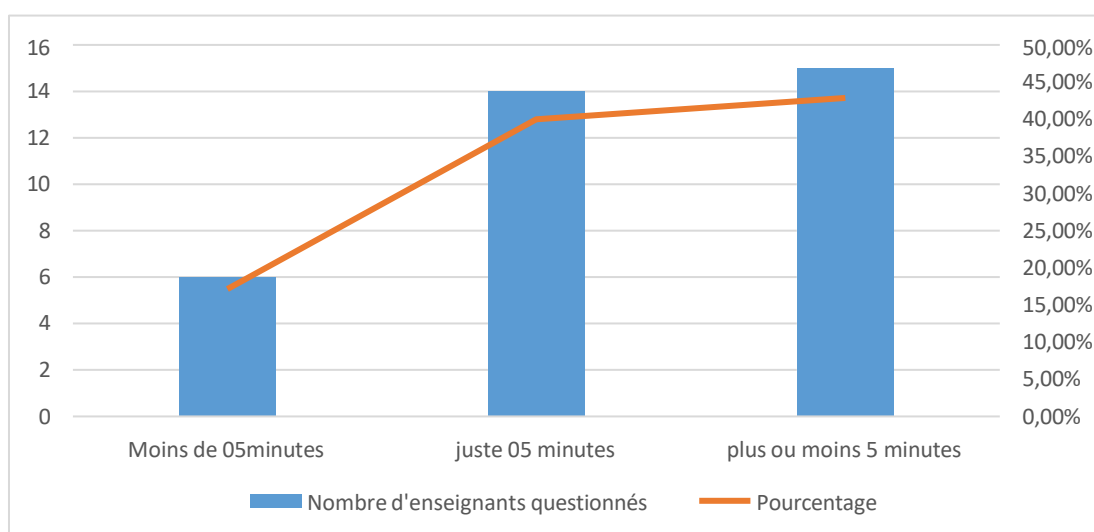
¹⁷⁰ Entretien organisé le 04 Janvier 2024 au lycée Djignabo de 10h à 10h 30mn avec Cayiraba un enseignant âgé de 43 ans.

rentrer à la maison, au lieu de faire recours à une technique quelconque de motivation permettant de susciter le goût de l'apprentissage aux élèves.

❖ **Question n°3 : Votre phase de motivation dure combien de minutes ?**

Tableau 26 : Le temps consacré à la phase de motivation

Réponses	Nombre d'enseignants Questionnés	Pourcentage
Moins de 5 minutes	06	17, 14 %
Juste 5 minutes	14	40%
Plus ou moins 5 minutes	15	42, 86%



✚ **Présentation des données**

À travers ce tableau, on constate que 17, 14 % des professeurs déroulent cette phase en moins de 5 minutes. Quatorze (14) enseignants le font en 5 minutes, alors que 42, 86 % des professeurs l'abordent durant plus ou moins 5 minutes.

✚ **Commentaires et interprétations**

Cette question est liée au temps consacré à la phase de motivation. Dans ce cas, 6 professeurs attestent que leur phase de motivation dure 5 minutes alors que 14 d'entre eux témoignent qu'ils le font juste dans les 5 minutes. Le restant des enseignants questionnés déroule cette phase plus ou moins 5 minutes.

Durant la phase d'observation, nous avons constaté exactement la même chose. Parmi les deux enseignants qui ont abordé cette phase, le premier l'a fait en 5 minutes, l'autre l'a abordée en 4 mn, c'est-à-dire moins de 5 minutes.

Pour permettre aux uns et aux autres d'avoir une idée claire du temps exact consacré à cette phase, nous avons interrogé Lacoura, une des enseignantes de la FASTEF. Cette dernière a

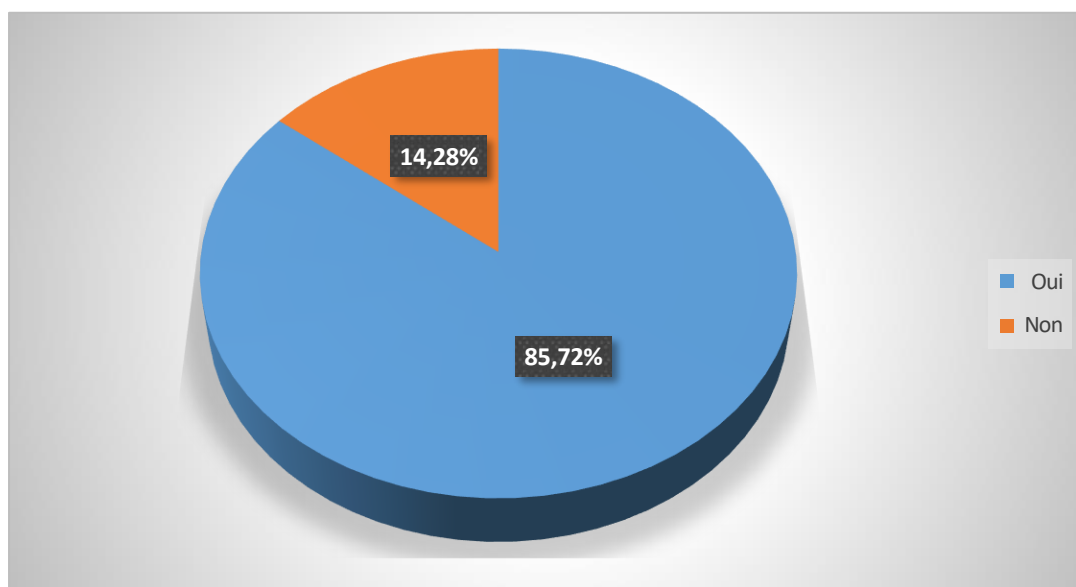
affirmé ceci : « En tant que formatrice en PLE et ancienne professeur de lycée pendant plus de 20 ans, en ce qui me concerne, le plus important dans cette phase est d'amener les élèves à s'exprimer librement. Pour ce faire, la durée de cette phase peut dépendre du niveau de réaction des élèves »¹⁷⁶.

❖ **Question n°4 : Est-ce que cette phase du cours parvient à motiver vos élèves ?**

Oui ou Non Donnez les raisons.

Tableau 27 : La motivation des élèves durant la phase de motivation

Réponses	Nombre d'enseignants questionnés	Pourcentage
Oui	30	85,72%
Non	5	14,28%



✚ **Présentation des données**

À travers ce tableau, il est à remarquer que 85,72 % des enseignants confirment que cette technique réussit à motiver leurs élèves, au moment où 14,28 % avancent l'idée contraire.

✚ **Commentaires et interprétations**

Cette question nous permet de vérifier si cette phase parvient à motiver réellement les élèves. Ainsi, le fait que 85,72 % des professeurs affirment que cette phase motive leurs élèves prouve à suffisance que si cette étape est donc bien abordée, elle pourra susciter davantage de motivation chez plusieurs apprenants. Cependant, si elle est bâclée, elle n'aura pas un effet positif sur leur motivation comme l'attestent 14,28 % des enseignants.

Concernant les raisons qui prouvent que cette phase motive véritablement les élèves, dans les

questionnaires reçus, deux propos ont été tenus de façon générale par les enseignants.

Si certains soutiennent que cela s'explique par l'attention que les élèves prêtent à cette phase, d'autres ont mentionné le niveau de participation élevé des élèves lors de cette étape du cours. Certains ont même ajouté que cette participation intense des élèves durant cette phase est liée à l'habileté des professeurs à trouver les meilleures stratégies qui peuvent amener les élèves à s'intéresser au thème étudié. Il y a également des professeurs qui ont soutenu que la qualité des supports que le professeur utilise est un bon moyen de susciter le goût de l'apprentissage chez les élèves durant cette phase. Durant la phase d'observation et lors de nos séances d'entretiens, nous avons quasiment reçu les mêmes informations sur cette question.

En dehors des résultats obtenus auprès des enseignants sur la question de la phase de motivation, nous allons à présent montrer les résultats issus de l'enquête générale menée auprès des enseignants sur l'impact de la variation des stratégies utilisées par ces derniers en classe sur la motivation des élèves.

2. L'avis des enseignants sur la variation des stratégies qu'ils utilisent en classe et son impact sur la motivation des élèves

❖ Question n^o1 : Qu'est-ce que vous entendez par stratégie d'enseignement ?

🚦 Commentaires et interprétations

Cette question nous permet de vérifier si les enseignants ont une idée claire des stratégies d'enseignement auxquelles on fait référence dans cette étude. Les réponses proposées par les enseignants dans les questionnaires sont similaires à celles données lors de la phase d'entretien. Elles se résument de la façon suivante :

« Les stratégies d'enseignement peuvent être définies comme l'ensemble des mécanismes, des supports, voire des activités auxquels nous avons recours en classe pour bien dérouler nos cours et susciter le goût de l'apprentissage chez nos élèves ».

À travers cette définition, nous constatons que les enseignants ont une idée claire des stratégies auxquelles on fait allusion dans cette recherche.

❖ Question n^o2 : Quelles sont les stratégies (supports ou activités) que vous avez tendance à utiliser durant l'ensemble du cours ?

🚦 Commentaires et interprétations des données

En réponse à cette question, la majorité des enseignants affirme qu'il privilégie les textes,

quelquefois les images et les supports audios. Concernant les activités utilisées dans le déroulement de leurs cours, les enseignants ont massivement indiqué qu'ils proposaient aux élèves les activités liées aux quatre compétences, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. Ils ont de façon plus précise parlé de la lecture du texte, de l'exploitation du texte à travers les questions fermées ou ouvertes, des activités à choix multiples, des activités pour exploiter le lexique et des activités liées aux points de langue (grammaire, orthographe, conjugaison).

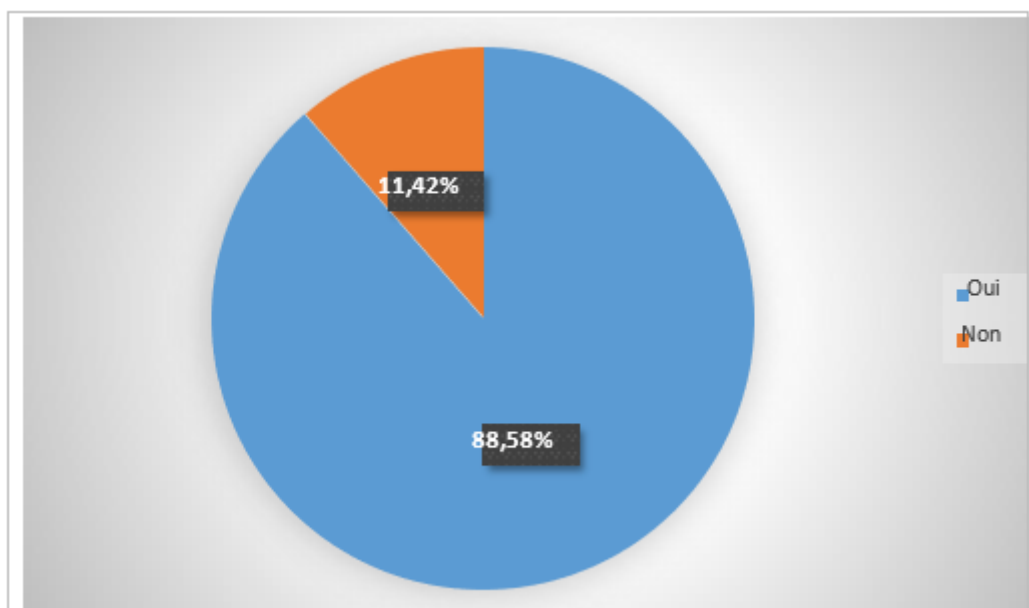
Ils ont par ailleurs mentionné d'autres activités telles que la présentation orale, la production écrite, les exposés interactifs, les groupes de discussions, le travail individuel, le travail en groupe, etc. C'est quasiment les mêmes informations qui ont été fournies lors de la phase d'entretien.

❖ **Question n°3 : Avez-vous l'habitude de diversifier vos supports ou les activités dont vous utilisez en classe ?**

Oui ou Non . Si oui comment le faites-vous ?

Tableau 28 : La diversification des supports et activités

Réponses	Nombre d'élèves questionnés	Pourcentage
Oui	31	88,58%
Non	4	11,42%



Présentation des données

Les résultats obtenus à travers cette figure montrent que beaucoup d'enseignants (88,58

%) diversifient les supports et les activités qu'ils proposent aux élèves tandis que la minorité d'entre eux (11, 42 %) ne le fait pas.

Commentaire et interprétation des données

Le fait que plusieurs enseignants (31) affirment qu'ils varient les stratégies utilisées en classe pourrait attester l'importance que ces derniers accordent à ce mécanisme dans le processus d'enseignement-apprentissage du PLE.

Toutefois, lors de la phase d'observation, nous n'avons pas assisté à une telle variété de stratégies comme ça été indiqué dans les questionnaires et lors des entretiens dans toutes les classes visitées. En vérité, nous avons senti chez certains enseignants cet effort de multiplier des activités de sorte à ne pas donner l'impression aux élèves de traiter les mêmes types d'activités. Cependant, force est de reconnaître qu'à côté de ces professeurs qui consentent ces efforts, nous avons également visité des enseignants qui n'évoluent pas du tout dans la diversification des activités qu'ils proposent aux élèves. Ces derniers se contentent de proposer toujours les mêmes types d'activités aux élèves.

D'ailleurs, la position des 4 enseignants qui avouent ne pas avoir eu cette attitude de varier les activités aux élèves nous le prouve davantage. Cette façon de faire en classe peut relever de la paresse chez l'enseignant. ET ce comportement est souvent détecté chez les plus âgés. C'est exactement ce que Kebama, l'un des collègues interrogés lors de nos entretiens, a signalé. Ce dernier déclare :

Il est difficile de le dire en tant que professeur, mais nous sommes bien au courant de la façon dont certains collègues âgés se comportent en classe. Il paraîtrait que certains d'entre nos doyens ont la paresse d'aller au fond du cours, de ce fait, ils restent dans la répétition et ne cherchent non seulement pas à orienter leurs enseignements sur les principes de l'approche communication, mais ils n'essayent pas non plus d'innover en classe¹⁷¹.

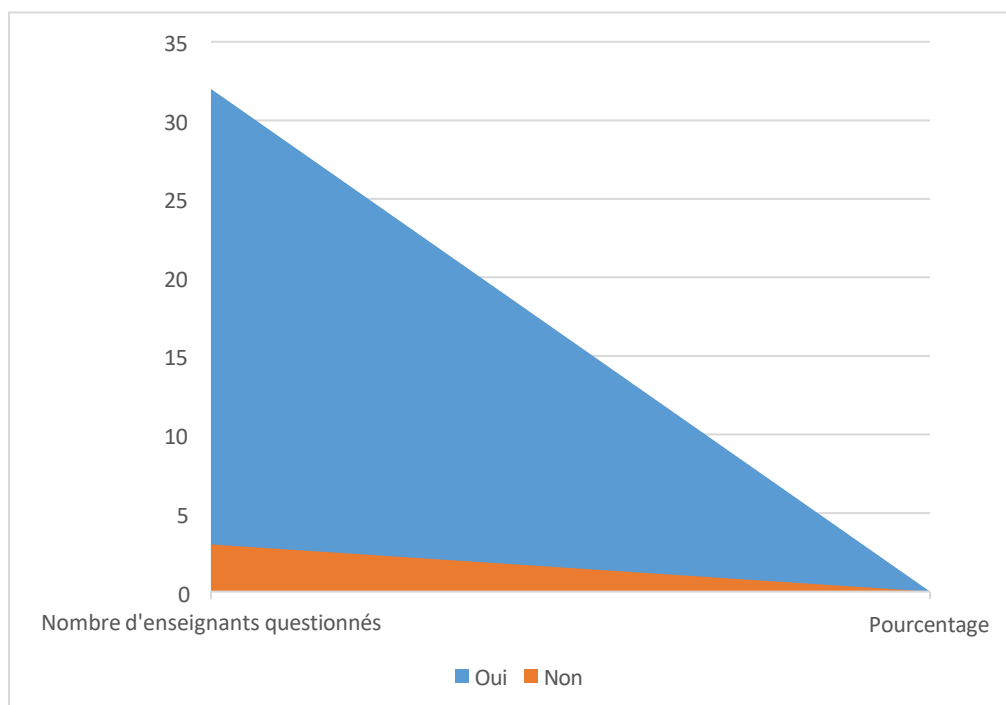
❖ Question n°4 : La diversification de ces stratégies parvient-elle à motiver les élèves ?

Oui ou Non . S'il y a des difficultés rencontrées, précisez-les :

¹⁷¹ Entretien organisé au lycée Ahoune Sané le 05 Mars 2024, de 12h à 12h 30mn dans la classe de Kébama, un enseignant âgé de 55 ans.

Tableau 29 : L'impact de la diversification des stratégies sur la motivation des élèves

Réponses	Nombre d'enseignants questionnés	Pourcentage
Oui	32	91,42%
Non	3	8,58%



📊 Présentation des données

Les résultats obtenus à travers cette figure nous permettent de constater que la majorité des enseignants (32) sont d'avis que lorsqu'ils diversifient les stratégies, leurs élèves sont motivés à apprendre la matière, au moment où une minorité des enseignants (03) atteste le contraire.

📊 Commentaires et interprétations des données

Le fait que beaucoup d'enseignants soutiennent que lorsqu'ils varient les stratégies ils parviennent à motiver leurs élèves atteste que la multiplication des stratégies est un mécanisme non négligeable pour susciter le goût de l'apprentissage aux élèves en PLE.

Cependant, la position des trois enseignants qui précisent que cette diversification des stratégies n'est pas forcément synonyme de motivation chez les élèves nous permet de remarquer la difficulté à laquelle certains enseignants sont confrontés lorsqu'il s'agit de motiver les élèves en classe de PLE.

D'ailleurs, les résultats de l'observation aussi bien que ceux de l'entretien effectués sur cette question ont permis de comprendre ces difficultés. En effet, Domoro, un des enseignants interrogés

lors des entretiens, a déclaré :

Les difficultés que nous rencontrons dans nos salles de classe résident dans le fait que, malgré les mécanismes utilisés, il y a des élèves qui ne sont jamais attentifs en classe. C'est des genres d'élèves qui viennent à l'école pour la forme, parce qu'en réalité ils ne s'intéressent pas à l'apprentissage de la langue portugaise. D'autres, même si vous créez des activités pouvant susciter une interaction dans la classe, ne réagissent pas, ils posent rarement les questions car ils ont un niveau faible à l'oral, du coup, ils n'osent pas prendre la parole pour s'exprimer ou pour aller corriger des exercices au tableau¹⁷².

Ces propos de Domoro lèvent effectivement le voile sur les obstacles dont certains enseignants sont confrontés durant l'exécution des tâches enseignantes. Cependant, malgré les contraintes qui s'imposent au professeur, ce dernier doit pouvoir mobiliser des stratégies de contournement pour convaincre l'élève et l'amener à s'intéresser à ce qu'il fait, c'est l'une de ses vocations les plus nobles dans le métier d'enseignement.

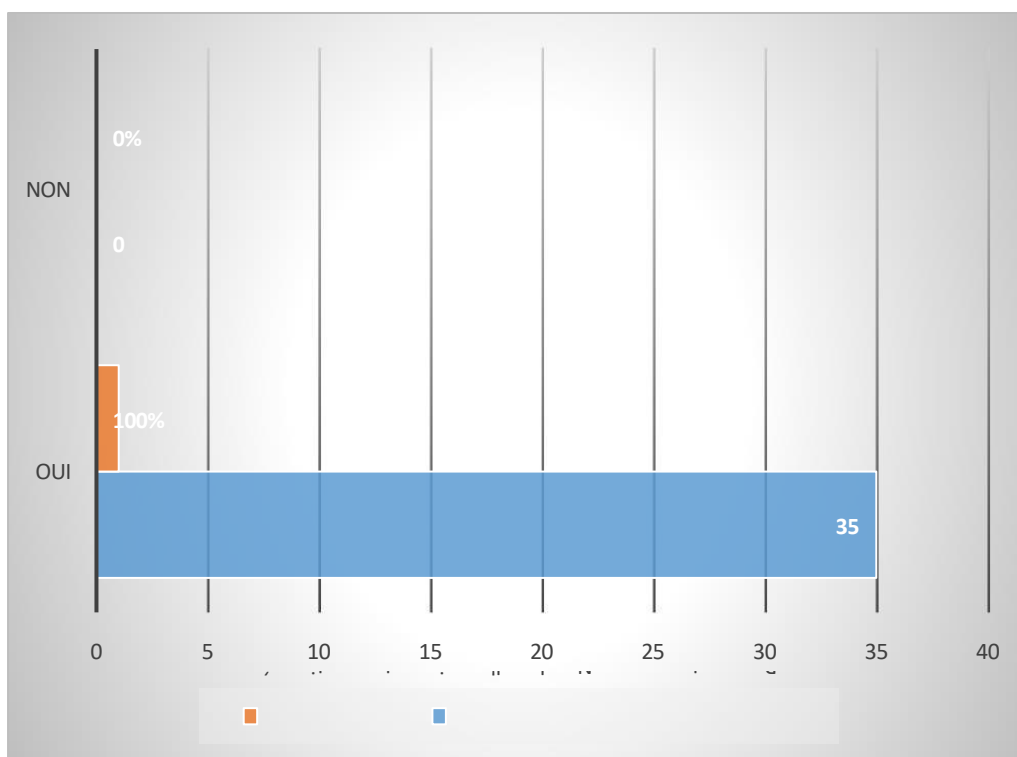
❖ Question n°5 : Y a-t-il d'autres stratégies permettant de motiver les élèves dans l'apprentissage du PLE auxquelles vous n'avez pas recours ? Si oui, pourquoi ?

Oui Non

Tableau 30 : D'autres stratégies de motivation

Réponses	Oui	Non
Nombre d'enseignants questionnés	35	0
Pourcentage	100%	0%

¹⁷² Entretien organisé le 12 Mars 2024 au lycée de Cabrousse de 10h à 10h 30mn dans la classe de Domoro, un enseignant âgé de 53 ans.



📊 Présentations des résultats

Les résultats obtenus à travers cette figure nous permettent de remarquer que tous les enseignants enquêtés (35) reconnaissent qu’au-delà des stratégies qu’ils utilisent en classe, il existe également d’autres mécanismes pouvant faciliter l’apprentissage du PLE aux élèves et par la même occasion susciter la motivation de ces derniers à apprendre le PLE.

📊 Commentaires et interprétations des données

Le fait qu’il ait l’unanimité au sein des enseignants sur l’existence d’autres stratégies pouvant faciliter l’apprentissage du PLE atteste qu’ils ont non seulement une connaissance de ces stratégies, mais aussi qu’ils sont également conscients de l’importance de celles-ci dans l’apprentissage du PLE.

Ainsi, pour justifier leurs positions, les enseignants considèrent que pour assurer une participation active des élèves en classe et les motiver à s’intéresser davantage à l’apprentissage du PLE, il serait intéressant de faire également recours à certains mécanismes d’apprentissage plus innovants. Il s’agit notamment d’intégrer les jeux de rôles, l’utilisation du matériel didactique, le brainstorming, l’application de la pédagogie active, l’enseignement en plein air, l’enseignement coopératif, l’enseignement par projet, le e-learning dans les établissements secondaires où on enseigne le portugais, l’IA, etc. Les mêmes réponses ont été fournies durant la phase d’entretien.

Par ailleurs, concernant l'intégration de ces stratégies dans leurs pratiques de classe, la plupart des enseignants ont soutenu que certains de ces mécanismes précités nécessitent la mobilisation de l'outil numérique, or l'intégration des TIC dans l'enseignement du portugais au Sénégal n'est pas encore effective.

En dehors des résultats obtenus auprès des enseignants sur l'impact de la diversification des stratégies sur la motivation des élèves, nous allons à présent montrer l'avis des enseignants sur l'influence du comportement du professeur sur la motivation des élèves.

3. L'avis des enseignants sur l'influence positive du bon comportement du professeur sur la motivation des élèves à apprendre le PLE

À ce niveau, plusieurs questions ont été également formulées aux enseignants. Cependant, notre analyse portera fondamentalement sur les questions les plus essentielles pour la compréhension de cette étude.

Ainsi, à travers les réponses obtenues dans les questionnaires comme lors des entretiens sur cette question, nous avons retenu la définition suivante :

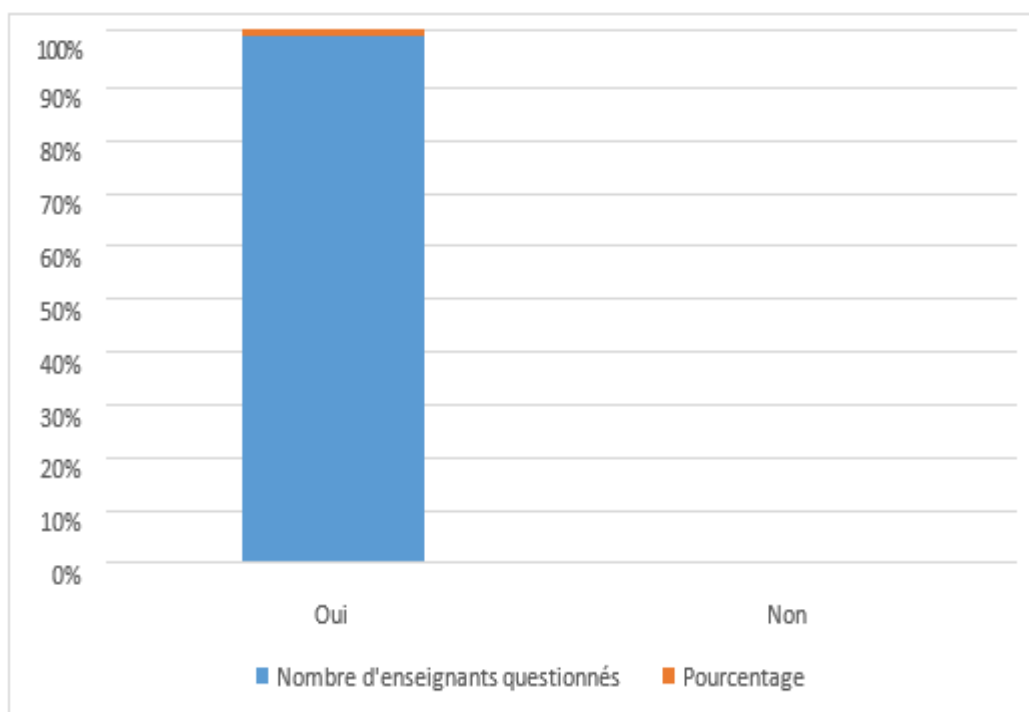
« Par comportement de l'enseignant, nous comprenons l'attitude que l'enseignant doit avoir en classe afin de motiver ses élèves ». Cette façon de définir le comportement de l'enseignant, prouve clairement que les professeurs comprennent effectivement le comportement auquel on fait référence dans cette étude.

❖ Question n⁰2 : Le comportement de l'enseignant a-t-il une influence sur la motivation des élèves en classe de PLE ?

Oui ou Non Justifier votre réponse.

Tableau 31 : L'influence du comportement de l'enseignant sur la motivation des élèves

Réponses	Oui	Non
Nombre d'enseignant questionnés	35	00
Pourcentage	100%	00%



✚ Présentation des résultats

Les résultats obtenus à travers cette figure nous permettent de remarquer que les professeurs ont reconnu à l'unanimité que l'attitude de l'enseignant peut avoir une influence positive sur la motivation des élèves en classe de PLE.

✚ Commentaires et interprétations des données

Le fait que tous les enseignants reconnaissent que le professeur peut influencer positivement la motivation des élèves à travers la façon dont il se comporte envers ces derniers en classe montre à suffisance qu'ils sont conscients du pouvoir que l'enseignant détient lorsqu'il s'agit de susciter de la motivation chez ses élèves.

Cela a été constaté dans nos séances d'observation durant le cours d'un des collègues observés. Ce dernier, au moment où l'élève peine à donner la bonne réponse à une question posée dans la compréhension écrite, a fait croire à l'élève qu'il a confiance en lui malgré ses hésitations et qu'il est persuadé que s'il continue à réfléchir, il allait trouver la bonne réponse. C'est ainsi que l'élève a souri en continuant à réfléchir jusqu'à trouver la réponse¹⁷³. C'était un moment qui nous a marqué et qu'on ne peut pas ne pas citer dans ce document. En effet, à travers cet acte, l'enseignant a fait montre de son talent motivateur pour permettre à l'élève de garder la confiance en lui afin de pouvoir répondre correctement à la question posée.

¹⁷³ La séance d'observation s'est déroulée le 12 Mars 2024 de 8h à 10h au lycée Ahoune Sané, dans la classe de Féléro, enseignant âgé de 53ans.

Cet acte posé par cet enseignant est de surcroît un aveu de taille pour que les autres collègues puissent jouer le même jeu en classe. En termes clairs, ils doivent s'appesantir sur des astuces fortes ayant un impact direct sur la motivation des élèves afin de créer chez ces derniers le goût de l'apprentissage du PLE. En effet, le simple fait que l'enseignant soit de bonne humeur envers l'élève et accepte de tolérer certaines de ses erreurs peut l'aider à bien apprendre la matière et à renforcer son intérêt envers la discipline.

Cependant, malgré cette observation faite sur le terrain, il y a lieu de préciser que les données issues de l'entretien révèlent tout autre chose. Ainsi, les informations issues de l'entretien ont montré que les actes que les enseignants posent à travers leurs comportements n'influencent pas tout le temps la motivation des élèves. En effet, quelles que soient les bonnes attitudes de l'enseignant, il y a des élèves qui sont motivés que de façon temporaire, et c'est pour un acte bien déterminé venant du professeur.

Au-delà de cet acte, ils deviennent méconnaissables. C'est dans ce contexte que Kékendo, un des enseignants interrogés durant la phase d'entretien, nous fait le témoignage suivant sur son élève :

Faro est une élève engagée et travailleuse en classe. Cependant, elle manifeste de la joie et de la motivation en classe que lorsqu'elle obtient une bonne note. Au cas contraire, elle reste calme et triste quels que soient les conseils et les compliments que je formule à son égard pour d'autres actes posés tels que la correction des exercices en classe¹⁷⁴.

Ces genres d'élèves doivent être régulièrement suivis, appuyés et encouragés dans leurs tâches d'apprentissage afin de maintenir leur motivation à apprendre le PLE.

❖ **Question 3 : Selon vous, comment un enseignant doit-il se comporter en classe pour motiver ses élèves ?**

🚦 **Commentaires et interprétations**

À travers cette question, on pousse les professeurs à ressortir le comportement idéal qu'un enseignant doit avoir afin de pouvoir motiver ses élèves. À ce niveau, les réponses données par les enseignants sont nombreuses et différentes. Nous les avons réparties par catégories selon la similarité des réponses.

Ainsi, il y a un groupe d'enseignants (04) qui soutient que pour motiver les apprenants

¹⁷⁴ Entretien organisé le 14 Mars 2024 au Lycée Djignabo, de 12h à 12h 30mn dans la classe de Kékendo un enseignant âgé de 39 ans

à travers le comportement de l'enseignant, il s'agit juste de bien les traiter en classe en leur donnant le maximum de connaissances dont ils ont besoin. Ils soutiennent que si l'élève est satisfait sur ce plan, il doit normalement être motivé en classe.

Un autre groupe d'enseignants (11) admet par la suite que pour motiver les élèves en classe de PLE, l'enseignant doit viser le juste milieu dans les activités qu'il propose aux élèves. C'est-à-dire qu'il ne doit ni les bourrer d'exercices ni les rendre paresseux en classe. Il doit mesurer de ce fait tout ce qu'il entreprend en classe avec les apprenants en fonction de leur niveau.

D'autres enseignants (09) vont plus loin en montrant que pour motiver les élèves, les enseignants doivent également proposer des récompenses aux élèves si cela est nécessaire et considérer chaque élève dans tout le processus de l'apprentissage. En effet, lorsque l'élève se sent considéré et impliqué dans tout ce que le professeur fait en classe, cela lui suffit pour être motivé à apprendre sérieusement sa matière.

Enfin, il y a des professeurs (11) qui sont conscients du fait que motiver l'élève en classe n'est pas chose facile. Sous ce rapport, plusieurs facteurs doivent être convoqués même s'ils semblent quelquefois être drôles. C'est ainsi que ces derniers ont souligné que pour motiver l'élève en classe, l'enseignant doit également être un peu souriant, jovial et avoir toujours une bonne mine en classe. Quelles que soient les difficultés qu'il traverse, il doit pouvoir les masquer en classe de sorte à ne pas faire apparaître son stress et le visage renfrogné. Ces caractéristiques ne rassurent pas les élèves chez l'enseignant. Ces informations reçues dans les questionnaires sont les mêmes arguments qui ont été brandis par les enseignants lors de la phase d'entretien sur cette question.

❖ **Question n°4 : Quels sont les comportements détectés chez les élèves pouvant rendre difficile la réalisation de votre travail ?**

✚ **Commentaires et interprétations**

Cette question nous permet de comprendre les différents comportements que présentent certains élèves en classe et qui entravent la bonne marche du processus d'enseignement-apprentissage.

Pour répondre à cette question, les enseignants ont évoqué différents types de difficultés notées dans le comportement des élèves. Premièrement, il y a des enseignants (15) qui considèrent que le manque de discipline chez certains élèves est la difficulté principale à laquelle

ils sont confrontés en classe. En d'autres termes, ils soulignent qu'il y a des élèves qui ne suivent pas en classe. Du coup, ils s'agitent très souvent et perturbent le cours, quel que soit le dispositif que le professeur mette sur pied pour assurer la tranquillité et la discipline dans la salle de cours.

Certains enseignants (8) ont évoqué comme difficulté le fait qu'ils rencontrent dans leurs classes des élèves qui n'apprennent pas leurs leçons et qui ne réagissent non plus durant le cours. C'est déplorable, car une telle attitude des élèves ne facilite pas le bon déroulement du cours, dans la mesure où le professeur a toujours besoin de la participation des élèves pour rendre son cours interactif.

En outre, Il y a des enseignants (7) qui ont affirmé que l'obstacle majeur détecté dans la façon de faire des élèves réside dans le fait que certains d'entre eux enregistrent un niveau élevé d'absentéisme durant leurs cours. Un tel comportement de l'élève ne favorise pas également la progression de l'enseignant, en ce sens qu'il y a des enseignants qui sont souvent obligés de revenir en arrière pour rappeler ce qui est déjà fait dans les séances antérieures.

Enfin, il y a des enseignants (05) qui ont évoqué comme difficulté le cas des élèves qui refusent de faire les exercices à la maison. Cette attitude qu'adoptent certains élèves n'est non seulement pas encourageante, mais n'est pas également avantageuse pour eux. En effet, la correction des exercices permet de donner des repères à l'enseignant par rapport au niveau de compréhension de l'élève ou aux difficultés auxquelles ce dernier est confronté face à l'exécution d'une tâche. Cela lui permettra donc de proposer les stratégies nécessaires permettant de remédier aux imperfections de l'apprenant.

❖ **Question n⁰5 : Quelles stratégies mettez-vous en place pour surmonter ces difficultés ?**

✚ **Commentaire et interprétation des données**

Pour surmonter ces difficultés, dans les questionnaires comme lors des entretiens, les enseignants ont brandi les mêmes arguments. Ils soulignent qu'ils font recours à plusieurs types de stratégies qui peuvent être résumées de la façon suivante :

- ❖ responsabiliser les élèves qui font du bruit, par exemple leur donner des exercices à corriger au tableau ;
- ❖ organiser des interrogations orales pour pousser les élèves à apprendre quotidiennement leurs leçons ;
- ❖ proposer des sanctions modérées qui permettront aux élèves qui ne traitent pas les

exercices de les faire régulièrement ;

- ❖ sensibiliser les élèves au danger d'enregistrer un certain nombre d'absences à l'école.

En dehors de la présentation des résultats provenant des données issues de l'enquête menée auprès des enseignants sur la variation des stratégies et son lien avec la motivation des élèves, nous allons à présent montrer le point de vue des enseignants sur l'influence du libre choix de la matière sur la motivation des élèves à apprendre le PLE.

4. L'avis des enseignants sur le libre choix de la matière et son impact sur la motivation des élèves

Dans cette phase, quelques questions ont été également posées aux enseignants pour tester leurs positions.

- ❖ **Question n°1 : Qu'est-ce que vous comprenez par choix de l'élève dans l'apprentissage du PLE ?**

Commentaires et interprétations

Cette question permet de vérifier si le fait de choisir volontairement d'apprendre le PLE est une source de motivation chez l'élève. Ainsi, à travers les questionnaires comme lors des entretiens, les réponses obtenues auprès des enseignants sur cette question ont été résumées pour donner la définition suivante :

« Dans l'apprentissage du PLE, le choix d'une discipline est cette liberté donnée à l'élève lui permettant de prendre la décision de débiter ou pas l'apprentissage d'une matière (PLE) au détriment d'autres disciplines de la même catégorie ». Cette réponse donnée par les enseignants montre évidemment qu'ils ont une connaissance claire de la notion du choix à laquelle nous faisons référence dans le cadre de cette étude.

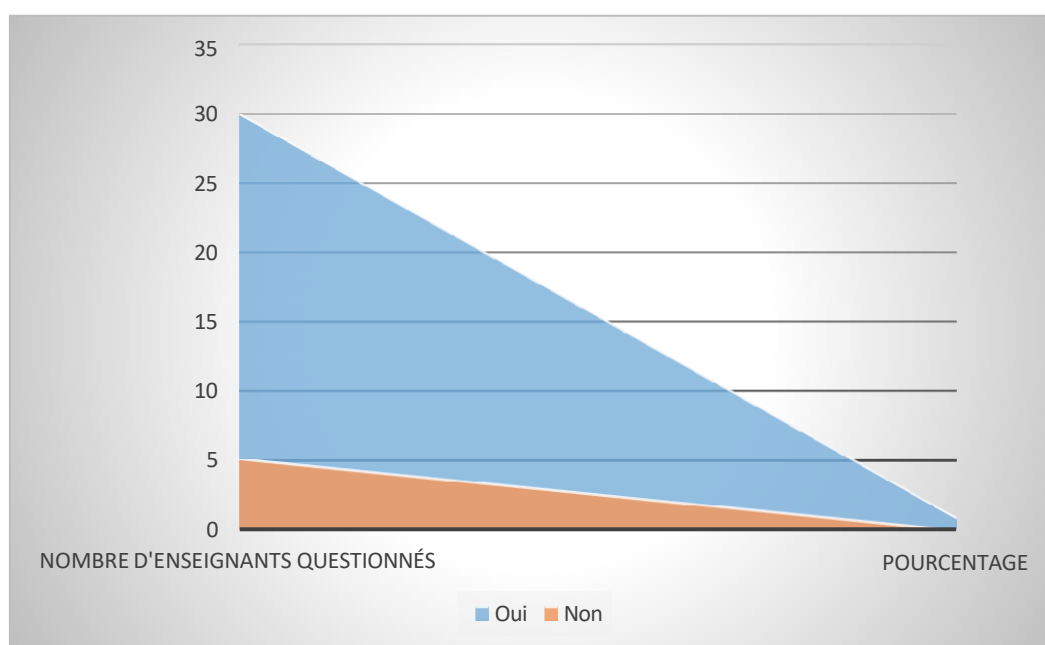
- ❖ **Question n°2 : Pensez-vous que le libre choix de la matière peut avoir une influence sur la motivation de l'élève en classe ? Pourquoi ?**

Oui ou Non

Tableau 32 : L'influence du libre choix de la matière sur la motivation de l'élève

Réponses	Oui	Non
Nombre d'enseignants questionnés	30	5

Pourcentage	85,72%	14,28%
-------------	--------	--------



❖ Présentations des données

Les résultats obtenus à travers cette figure permettent d'affirmer que beaucoup d'enseignants (30) sont d'avis que le libre choix de la matière a une influence sur la motivation de l'élève, tandis que peu d'enseignants (5) réfutent cette idée.

❖ Commentaires et interprétations des données

Si l'écrasante majorité des enseignants reconnaît l'influence du libre choix de la matière sur la motivation de l'élève, c'est parce qu'ils sont en grande partie conscients de l'importance du rôle que joue ce facteur, lorsqu'il s'agit de mesurer la motivation de l'apprenant dans le processus d'apprentissage du PLE. L'une des raisons évoquées par les enseignants interrogés pour justifier cela réside dans le fait que lorsque l'élève décide de choisir la matière sans aucune influence extérieure, il est beaucoup plus engagé et motivé à poursuivre des études dans cette discipline. C'est ce que soutient Daniro, l'un des enseignants chevronnés en PLE qui est à la retraite. Ce dernier affirme

Choisir librement la matière à apprendre est important chez l'élève. En effet, lorsque l'élève s'engage dans l'apprentissage d'une discipline de son plein gré, il met toute l'énergie qu'il faut pour pouvoir percer et réussir dans cette discipline. Il le fait pour ne pas remettre en question son choix et donner du crédit à ceux qui l'ont dissuadé

de faire ce choix. S'il ne le fait pas, il se sentira responsable de son propre échec¹⁷⁵.

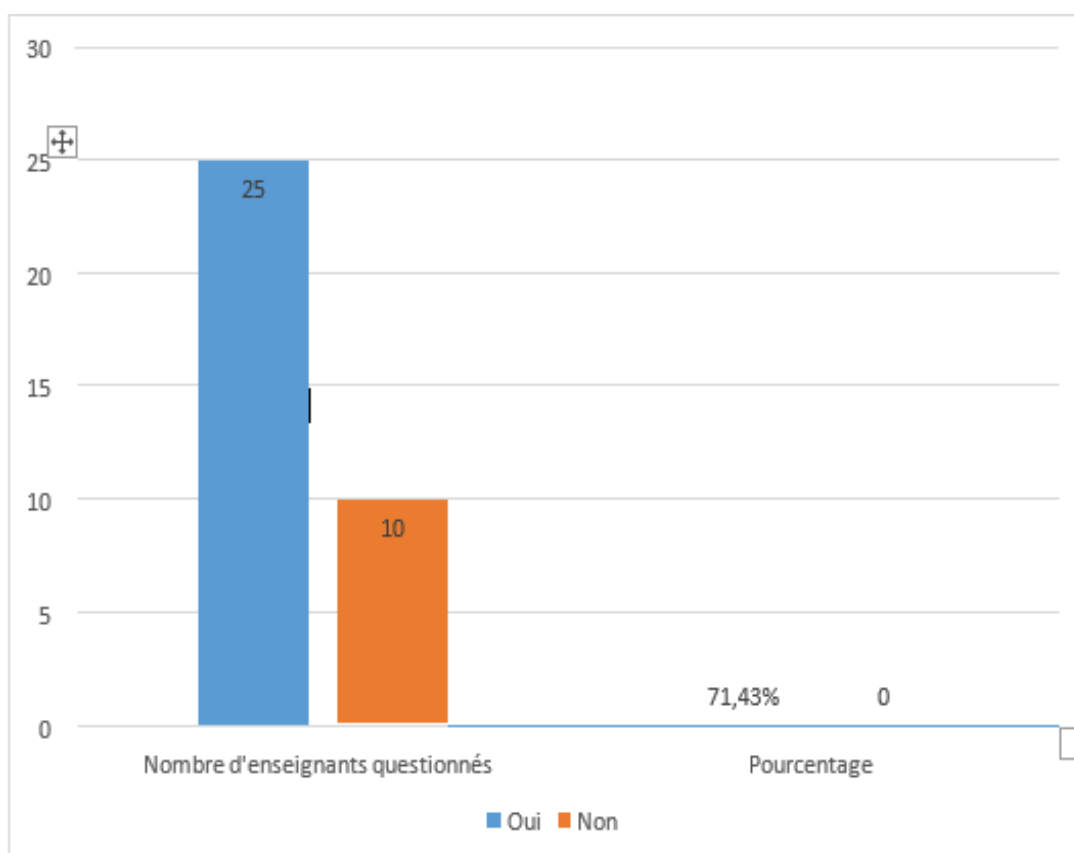
Toutefois, la position du reste des enseignants (04) qui soutiennent que ce facteur n'a pas d'effet sur la motivation peut s'expliquer par le fait que pour motiver les élèves, certains enseignants priorisent d'autres facteurs différents du choix de la matière.

- ❖ Question 3 : Y a-t-il dans votre classe des élèves qui apprennent le portugais sans pour autant que cela émane de leur choix personnel ?

Oui ; Non

Tableau 33 : Les élèves dont le choix de la matière a été influencé par d'autres personnes

Réponses	Oui	Non
Nombre d'enseignants questionnés	25	10
Pourcentage	71,43%	28,57%



✚ Présentation des données

À travers cette figure, on constate qu'un grand nombre d'enseignants confirme que dans leurs classes, il y a bel et bien des élèves qui apprennent le portugais mais qui ne l'ont pas choisi

¹⁷⁵ Entretien organisé le 01 Janvier 2025, de 16h à 18h à Ziguinchor, au domicile de Daniro enseignant âgé de 61 ans.

de leur propre gré, au moment où la minorité des enseignants partage l'idée contraire.

✚ Commentaires et interprétations

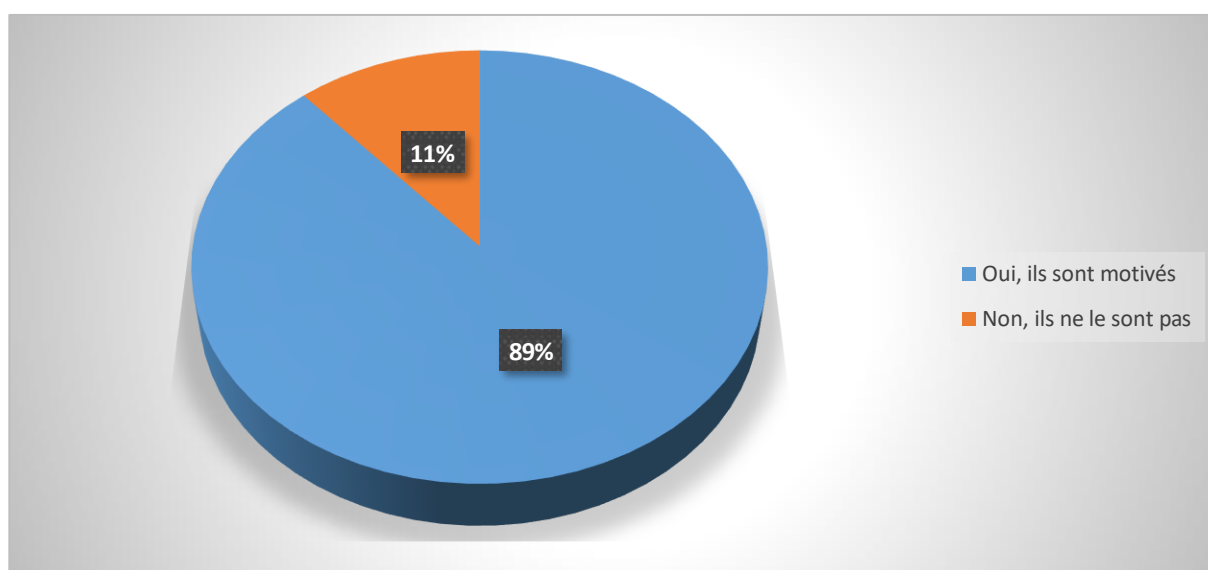
Le fait que la plupart des enseignants soulignent que dans leurs classes il y a la présence des élèves qui apprennent le portugais à cause de l'influence d'autres personnes atteste que certains élèves sont mal orientés par rapport au choix de la matière à suivre dans l'apprentissage. Cela peut s'expliquer par le fait que certains élèves sont souvent guidés par leurs parents dans leurs choix. D'autres suivent la masse, c'est-à-dire la décision de la majorité de leurs camarades. C'est souvent le genre d'élèves qui ne veulent pas se séparer de leurs camarades et qui décident de ce fait de suivre le choix de la majorité des composants du groupe pour s'y maintenir.

❖ Question n° 4 : Qu'est-ce que vous observez sur le comportement de ces genres d'élèves en classe ?

Ils sont motivés Ils ne sont pas motivés

Tableau 34 : La motivation des élèves qui ont été influencés par d'autres dans le choix de la matière

Réponses	Ils sont motivés	Non ils ne sont pas motivés
Nombre d'enseignants questionnés	31	04
Pourcentage	88,58%	11,42%



✚ Présentation des données

À travers cette figure, on constate que 89 % des enseignants soutiennent que les élèves dont le

choix de la matière a été influencé par d'autres personnes n'ont pas souvent une bonne motivation en classe. Cependant, 11, 42 % des enseignants ne partagent pas cette opinion.

✚ Commentaires et interprétation des données

La majorité des enseignants détecte un niveau de motivation assez faible chez ces genres

d'élèves pour deux raisons principales :

Premièrement, ce sont des élèves qui le plus souvent ne manifestent pas assez d'amour vis-à-vis de la matière. La deuxième raison réside dans le fait que ces élèves n'ont pas une conviction forte de ce qu'ils apprennent, par conséquent ils peuvent toujours avoir des regrets d'avoir embrassé accidentellement l'apprentissage de cette discipline, chose qui peut souvent baisser leur niveau de motivation à apprendre la matière.

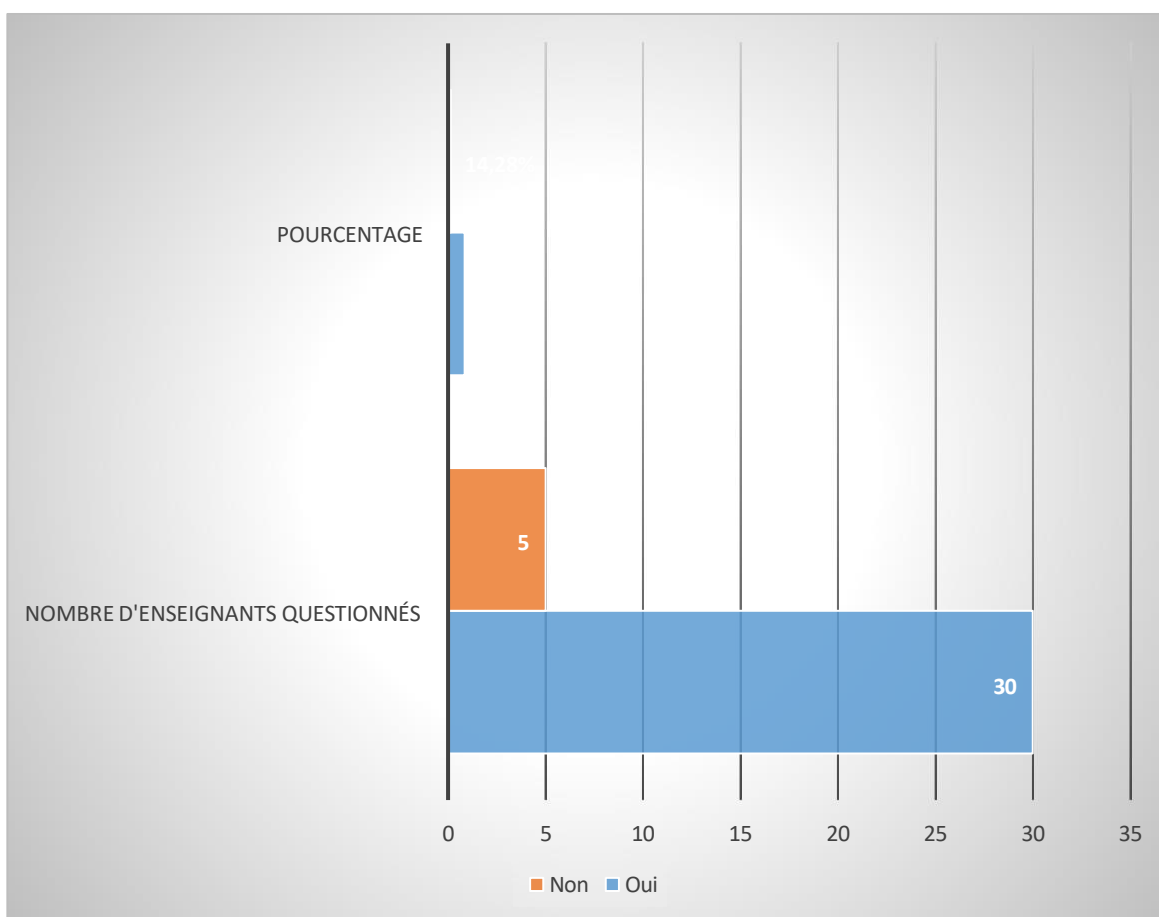
Par contre, la position de la minorité des enseignants peut se justifier par le fait que tout au début il y a des élèves qui peuvent ne pas être motivés à apprendre une langue car ils ne sont pas l'auteur du choix de cette matière ou ils n'ont pas toutes les informations nécessaires pour s'orienter vers cette matière. Au moment où ils ont ces informations dont ils ont besoin de savoir sur la matière et qu'ils sont persuadés du niveau de compétence du professeur, de ses bonnes attitudes en classe, ils deviennent plus que motivés dans l'apprentissage de cette discipline.

❖ **Question n^o5 : Est-ce que vous rencontrez quelquefois des difficultés en classe avec ces genres d'élèves ?**

Oui Non

Tableau 35 : Difficultés rencontrées en classe avec les élèves qui ont été influencés à apprendre le portugais

Réponses	Oui	Non
Nombre d'enseignants questionnés	30	5
Pourcentage	85,72%	14, 28%



✚ Présentation des données

Les résultats obtenus à travers cette figure montrent que la plupart des enseignants (85,72 %) confirment que ces élèves dont le choix a été influencé par d'autres personnes leur posent quelquefois des difficultés en classe, tandis que la minorité des enseignants (14,28 %) ne partage pas cet avis.

✚ Commentaires et interprétations des données

Le fait que beaucoup d'enseignants soutiennent qu'ils rencontrent quelquefois des difficultés avec les élèves qui ont subi des influences sur le choix de la matière montre à suffisance que ces apprenants sont souvent démotivés en classe. C'est des élèves qui apprennent le portugais malgré eux. C'est pourquoi ils sont souvent à l'origine de plusieurs perturbations en classe. C'est ce que déclare Todiya, un des enseignants interrogés sur la question. Il affirme :

À mon avis, on doit veiller sur le choix des élèves dans les disciplines optionnelles. S'il est fait contre la volonté de l'apprenant, il est souvent à l'origine de sa démotivation à apprendre la matière. Ce sont souvent ces élèves qui perturbent en classe car ils n'ont pas l'amour de la matière. Donc, à mon avis, on doit leur faire confiance en leur donnant la latitude de choisir ce qu'ils veulent faire pour ne pas leur créer des difficultés dans l'avenir¹⁷⁶.

Cependant, la position de la minorité des enseignants (05) peut s'expliquer par le fait que, quel que soit le niveau de démotivation des élèves ainsi que leurs caractères indésirables, il y a des enseignants qui parviennent à les gérer de sorte qu'ils n'aient pas de difficultés avec eux.

En dehors des résultats obtenus de l'enquête menée auprès des enseignants sur l'impact de la phase de motivation, de la variation des stratégies, du comportement de l'enseignement, et du choix personnel de la matière sur la motivation des élèves à apprendre le portugais, nous avons en dernier ressort mené une enquête auprès des enseignants sur les stratégies innovantes pouvant faciliter la motivation des élèves en PLE.

5. L'avis des enseignants sur l'impact du recours aux TIC sur la motivation des élèves en PLE

Les résultats de cette enquête vont être présentés essentiellement autour de la réponse aux questions suivantes :

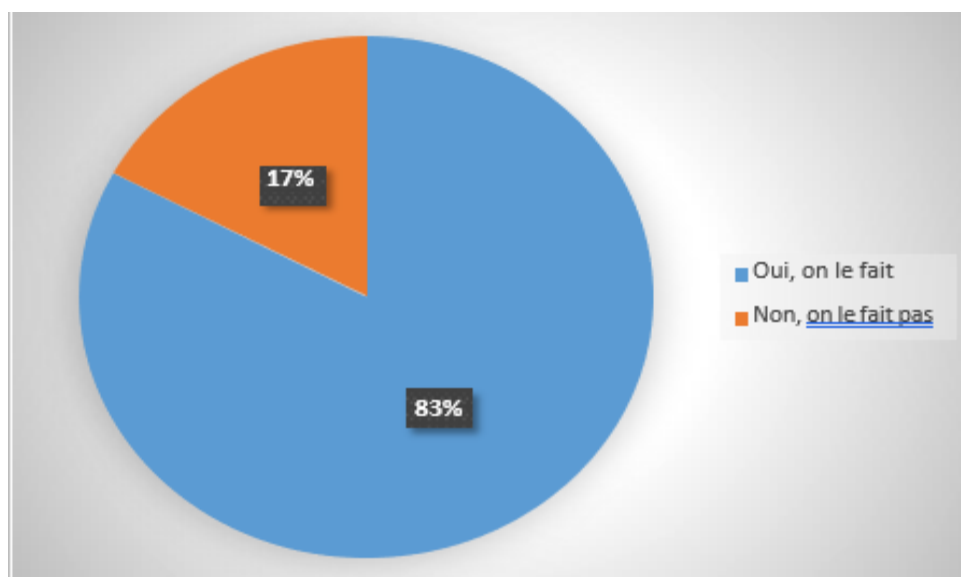
- ❖ Question n^o1 : Est-ce que vous avez recours aux TIC pour préparer vos supports de cours ?

Oui ; Non

Tableau 36 : Le recours aux TIC pour préparer les supports de cours

Réponses	Oui, on le fait	Non, on ne le fait pas
Nombre d'enseignants questionnés	29	06
	82, 86%	

¹⁷⁶ Entretien organisé le 20 Mars 2024 au lycée Djignabo de 12h à 12h 30mn dans la classe de Todiya, un enseignant âgé de 39 ans.



✚ Analyse des données

Les résultats obtenus à travers cette figure permettent de constater que la majorité des enseignants (83 %) se réfèrent aux TIC pour préparer leurs supports de cours tandis que la minorité (17 %) ne le fait pas.

✚ Commentaires et interprétations des données

Le fait que beaucoup d'enseignants affirment avoir eu recours aux TIC dans la préparation de leurs supports de cours atteste qu'ils sont conscients de l'utilité de ces outils dans le processus d'enseignement-apprentissage du PLE. C'est ce qui est constaté dans les propos d'Alssama, l'un des enseignants interrogés sur la question. En effet, ce dernier déclare :

À l'heure où nous sommes, si l'on veut avoir des supports authentiques et pertinents afin de proposer une bonne fiche de leçon, il est pour moi impératif d'avoir recours aux TIC. En effet, ces outils nous permettent de trouver facilement les meilleurs supports qui collent à nos objectifs de cours¹⁷⁷.

Toutefois, la minorité des enseignants qui n'utilisent pas ces outils numériques pour faire des recherches sur leurs cours, possède naturellement d'autres pistes de documentation. C'est du moins ce qui nous a été révélé par Tocouya, l'un des enseignants interrogés durant la phase d'entretien sur la question. Ce dernier déclare ceci : « Personnellement, je ne fais pas recours aux TIC pour préparer mes supports de cours car j'ai une bonne documentation à la

¹⁷⁷ Entretien organisé au lycée Djignabo le 13 Mars 2024 de 12h à 12h 30m dans la classe de Alssama, enseignant âgé de 40 ans.

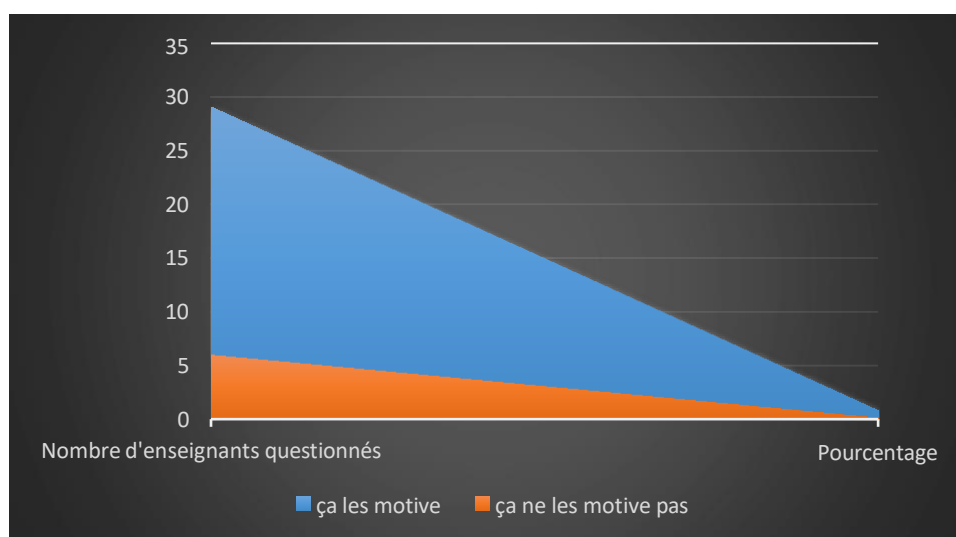
maison. Je possède plusieurs livres et fascicules de cours et d'exercices où je puise ce dont j'ai besoin pour mes cours »¹⁷⁸. Ces propos attestent qu'il y a des professeurs qui ne cherchent pas à évoluer dans le métier de l'enseignement. Du coup, au lieu de s'ouvrir au monde de la recherche pour découvrir plusieurs mécanismes d'enseignement sur leurs disciplines, ils préfèrent rester figés sur les livres qui parfois datent de très longtemps.

- ❖ Question 2 : Pensez-vous que ces supports obtenus sur l'internet parviennent à **motiver vos élèves ?**

Oui Non

Tableau 37 : lien entre les supports obtenus sur l'internet et la motivation des élèves

Réponses	Ça les motive	Ça ne les motive pas
Nombre d'enseignants questionnés	29	06
Pourcentage	83%	17%



🌈 Présentation des résultats

À travers cette figure, nous avons constaté que la plupart des enseignants (29) confirment que les supports qu'ils utilisent en faisant recours aux TIC parviennent à motiver leurs élèves, tandis que le reste des enseignants (6) soutient l'idée contraire.

🌈 Commentaires et interprétations des données

Un nombre important d'enseignants considèrent que les supports qu'ils tirent de l'internet motivent leurs élèves. Cela peut s'expliquer par le fait que ces supports sont caractérisés par un attrait pour la nouveauté. Ensuite, ils reflètent la représentation de l'aspect

¹⁷⁸ Entretien organisé le 25 Mars 2024 au lycée Djignabo de 12h à 12h 30mn dans la salle de Tocouya, enseignant âgé de 45 ans.

ludique. Par ailleurs, ces supports sont souvent plus authentiques et reflètent plus l'actualité par rapport aux supports traditionnels tirés dans certains anciens livres.

Cependant, la minorité des enseignants (6) exprime un désaccord par rapport à cela. Dans les questionnaires, ils affirment être convaincus que cet attrait diminue avec le temps et l'habitude. Par conséquent les élèves ne suivent plus lorsque le facteur de nouveauté est estompé.

❖ **Question 3 : Parlez-nous de l'utilité du recours aux TIC dans l'enseignement-apprentissage du PLE ?**

✚ **Commentaires et interprétations**

Pour répondre à cette question, les enseignants ont avancé plusieurs arguments dans les questionnaires.

D'abord, il y a des professeurs (10) qui ont soutenu l'idée selon laquelle le recours aux TIC est bénéfique dans l'enseignement du portugais, en ce sens qu'il leur facilite l'accès aux bons supports et à certaines informations utiles pour le cours.

Ensuite, certains (12) pensent que l'utilité de se référer aux TIC pour préparer le cours de PLE réside dans le fait que ces outils offrent beaucoup d'avantages à l'apprentissage de cette matière. Ils permettent de repérer les différentes informations contenues dans un audiovisuel et identifient les éléments constitutifs de la situation de communication. Ils initient les apprenants à l'écoute et leur permettent de résumer ou de commenter oralement ce qui a été écouté.

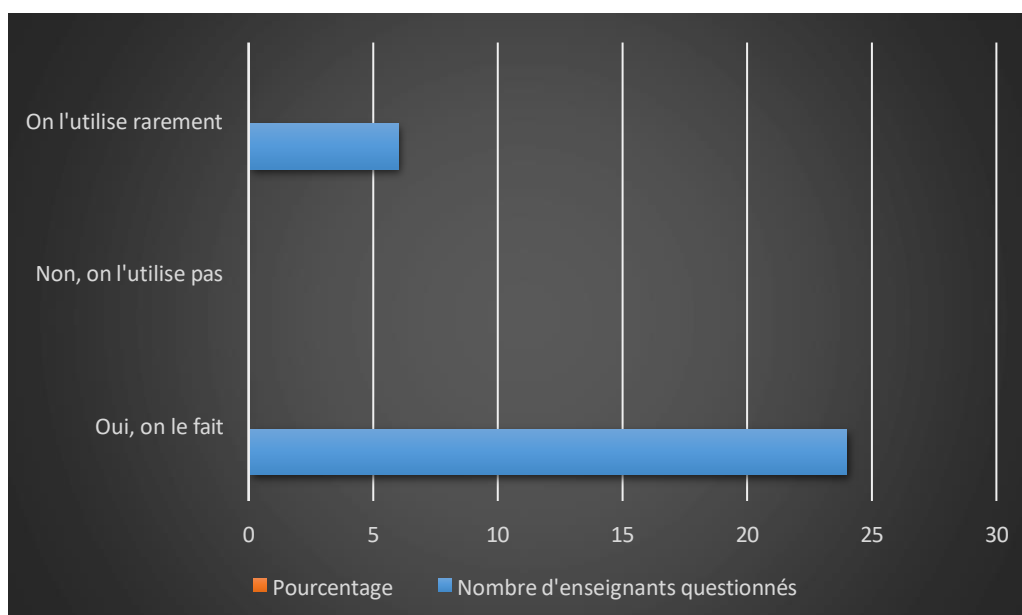
Enfin, d'autres enseignants (13) soutiennent que le recours aux TIC permet d'illustrer et d'expliquer à l'aide des images ou des vidéos certains supports de cours. De ce fait, le recours aux TIC aide à mieux acquérir les compétences de la compréhension et de l'expression orale. De façon ramassée, le fait de faire référence aux TIC dans le processus de l'enseignement-apprentissage du PLE permet de rendre ce processus beaucoup plus moderne et innovant, et lui donne un rythme permettant de relier les savoirs à un contexte plus vaste. Les réponses obtenues dans les questionnaires, ce sont ces mêmes arguments qui ont été brandis lors de l'entretien avec les enseignants sur cette question.

❖ **Question n°4 : Utilisez-vous fréquemment les TIC pour enseigner le portugais ?**

Oui rarement Non

Tableau 38 : L'usage régulier des TIC en classe de PLE

Réponse	Oui, on le fait	Non, on ne l'utilise pas	On l'utilise rarement
Nombre d'enseignants questionnés	0	29	06
Pourcentage	0%	82, 86%	17,14%



✚ Présentation des données

On a remarqué sur ce tableau que la majorité des enseignants (29) ne font pas régulièrement cours avec les outils informatiques en classe, tandis que 6 d'entre eux affirment l'utiliser même s'ils le font rarement.

✚ Commentaires et interprétations des données

Le fait que l'écrasante majorité des enseignants ne fait pas cours avec les TIC en classe n'est pas surprenant. Cela relève du fait que l'intégration des TIC dans le processus de l'enseignement-apprentissage du portugais au Sénégal n'est pas encore effective.

Néanmoins, malgré ce retard lié à l'intégration des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage du PLE au lycée, il existe de rares enseignants qui quelquefois l'utilisent en classe pour développer certaines compétences de leurs cours. Cela est confirmé lors de la phase d'observation. En effet, durant cette séance, nous avons rencontré un professeur qui a apporté son ordinateur en classe pour faire écouter une séquence audio aux élèves. Aussitôt après la phase d'écoute, il a exploité ce support avec les élèves en tant qu'activité de

compréhension orale, chose que les élèves ont admirée.

❖ **Question n°5 : Quand est-ce que vous serez prêts à utiliser les TIC dans l'enseignement du portugais ?**

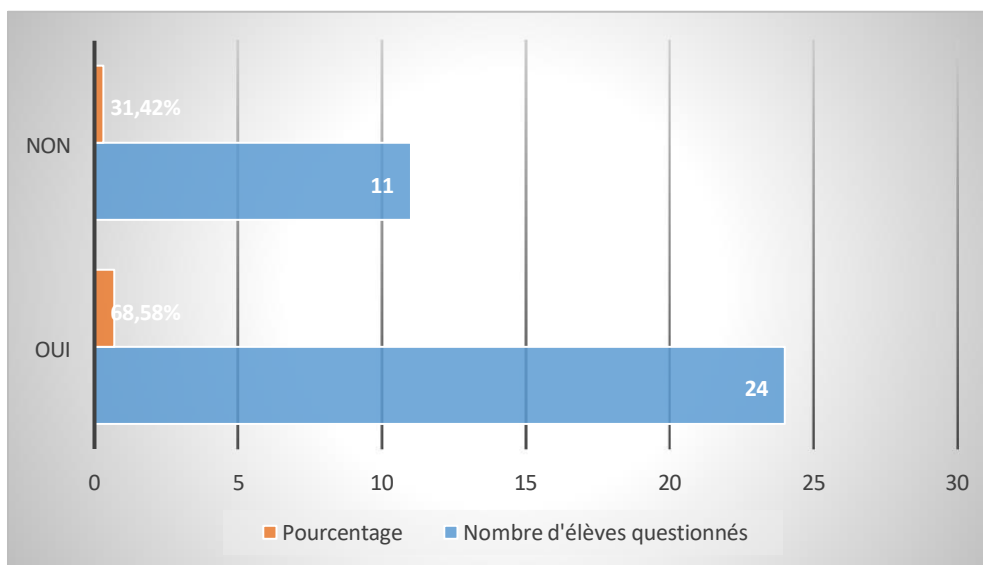
✚ **Commentaire et interprétations**

Les enseignants ont répondu massivement à cette question en affirmant qu'ils seront prêts à intégrer les TIC dans l'enseignement-apprentissage du PLE, lorsque les conditions seront réunies pour son intégration effective. En effet, ils sont conscients de l'intérêt que suscitent ces outils dans le processus de l'enseignement-apprentissage du PLE. Cette position des enseignants montre qu'il y a la volonté d'innover avec le numérique dans l'enseignement du PLE, surtout lorsque ces derniers seront suffisamment outillés dans l'exercice de la fonction.

❖ **Question n°6 : Vous intéressez-vous à l'IA dans le cadre de vos enseignements ? Pourquoi ?**
Oui **Non**

Tableau 39 : L'intérêt envers l'IA dans l'enseignement du PLE

Réponses	Oui	Non
Nombre d'enseignants questionnés	24	11
Pourcentage	68, 58%	31, 42%



✚ **Présentation des données**

Les résultats obtenus à travers cette figure nous permettent de remarquer que la plupart des enseignants (24) sont intéressés par l'IA, alors que la minorité (06) ne prête aucune attention à cette technologie.

🌈 Commentaires et interprétations des données

Le fait que plusieurs enseignants soient intéressés par l'IA prouve réellement qu'ils sont conscients de l'importance de cet outil et des enjeux qui se cachent derrière cette technologie dans le volet de l'enseignement-apprentissage du PLE. C'est quasiment ce que semble affirmer Diyamoula, un des enseignants interrogés au lycée de Cabrousse sur la question. Ce dernier déclare :

L'IA est une technologie nouvelle, certes, on ne s'est pas mieux imprégné d'elle car on ne l'a pas encore intégrée dans l'enseignement du portugais au Sénégal, mais tel qu'on l'entend, j'avoue qu'elle est d'une utilité capitale dans le processus d'enseignement-apprentissage du PLE. En effet, elle peut être une source de motivation pour les acteurs de l'éducation dans la mesure où elle facilite les tâches d'enseignement-apprentissage¹⁷⁹.

Toutefois, la position des six (6) autres enseignants qui ne manifestent aucun intérêt pour cette technologie peut s'expliquer par le fait qu'il y a jusqu'à là plusieurs éducateurs qui doutent de la fiabilité de l'IA. Telle est la position de Manafa, l'un des enseignants interrogés durant nos entretiens. Ce dernier déclare :

J'entends très bien ce qui se dit à travers l'IA, surtout quand on parle de ses avancées extraordinaires dans l'éducation. Cependant, tout cela ne m'ébranle pas, car je sais très bien que ce qui remplacera complètement l'être humain dans toutes ces activités n'est pas chose facile. C'est pourquoi je reste d'abord sceptique à certains miracles qu'on affecte à l'IA et je suis impatient de voir la faisabilité de tout ce qui se dit autour de cette technologie¹⁸⁰.

Ceci pour montrer à quel point l'IA ne fait pas l'unanimité au sein de la société éducative, même si plusieurs acteurs sont avertis de ses bienfaits.

❖ Question n07 : Pensez-vous que l'IA est bénéfique dans l'enseignement-apprentissage du PLE ? Justifiez votre réponse

Oui Non

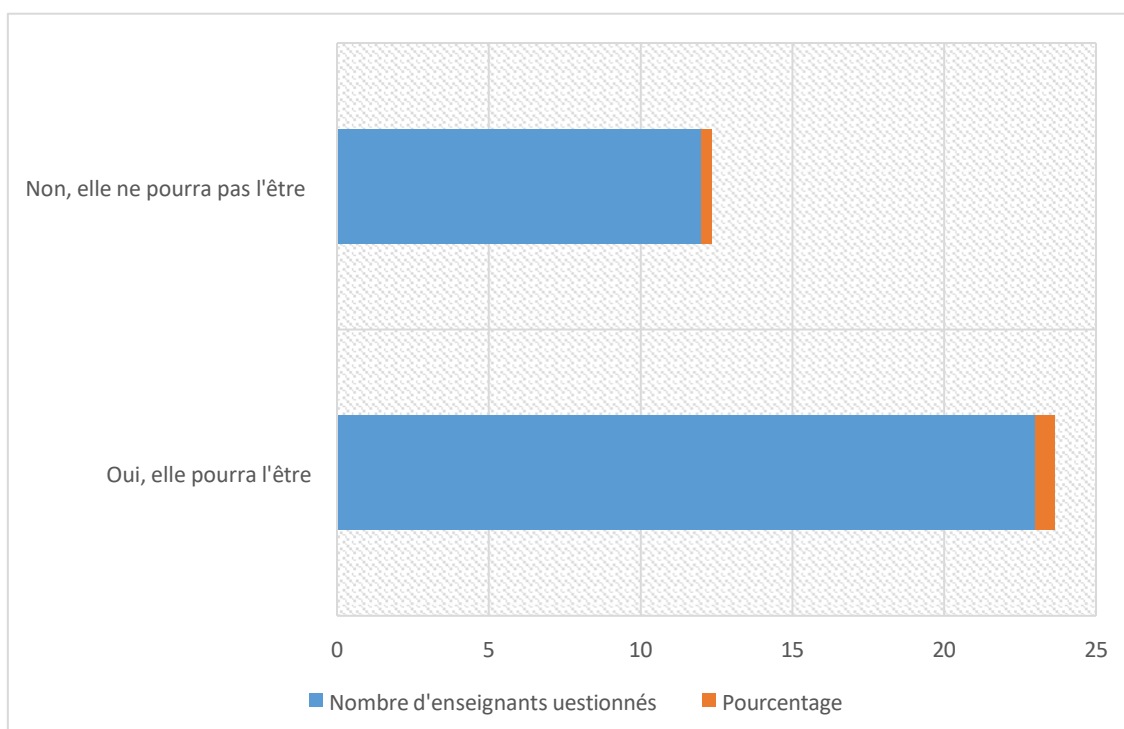
Tableau 40 : L'avantage de l'IA dans l'enseignement-apprentissage du PLE dans l'avenir

Réponses	Oui elle pourra l'être	Non, elle ne pourra pas l'être
----------	------------------------	--------------------------------

¹⁷⁹ Entretien organisé le 20 Mars 2024, de 12h à 12h 30mn au lycée de Cabrousse dans la classe de Diyamoula, un enseignant âgé de 52 ans.

¹⁸⁰ Entretien organisé le 8 Janvier 2025 à Dakar, de 17h à 19h au domicile de Docoula (un homme âgé de 40ans).

Nombre d'enseignants enquêtés	23	12
Pourcentage	65,72%	34,28%



✚ Analyse des données

Beaucoup d'enseignants (23) soutiennent que dans l'avenir, l'IA peut susciter beaucoup d'intérêts dans l'enseignement-apprentissage du PLE, alors qu'une minorité des enseignants (12) ne partage pas cette idée.

✚ Commentaires et interprétations des données

La majorité des enseignants (23) reconnaissent le bénéfice que l'IA peut procurer dans l'avenir au sein du processus de l'enseignement-apprentissage du PLE au Sénégal. Cela peut être dû à plusieurs raisons si on se réfère à Docoula, un technicien qui utilise l'IA pour les besoins de son entreprise et certains services pédagogiques de ses clients. Ce dernier affirme :

L'IA pourrait bel et bien être très utile dans l'enseignement-apprentissage du PLE dans l'avenir, pour plusieurs raisons. D'abord, elle personnalise l'éducation avec les systèmes d'apprentissage adaptatifs et permet l'influence de You Tube sur l'apprentissage. Ensuite, elle intègre des outils qui facilitent l'écriture, les traductions, le traitement automatique du langage naturel. Ces outils peuvent également faciliter plusieurs tâches comme : engager les élèves dans les apprentissages en proposant un cadre ludique ; proposer des contenus qui s'adaptent aux besoins des élèves via des activités personnalisées ; faciliter le suivi des

apprentissages par l'enseignant en offrant une synthèse des résultats des élèves, etc¹⁸¹.

Cependant, la position de la minorité des enseignants (12) qui soutiennent que cette technologie n'aura pas beaucoup d'intérêts dans l'avenir sur l'apprentissage du portugais, réside toujours dans le fait qu'il existe des gens qui doutent de la fiabilité de l'IA dans l'exécution correcte de certaines tâches d'apprentissage.

CHAPITRE III : DISCUSSION DES RESULTATS

La phase de discussion est par essence cette étape qui nous permet d'approfondir la signification, l'importance et la pertinence de nos résultats. Elle décrit de façon claire et précise la manière dont la recherche enclenchée complète la littérature existante à travers les résultats des recherches antérieures. Discuter des résultats, c'est alors les mettre en lien entre eux et avec ce qui était déjà connu. C'est cette étape qui nous permet de mettre en valeur nos résultats par rapport à ceux des autres. Ainsi, il existe plusieurs façons d'aborder cette phase. Dans l'ordre de notre raisonnement, nous tiendrons compte des points suivants :

- ❖ la validation des résultats par rapport aux objectifs de l'étude ;
- ❖ la vérification des résultats par rapport aux hypothèses de la recherche ;
- ❖ les limites de l'étude ;
- ❖ ses apports ;
- ❖ et les recommandations qui découlent de la recherche.

1. La validation des résultats par rapport aux objectifs de l'étude

En guise de rappel, l'objectif principal de cette étude est d'aider les enseignants à accéder aux stratégies qui permettent de rendre l'apprentissage du portugais plus motivant aux yeux des élèves. Cet objectif a été atteint car les résultats obtenus dans cette étude ont permis de découvrir ces stratégies.

Une bonne application de la phase de motivation en classe, la variation des stratégies lors du cours, une bonne attitude de l'enseignant envers ses élèves, le libre choix de la matière chez l'élève et le recours aux TIC dans le processus de l'enseignement-apprentissage du PLE

¹⁸¹ Entretien organisé le 8 Janvier 2025 à Dakar, de 17h à 19h au domicile de Docoula (un homme âgé de 40ans).

sont les principaux facteurs qui motivent les élèves à l'apprentissage du PLE. Du coup, notre deuxième objectif, qui permet d'identifier les stratégies existantes en PLE pouvant motiver les élèves à apprendre cette discipline, est également atteint. Donc globalement, les deux premiers objectifs de cette recherche ont été atteints. En effet, ces objectifs permettent d'identifier et de trouver les stratégies pouvant motiver les élèves dans l'apprentissage du PLE, chose qui est déjà faite dans ce travail.

Qu'en est-il alors du troisième objectif qui consiste à vérifier si les stratégies existantes sont bien appliquées ou pas par les enseignants en classe ? Les résultats de cette étude ont montré que certaines de ces stratégies ne sont pas correctement appliquées en classe par les enseignants. Quelquefois, certaines stratégies ne sont même pas appliquées en classe.

En effet, si on se fonde sur les résultats obtenus dans cette recherche, la majorité des élèves enquêtés (60 élèves sur 110) soutiennent qu'ils ne connaissent même pas la phase de motivation. Ces résultats sont confirmés par les données de l'observation, car sur les six professeurs observés, seulement deux enseignants ont abordé cette phase. Parmi ceux-là, un seul professeur a correctement déroulé cette phase.

Le quatrième objectif de notre recherche consiste à vérifier si les stratégies existantes parviennent véritablement à motiver les élèves à s'intéresser à l'apprentissage du PLE en classe. Les résultats de cette étude ont révélé que lorsque ces stratégies sont bien appliquées, elles parviennent effectivement à motiver les élèves à apprendre le portugais. Pour preuve, durant la phase d'observation, le seul professeur qui a abordé correctement la phase de motivation a réussi à susciter le goût de l'apprentissage chez les élèves, car ces derniers avaient participé au cours de façon très active et avec beaucoup d'engouement. Du coup, cet objectif est également atteint.

Le dernier objectif fixé dans cette recherche est de mettre sur pied des stratégies innovantes pouvant permettre aux enseignants de PLE de mieux motiver les apprenants en classe. Les résultats de cette étude ont permis de trouver ces stratégies modernes permettant non seulement de mieux prendre en charge la motivation des élèves en PLE (voir partie recommandations), mais ont également permis de faciliter la compréhension de certains aspects de la méthode communicative (par exemple la maîtrise de la phase de motivation aidera à comprendre cette approche), qui est en vigueur dans le processus de l'enseignement-apprentissage du PLE au Sénégal.

D'ailleurs, il a été constaté dans cette étude qu'à cause de la négligence de cette phase de motivation, c'est l'approche communicative en tant que telle qui est fragilisée par les collègues. Pourtant la prise en considération de cette approche dans le cours reste actuellement

l'une des recommandations fortes dans l'enseignement du PLE. Si les résultats de l'observation montrent que certains enseignants le font par paresse, force est de reconnaître que certains l'écartent par ignorance. Ainsi, pour une bonne compréhension de cette approche, il convient de rappeler les principales méthodologies rencontrées dans l'évolution de l'enseignement du portugais langue étrangère afin de pouvoir mieux la situer par rapport aux autres méthodologies existantes.

1.1. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement des langues étrangères

Le processus de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères a depuis belle lurette connu une variété d'approches. Si l'objectif culturel était jadis visé dans les pratiques enseignantes, au fil des années les aspirations ont été orientées vers d'autres objectifs plus pratiques tels que celui de communiquer librement la langue, etc. C'est ainsi que les différentes méthodologies se sont succédé depuis le XIX^e siècle jusqu'à nos jours, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société.

Toutefois, on ne peut pas définir d'une façon précise la succession chronologique des méthodologies, en ce sens que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente. Ce que nous allons faire consiste donc à proposer une synthèse des méthodologies qui sont plus en vue dans l'enseignement des langues étrangères, depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche communicative qui est présentement en vigueur dans **l'enseignement du portugais au Sénégal.**

1.1.1. La méthodologie traditionnelle

Cette méthodologie est encore connue sous le vocable de méthodologie classique ou méthodologie grammaire-tradition. Elle est née à la fin du XVI^e siècle. Elle représentait une méthode d'apprentissage des langues modernes qui sont initialement utilisées dans l'enseignement des langues dites « mortes » telles que le grec et le latin. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. D'après Christian Puren, la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII^e et le XIX^e siècle à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement

de la méthodologie directe¹⁸².

L'objectif principal de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'élève applique les règles de grammaire qui lui ont été enseignées de manière explicite dans sa langue maternelle, ce qui positionnait donc l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle.

Dans cette méthodologie, la langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale. Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. On accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est totalement pas négligée. Avec cette méthodologie, les différentes tâches assignées à l'enseignant se présentent de la façon suivante :

- Il est au cœur du processus de l'enseignement-apprentissage, car il détient tout le savoir ;
- il domine la classe en ce sens que c'est lui qui détient le pouvoir et l'autorité ;
- il pose les questions et corrige-lui seul les réponses des élèves ;
- il préparait seul les exercices ;
- il est le garant du respect des règles de grammaire, de prononciation ;
- il fait respecter les normes de la langue.

Par ailleurs, pour une meilleure compréhension de la fonction assignée à l'enseignant dans cette méthodologie, l'instruction de l'Éducation nationale du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque en précisant :

La première année (...) sera consacrée toute entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année, les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire¹⁸³.

¹⁸² En ligne : https://elearning.univloued.dz/pluginfile.php/37164/mod_resource/content/1/cours%20M1%20app- did.pdf, site consulté le 24 septembre 2024 à 15h 57mn

¹⁸³ Op.cit, en ligne : consulté le 20 Février 2024 à 20h 15mn

Vu le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire (subjective, bien évidemment) sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. Dans ces conditions, il n'existait aucun schéma de classe et les activités se juxtaposent dans un ordre aléatoire. À côté de cet important rôle que joue l'enseignant, l'élève est caractérisé dans cette approche méthodologique par les facteurs suivants :

- il ne crée rien, il attend tout du professeur ;
- il ne prend pas d'initiative personnelle ;
- il est passif et soumis aux directives de son enseignant ;
- il consomme tout ce que l'enseignant lui donne et ne fait pas de propositions ;
- il n'a pas droit à l'erreur car celle-ci est vigoureusement et systématiquement corrigée par l'enseignant.

Au-delà des différents rôles assignés aux acteurs du processus (enseignants et élèves), il convient de mesurer la motivation de l'élève dans cette méthodologie.

❖ La motivation de l'élève

À ce niveau, il est à signaler que cette méthodologie présente un très faible rendement en ce qui concerne la motivation des élèves en classe. Deux raisons principales nous poussent à soutenir cette position. Premièrement, cette méthodologie se veut monotone dans la mesure où elle met l'accent sur la mémoire et la répétition, par conséquent elle ne facilite pas la motivation des élèves. Deuxièmement, cette approche ne favorise pas le développement des compétences interpersonnelles et des qualités sociales, en ce sens qu'il n'y a pas une bonne interaction entre l'enseignant et les élèves. De ce fait, la méthodologie peut être ennuyeuse aux yeux des élèves, chose qui ne suscite pas l'engagement et la motivation des élèves.

On peut donc observer que la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève. La rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves¹⁸⁴.

C'est dans ce même contexte qu'inscrit Henri Besse. Ce dernier affirme :

la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée comme efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases

¹⁸⁴ Op.cit, en ligne : consulté le 19 Février 2024 à 16h 01mn

proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. Remise en question : la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du XIX^e siècle avec la méthode naturelle. Puis, à partir des années 1870, une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle une instruction officielle imposera d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. Puren nomme « le coup d'État pédagogique de 1902 » (C. Puren, 1988, p. 44).

1.1.2. La méthodologie directe (MD)

La méthodologie directe n'est rien d'autre que celle qui se fonde sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale, qui évite l'usage de la langue maternelle et insiste sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication. Elle est apparue vers les années 1900 en opposition à la méthodologie traditionnelle ou de grammaire- traduction en raison de son principe direct.

Cette méthodologie est fondamentalement caractérisée par l'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible. Dès lors, elle favorise l'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée". L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant¹⁸⁵.

Dans la méthodologie directe, les tâches assignées à l'enseignant se résument de la façon suivante :

- il ne fait pas de traduction dans la langue maternelle ;
- il se prononce uniquement en langue étrangère ;
- il fait recours aux images et aux objets pour expliquer la leçon ;
- il utilise la mimique ;
- il fournit beaucoup d'efforts oraux ;
- il oriente la lecture expliquée et pose des questions.

En dehors des tâches assignées à l'enseignant dans cette approche, l'élève constitue

¹⁸⁵ En ligne : https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf, consulté le 10 Mars 2024 à 15h 11mn

un acteur important et participe activement à la construction de ses apprentissages. Ces rôles se résument de la manière suivante :

- il est actif et motivé ;
- il fournit un effort personnel pour comprendre ;
- il participe activement à la dramatisation des saynètes ;
- il réalise une lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels ;
- il réemploie les formes linguistiques étudiées.

Au-delà du rôle essentiel que joue l'apprenant dans cette méthodologie, il convient à présent de vérifier sa motivation dans l'apprentissage.

❖ La motivation de l'élève

Contrairement à la méthode traditionnelle, cette méthodologie favorise évidemment la motivation de l'élève dans l'apprentissage pour plusieurs raisons :

- elle permet à l'élève de participer au cours de façon active ;
- Il a la latitude de s'exprimer en classe sans qu'il soit réprimandé par l'enseignant ;
- Il est impliqué dans les activités proposées par le professeur ;
- On lui propose des activités qui correspondent à ses centres d'intérêts ;

D'ailleurs, c'est dans ce même sillage que s'inscrit C. Puren (1988) lorsqu'il considère la méthodologie directe comme étant « la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) » du fait qu'elle tient compte de la motivation de l'élève, qu'elle adapte les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités des élèves à l'aide d'une progression allant du simple au complexe (Puren. C, 1988, p.135).

J. Samira & L. Procaïlo (2009) ajoutent dans la foulée que la méthodologie directe accorde à l'élève de l'attention en précisant ceci.

No método direto, apesar do professor direcionar as atividades, o aluno tem um papel mais ativo na própria aprendizagem do que no Método Tradicional. Professores e alunos são parceiros na interação e os professores auxiliam os aprendizes da língua a se autocorrigirem, geralmente apresentando a opção errada do aluno e a correta na forma de pergunta do aluno e a correta na forma de pergunta¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Dans la méthode directe, bien que l'enseignant dirige les activités, l'élève joue un rôle plus actif dans l'apprentissage lui-même que dans la méthode traditionnelle. Les enseignants et les élèves sont des partenaires dans l'interaction et les enseignants aident les apprenants à s'autoréguler, présentant généralement le mauvais choix de l'élève et le bon sous forme de question.

Toutefois, la méthodologie directe disparaîtra au profit d'autres méthodes. Son déclin fut provoqué selon R. Galisson (1980) par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes, on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants. Raison pour laquelle L. Marchand la qualifie de "véritable gaspillage d'énergie" (C. Puren, 1988, p. 193).

1.1.3. La Méthodologie structuro-globale audio-visuelle (MSGAV)

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle a été mise sur pied au milieu des années 1950 à l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb par P. Guberina (1965). Cette méthodologie se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs.

Elle se fixe comme objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours. En ce qui concerne cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage » (C. Cornaire, 1998).

La cohérence de la méthodologie audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. C'est une méthodologie qui prend en compte l'expression des sentiments et des émotions non considérés auparavant.

Sur le plan de l'apprentissage, la méthodologie audiovisuelle suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens.

Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acousto-visuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs. D'après C. Puren, toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la MAV. Donc, à l'image de la méthodologie audio-orale, la méthodologie

structuro-globale audio-visuelle (MSGAV) s'intéresse toujours à l'oral tout en considérant que, génétiquement parlant, la langue est d'abord orale avant d'être écrite. Toutefois, elle se démarque de la méthode audio-orale par le fait qu'elle accorde à la communication un intérêt particulier.

Dans cette méthodologie, l'enseignant joue les rôles suivants :

- Il n'est plus considéré comme le modèle ;
- Il encourage les élèves à s'exprimer oralement ;
- Il insiste sur l'usage des supports audio et visuel dans ses cours ;
- Il fait répéter aux élèves les structures déjà étudiées.

Quant à l'élève, il n'y a pas de tâches significatives. En effet, il est peu actif et ne prend pas d'initiatives. Il fait un apprentissage mécanique au moyen d'exercices répétitifs et écoute, imite et répète les phrases qu'il a entendues. En dehors de ces activités consacrées à l'enseignant et à l'élève dans cette méthodologie, il convient à présent de mesurer sa motivation durant l'apprentissage.

❖ La motivation de l'élève

Dans cette méthodologie, l'élève peut avoir de la motivation, en ce sens qu'il est encouragé par son professeur à s'exprimer oralement. Mais cette motivation peut avoir des limites dans la mesure où l'élève ne prend pas d'initiative, donc son niveau d'autonomie est faible.

Cependant, il faut retenir que la méthode a le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères. D'ailleurs, le succès de la MSGAV est dû en grande partie au faible investissement qu'elle requiert de ceux qui la pratiquent. Cependant, elle est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

1.1.4. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale (MAO) est cette méthodologie qui a été créée dans les années 1950 par les spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc., en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée. Germain (1993, p. 141) nous explique à ce propos que la méthode audio-orale a été développée en Amérique pendant la Deuxième Guerre

mondiale « suite aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais (...) On a alors fait appel aux linguistes comme Leonard Bloomfield. Il précise que « la méthode de l'armée n'a duré que deux ans, mais a suscité beaucoup d'intérêt dans les milieux scolaires et dans le public en général ¹⁸⁷.

La méthodologie audio-orale est née en réaction contre « la méthode de la lecture ». Cette dernière qui recommande d'assigner à l'enseignement des langues étrangères la compréhension écrite comme objectif unique était répandue dans l'enseignement des langues étrangères surtout aux USA à partir de 1929 (Germain, 1993, p. 141).

P. Martinez (1996, p. 55) explique quant à lui que cette méthodologie « prend son origine dans divers travaux de linguistique appliquée visant à donner des bases plus scientifiques à un enseignement des langues centré sur l'oral et la mise en situation des contenus lors de l'apprentissage ».

D'un point de vue linguistique, la MAO s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes : paradigmatique et syntagmatique. Ceci explique que les exercices structuraux (pattern drills, tables de substitutions, tables de transformations) proposaient aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base : la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques¹⁸⁸.

D'après C. Puren (1988, p. 294), la méthodologie audio-orale s'élabore en s'inspirant de « la "Méthode de l'Armée" et en y appliquant les principes de la psychologie de l'apprentissage et de la linguistique alors dominants aux U.S.A., la psychologie béhavioriste et la linguistique distributionnelle ». Il note également que c'est d'ailleurs à cette époque qu'est née l'expression « linguistique appliquée ».

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours.

¹⁸⁷https://elearning.univbejaia.dz/pluginfile.php/997077/mod_resource/content/1/6.%20M%C3%A9thodologie%20audio-orale%20.pdf, ibid, consulté le 25 Mars 2024 à 12h 15mn

¹⁸⁸ En ligne : https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf, ibid, consulté le 10 Mars 2024 à 15h 11mn

Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique.

Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; afin de les éviter, il était recommandé d'utiliser la langue étrangère en classe.

J. P. Cuq et I. Gruca (2003, p. 239) expliquent que la langue étant conçue dans cette méthodologie comme « un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatismes, les leçons de la méthodologie audio-orale sont donc centrées sur des dialogues de la langue courante enregistrés sur les magnétophones et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse (...) ».

H. Besse (1985, p. 35) estime que la méthode audio-orale peut être interprétée « comme une réaction à la méthode lecture-traduction qui s'était partiellement imposée en Amérique ». Il ajoute qu'« il ne s'agissait plus d'enseigner à lire en L2, mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est-à-dire de développer dans cet ordre en commençant par les aspects oraux les quatre habiletés (skills) sans lesquelles on ne peut prétendre bien posséder une langue ». La place réservée au vocabulaire est moins importante que celle accordée aux structures syntaxiques (Germain, 1993, p. 142). Ainsi, dans cette méthodologie, l'enseignant a plusieurs rôles à jouer. Les tâches qui lui sont assignées se résument de la façon suivante :

- il lit le dialogue et aide à la compréhension par l'intonation, les gestes et expressions du visage ;
- il corrige les erreurs de prononciation et ne les tolère guère.
- il utilise la langue cible pour communiquer ;
- il sert de modèle de prononciation ;
- il dirige et guide le comportement linguistique des apprenants ;
- il corrige la prononciation des apprenants et dirige la communication en classe.

Au-delà des tâches assignées à l'enseignant, l'élève joue également plusieurs rôles dans cette approche méthodologique. Il imite l'enseignant ou la bande magnétique et mémorise le vocabulaire élémentaire. Il répond également aux questions de l'enseignant et répète l'énonciation qu'il entend. En dehors des tâches assignées aux enseignants et aux élèves, il convient de montrer à présent dans cette approche la motivation de l'élève dans l'apprentissage.

❖ **La motivation de l'élève**

Dans cette méthodologie, l'élève peut être motivé dans la mesure où il y a une interaction entre l'enseignant et les apprenants ainsi qu'entre apprenants (questions/réponses). Cependant, cette motivation peut être faible en ce sens que dans ces interactions, les directives émanent toujours de l'enseignant. Au-delà de cet aspect, il y a lieu de signaler que le manque de tolérance dans la correction de l'erreur ne favorise pas également la motivation de l'élève.

D'ailleurs, si l'on se fonde sur Le dictionnaire de didactique (Cuq, 2003, p. 28), on retient que cette méthodologie a été très critiquée dans trois domaines. Le premier est que « au plan linguistique les théories structuralistes s'intéressent essentiellement aux aspects formels du fonctionnement de surface du langage au détriment des contenus et de la prise en compte de la parole en situation ». Le second concerne le plan psychologique : « la conception du conditionnement externe par Skinner s'est révélée mécaniste et simpliste et a été violemment combattue notamment par Chomsky (1959) ». Le troisième est le plan didactique : « le transfert de l'acquis espéré de la salle de classe au monde extérieur était loin de s'opérer. D'autre part, les aspects lourdement directifs, mécanistes et répétitifs de la méthode ont été vite rejetés par les enseignants et les apprenants ». Ainsi, au fil des années, cette méthodologie a été délaissée au profit d'autres approches, parmi lesquelles nous avons l'approche communicative.

1.1.5. L'approche communicative

L'approche communicative est celle qui s'est développée en France à partir des années 1970. Elle a été mise sur pied en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle. Elle apparaît au moment où l'on remet en cause en Grande-Bretagne l'approche situationnelle. À cette époque, aux USA, la grammaire générative transformationnelle de Chomsky était en plein apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est une méthode d'enseignement des langues qui met l'accent sur l'interaction réelle et l'utilisation

pratique de la langue dans des contextes authentiques. Cette méthode privilégie la compétence à communiquer efficacement, plutôt que de se concentrer uniquement sur la grammaire et le vocabulaire. En renforçant les compétences orales et écrites à travers des situations de la vie quotidienne, elle aide les apprenants à devenir des locuteurs confiants et fonctionnels. C'est dans ce même ordre définitionnel du concept que s'inscrit Cuq (2003) lorsqu'il affirme ceci : « L'approche communicative vise le développement de la compétence communicative qui ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais privilégie la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue » (Cup 2003, p. 245). Cette approche prône alors une pédagogie centrée sur les apprenants et leurs besoins langagiers.

Widdowson (1983) s'inscrit également dans la même lignée lorsqu'il soutient que : « L'approche communicative consiste à passer d'une conception de l'apprentissage des langues comme skills (c'est-à-dire comme intériorisation mécanique de la connaissance d'un code) à une autre conception de ces apprentissages, comme ability (connaissance des conventions de leur emploi en contexte(s)) » (Widdowson, 1983, p. 25). Cette nouvelle approche veut s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Ceci appelle une nouvelle définition de l'apprentissage qui devient un comportement adapté aux situations de communication par usage des codes de la langue cible.

Cette approche se fonde sur le principe selon lequel la langue est non seulement un instrument de communication mais aussi d'interaction sociale. Elle vise alors l'appropriation d'une compétence de communication où interviennent les composantes linguistique, sociologique, discursive et stratégique. Dans cette perspective, savoir communiquer d'après C. Germain (1993) signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.). Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas, comme le croyaient les behavioristes et la méthode audio-orale, à créer des habitudes, des réflexes. Pour les psychologues cognitivistes, l'apprentissage est un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes. C'est pourquoi les exercices structuraux ont été critiqués car ils provoquaient une certaine lassitude chez les élèves et le professeur. On leur reprochait d'être purement mécaniques et de ne faire référence à aucune situation concrète. Alors que pour l'approche communicative les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication. Dans cette approche, le rôle de l'enseignant est beaucoup plus réduit et coopératif. Il est souvent en retrait mais toujours à l'écoute des élèves.

Il est d'ailleurs un orienteur, car il aide l'élève à trouver par lui-même les réponses aux questions. L'élève, par contre, y joue d'importants rôles qui peuvent se résumer en ces termes :

- il participe activement aux activités de la classe, car il est l'acteur principal de son propre apprentissage ;
- il est impliqué avec l'enseignant dans la recherche du fonctionnement de la langue et de la communication ;
- il devient beaucoup plus libre ;
- il construit lui-même avec l'aide de l'enseignant ses besoins ;
- il doit être constamment mis en situation d'échanges.

Au-delà des tâches assignées aux enseignants et aux élèves, il convient de montrer dans cette approche la motivation de l'élève dans l'apprentissage.

❖ La motivation de l'élève

L'approche communicative favorise la motivation de l'élève pour plusieurs raisons. D'abord, dans cette approche, l'élève est au centre de l'apprentissage. Aussi, il y a de l'interaction entre les élèves. Par ailleurs, l'erreur est considérée comme inévitable. Pour cette raison, les élèves sont libres et participent activement à l'apprentissage. En effet, selon cette approche, apprendre une langue ne consisterait pas, comme le croyaient les behavioristes et la méthode audio-orale, à créer des habitudes, des réflexes. C'est plutôt comme le voient les psychologues cognitivistes, c'est-à-dire un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes. C'est dans ce contexte que S.A.M. Cestaro (2019) disait :

A abordagem comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação [...] Saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados lingüísticos de acordo com a intenção de comunicação (pedir permissão, por exemplo e conforme a situação de comunicação (estatuto, escala social do interlocutor etc)¹⁸⁹.

Donc, avec Cestaro, l'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, mais plutôt comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'élève et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi un conseiller. Il doit recourir à des documents authentiques, c'est-à-dire non conçus exclusivement

¹⁸⁹ L'approche communicative centre l'enseignement des langues étrangères sur la communication. Elle vise à apprendre à l'apprenant à communiquer dans une langue étrangère et à acquérir des compétences en communication. [...] Savoir communiquer signifie être capable de produire des énoncés linguistiques en fonction de l'intention de communication (demander la permission, par exemple) et de la situation de communication (statut, position sociale de l'interlocuteur, etc.), (c'est nous qui traduisons).

pour une classe de langue étrangère. (A. R. Seara, 2001).

En dehors de la validation des objectifs de recherche et du rappel des différentes méthodologies existantes, l'un des buts visés dans ce chapitre consiste à procéder à la vérification des résultats par rapport aux hypothèses proposées dans l'étude.

2. La vérification des résultats par rapport aux hypothèses de la recherche

Pour vérifier la pertinence d'un travail de recherche, il est primordial de procéder à la vérification des résultats par rapport aux hypothèses de recherche proposées, afin de pouvoir confirmer ou infirmer ces hypothèses. Pour ce faire, nous rappelons dans cette étude que nous avons formulé une hypothèse principale et quatre hypothèses secondaires.

❖ L'hypothèse principale :

Nous avons posé comme hypothèse principale que lorsque les stratégies de motivation sont bien appliquées en classe par les enseignants, elles susciteront le goût de l'apprentissage du PLE aux élèves. Cette hypothèse a été analysée à la fois à travers les questionnaires, les entretiens et les observations menés en classe ou avec d'autres acteurs de l'éducation. Il ressort de nos résultats qu'effectivement, ces stratégies influencent positivement la motivation des élèves lorsqu'elles sont bien prises en compte en classe par les enseignants. Pour plus de détails, nous allons procéder à la vérification des hypothèses secondaires.

✚ Hypothèse 1 :

Nous avons posé comme première hypothèse qu'une bonne mise en place de la phase de motivation par les enseignants en classe de PLE peut susciter chez les apprenants le plaisir d'apprendre le portugais et par conséquent participera à leur motivation à apprendre la matière. Cette hypothèse est vérifiée dans les résultats de cette étude à deux niveaux. Premièrement, la plupart des élèves qui attestent avoir reconnu cette phase, la majorité d'entre eux (87, 05 %), soutiennent que cette phase les motive véritablement à s'intéresser à l'apprentissage du PLE. En effet, elle leur permet d'extérioriser leurs pensées sans aucune pression de la part de l'enseignant. Deuxièmement, malgré le fait que la majorité d'entre eux l'écartent complètement dans leurs pratiques de classe, beaucoup d'enseignants enquêtés (85, 72 %), ont également témoigné que cette phase est importante, car elle suscite la curiosité des élèves. Par conséquent, elle les motive à apprendre le portugais.

Ces informations corroborent avec les résultats d'une de nos expériences antérieures à

la Fastef qui portait sur « as estratégias para tornar uma aula de português mais viva »¹⁹⁴. Même si ce n'était pas l'objet d'une étude approfondie à l'image d'une thèse de doctorat, cette enquête sur les stratégies à adopter pour rendre le cours de portugais plus attractif a révélé que plusieurs enseignants ne tiennent pas compte du contexte socioculturel dans le déroulement de la phase de motivation.

Cependant, notre étude s'est révélée beaucoup plus explicite sur cette phase. En effet, au-delà du non-respect du contexte socioculturel, notre étude a montré à travers une enquête approfondie sur la question que cette phase est même écartée par plusieurs professeurs de portugais. La plupart des enseignants ne l'abordent pas du tout. Cette minorité qui l'aborde, certains d'entre eux ne prennent pas souvent compte le contexte général du thème à aborder. Donc, ce n'est pas seulement le contexte socioculturel qui est minimisé. C'est le processus en tant que tel qui est biaisé dans sa globalité.

Hypothèse 2 :

Dans l'hypothèse 2, nous sommes partis du postulat selon lequel la diversification des stratégies par les enseignants en classe de PLE est source de motivation chez les élèves. Cette hypothèse est également vérifiée dans la mesure où à travers nos résultats, la majorité des élèves (90 % des enquêtés) ont affirmé que lorsque les stratégies utilisées par les enseignants sont variées, elles parviennent à les motiver en classe. Les enseignants ont également défendu la même position lorsqu'ils soutiennent en masse (31 sur 45 enseignants) que quand ils varient les supports ainsi que les activités proposées en classe, les élèves deviennent beaucoup plus actifs et motivés à suivre leurs cours.

Ce point de vue est également justifié par les résultats de plusieurs recherches menées sur la diversification des stratégies. De ce fait, si l'on en croit Joyce, Weil et Calhoun, le recours aux stratégies diversifiées est une nécessité pour favoriser la motivation des étudiants en classe, en ce sens que l'utilisation d'une seule stratégie crée à la longue un effet de saturation chez les apprenants (Joyce, Weil et Calhoun, 2004). Il s'y ajoute que chaque stratégie pédagogique n'atteint pas les mêmes buts d'apprentissage, il est préférable par conséquent d'utiliser une pluralité de stratégies pédagogiques, afin de bénéficier des avantages de chacune d'entre elles (Joyce, Weil et Calhoun, 2015).

Cette position des auteurs précités a été soutenue suite à l'étude d'Halawah (2011), menée auprès de 232 étudiants universitaires ayant répondu à un questionnaire portant sur les facteurs influençant leur motivation, qui a démontré que la variété des stratégies pédagogiques

est l'une des dimensions qui influencent la motivation des étudiants et que l'enseignement magistral et l'exposé interactif ne doivent pas être les seules stratégies à privilégier. D'où l'intérêt de recourir à des stratégies alternatives qui seront en mesure de capter l'attention et susciter la curiosité des étudiants pour éviter l'effet de saturation que peut entraîner l'utilisation répétitive d'une même stratégie pédagogique (Joyce, Weil et Calhoun, 2004).

Dans la foulée, Sauvé, Debeurme, Wright, Fournier et Fontaine (2007) affirment que les activités pédagogiques diversifiées offrent aux étudiants la possibilité de faire des choix et d'enrayer la routine tout en favorisant leur motivation à apprendre.

En outre, dans l'étude de cas menée par (Tremblay-Wragg et al., 2018), intitulée « En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier », il y a été démontré que le fait de varier les méthodes, techniques ou activités pédagogiques utilisées dans un cours permettrait par exemple de garder l'attention des étudiants et de les faire bénéficier des avantages de chaque approche.

Toutefois, la pertinence de nos résultats à comparer par rapport aux recherches antérieures évoquées réside dans le fait que nos résultats pointent du doigt un domaine plus spécifique dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agit de l'apprentissage du portugais langue étrangère au secondaire. En effet, au lieu d'appliquer cette hypothèse à une discipline bien particulière comme le portugais et à un niveau spécifique tel que le cas des élèves de la 2^e au lycée pour vérifier son efficacité, la plupart des recherches précitées se fondent sur la généralité, en prenant seulement comme exemple le cas des étudiants.

❖ **L'hypothèse 3 :**

Dans l'hypothèse 3, nous sommes partis du postulat selon lequel les bonnes attitudes de l'enseignant envers ces élèves en classe sont source de motivation chez l'apprenant. Par rapport à cette hypothèse, les résultats de cette recherche ont répondu par l'affirmatif. En d'autres termes, parmi les 110 élèves interrogés, la majorité d'entre eux ont soutenu que le bon comportement du professeur en classe est sans aucun doute un moyen sûr pour leur susciter de la motivation à apprendre le PLE. Cette hypothèse est également confirmée lors de l'enquête menée auprès des professeurs de portugais.

Tous les enseignants questionnés (35) soutiennent avoir remarqué que lorsque l'enseignant adopte de bonnes attitudes en classe envers les élèves, il y a automatiquement un sentiment d'engagement, de détermination et de motivation qui se crée en eux (les élèves).

Ces résultats corroborent une étude méta-analyse portant sur les prédicteurs de la

motivation scolaire. Cette étude a recensé près de 150 études, sondant plus de 79000 élèves et étudiants de partout dans le monde. Elle cible les études qui évaluent le comportement des enseignants et des parents, et leurs effets potentiels sur la motivation des élèves. Elle démontre que l'enseignant prédit plus fortement et de façon systématique les motivations autodéterminées des élèves. Concrètement, cela signifie que l'enseignant joue un rôle clé dans le développement de ces motivations et qu'aucun parent, aussi bien intentionné soit-il, ne pourrait pas complètement compenser pour un enseignant qui, par ces pratiques, nuirait à la motivation de l'élève¹⁹⁰.

L'originalité de notre démarche par rapport à cette étude réside dans le fait que dans notre étude, nous sommes exclusivement focalisés sur le bon comportement de l'enseignant sans pour autant faire recours au pouvoir des parents. En effet, nous sommes convaincus du pouvoir extrême de l'enseignant à susciter davantage la motivation des élèves à travers son attitude, car c'est lui, comme professionnel, qui arrive le mieux à déceler les difficultés de ces élèves, à les aider à reconnaître et à identifier ces difficultés, afin de leur proposer des stratégies pour y remédier.

Hypothèse 4 :

Cette hypothèse part du principe selon lequel le libre choix de la matière à apprendre (le PLE) est source de motivation chez l'élève. D'ailleurs, il faut rappeler qu'aujourd'hui, quelle que soit la discipline, le choix est une question cruciale dans la motivation des élèves à poursuivre leurs études. En effet, lorsqu'il émane de la volonté personnelle de l'apprenant, il peut constituer un atout pour sa motivation à apprendre la matière. Toutefois, l'effet contraire peut se produire, lorsque le choix de l'apprenant est influencé par d'autres personnes différentes de l'élève en question. C'est tout le sens des résultats obtenus dans notre étude sur cette question. En effet, sur 35 enseignants enquêtés, la majorité d'entre eux (30) ont confirmé que lorsque l'élève n'a subi aucune influence sur le choix de la matière, il est plus à l'aise et plus motivé à apprendre cette matière. Sur 110 élèves enquêtés, cette position a été également soutenue par 81,82 % des élèves consultés.

Ces résultats sont en phase avec les travaux de Viau (1994) sur la question du lien existant entre le choix et la motivation des apprenants. Selon Viau (1994), le choix est le premier indicateur de la motivation scolaire. Un étudiant qui n'est pas motivé par le cours s'éloignera de l'activité proposée. À l'inverse, un étudiant motivé par un cours est apte à fournir un effort

¹⁹⁰ En ligne : <https://ecolebranchee.com/motivations-scolaires-les-enseignants-jouent-un-role-plus-important-que-les-parents/>, consulté le 10 Septembre 2024 à 16h 30mn

intellectuel pour réaliser l'activité proposée (engagement cognitif). Sur ce point, la particularité de notre démarche par rapport à celle de Viau réside dans la conception du concept de choix par rapport à la motivation. En termes clairs, nous considérons que le choix est crucial dans la motivation de l'apprenant en portugais, mais n'est pas le principal facteur, ni le premier indicateur de la motivation. En effet, l'élève peut ne pas choisir la matière de son propre gré au début, et avoir la motivation à s'intéresser à l'apprentissage de la discipline. En effet, lorsqu'il parvient à être convaincu des qualités de son enseignant, comme ses compétences et ses bonnes attitudes envers eux en classe, cela peut l'amener à aimer la matière à jamais, même si ce n'était pas sa première option.

L'hypothèse 5

Dans cette hypothèse, nous avons affirmé que le recours aux TIC est un facteur motivant dans l'enseignement-apprentissage du portugais langue étrangère. Cette thèse est également vérifiée par les résultats de nos recherches. Sur 35 enseignants, la plupart d'entre eux (29) confirment que les supports qu'ils utilisent en faisant recours aux TIC parviennent à motiver leurs élèves à apprendre le portugais. Par conséquent, en ce qui les concerne, le recours aux TIC est un facteur motivant dans l'apprentissage du PLE. 59 sur 51 élèves ont également confirmé cette position, lorsqu'ils soutiennent qu'ils font souvent recours aux TIC pour faire des recherches sur les parties du cours qu'ils ne maîtrisent pas. Ils ajoutent que ces informations supplémentaires qu'ils parviennent à y collecter les motivent davantage à apprendre la matière. Cette idée selon laquelle l'usage des TIC est source de motivation dans le processus d'apprentissage, est soutenue par plusieurs recherches. Parmi tant d'autres, nous pouvons citer les résultats de l'étude menée par Armendone et Le Roy (2014) qui révèlent que les TICE permettent d'atteindre facilement les objectifs pédagogiques, encouragent la communication et favorisent la créativité, jouent par conséquent un rôle important dans la motivation des élèves ainsi que celle des enseignants. Aussi, il ressort de l'analyse de ces résultats, que l'utilisation des TICE en tant qu'outil didactique, de manière cohérente avec les objectifs d'apprentissage, peut aider au développement des compétences chez les élèves, surtout en matière d'expérimentation, de modélisation, d'analyse, de raisonnement, de résolution de problèmes et de créativité. Cette étude précise que l'intégration pédagogique des TIC influence significativement les attitudes et les sentiments des élèves vis-à-vis de leur apprentissage.

Bref, la question de l'influence de l'intégration des TIC sur la motivation des élèves, a été évoquée par plusieurs recherches, qui ont montré que cet usage pédagogique des TIC stimule la motivation et rend les attitudes des élèves plus positives vis-à-vis de leur apprentissage

(Karsenti et al. 2005 ; Mounet, 2008 ; Moussa Tessa, 2011)¹⁹¹.

Toutefois, il convient de préciser que, différemment des études précitées, notre recherche s'est appesantie plus spécifiquement sur le recours aux TIC pour exécuter certaines tâches liées à l'enseignement-apprentissage du PLE. Dans cette étude, il n'est pas question d'intégration proprement dite des TIC dans l'apprentissage du PLE, en ce sens que cette pratique n'est pas encore effective dans le système éducatif sénégalais. Donc, l'idée est d'identifier à partir de l'usage que les élèves et les enseignants font individuellement des outils numériques, l'influence que cela peut avoir sur la motivation de ces derniers. Cela aidera à comprendre, en cas d'intégration définitive éventuelle des TICE dans l'enseignement du PLE au Sénégal, l'opportunité que l'usage de ces outils peut avoir sur la réussite et la motivation des élèves en PLE. Au-delà de la discussion faite sur les objectifs et hypothèses de recherche, il convient maintenant de montrer les contraintes liées à cette étude.

3. Les limites de la recherche

La première contrainte à laquelle on est confronté dans cette recherche est le facteur temps. En effet, avec un statut d'enseignant de lycée craie à la main suivi d'un quantum horaire chargé, il nous a été très difficile de progresser dans la recherche comme on le souhaitait. La deuxième contrainte est relative à la non obtention de bourse d'études qui nous aurait permis de quitter les salles de classe pour nous consacrer exclusivement à la recherche.

Pour ces raisons, il y a lieu de préciser que nous n'avons pas pu faire le tour de la question des stratégies de la motivation en PLE dans sa globalité. De ce fait, la complexité de la notion commande une certaine humilité. C'est donc dire que cette recherche ne s'avère pas exhaustive. Du coup, certains points restent inexplorés.

À ce propos, il convient de préciser que cette étude ne prend pas suffisamment en compte les stratégies développées par les élèves (stratégies d'apprentissage) même si, vu leur importance, elles ont été évoquées dans la partie théorique de façon laconique. En effet, nous considérons que les stratégies que les enseignants utilisent pour motiver les élèves ont plus d'impacts positifs sur ces derniers que les mécanismes que l'élève lui-même utilise pour se motiver.

Il est également à éclaircir que dans ce travail l'étude porte exclusivement sur les classes de 2^e normale (niveau intermédiaire). Toutefois, les stratégies proposées permettront d'avoir une vision critique sur les autres niveaux et cycles de l'enseignement du portugais.

¹⁹¹ En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/fp/2020-v28-n2>, consulté le 20 Mai 2024 à 15h 01mn

Signalons en outre qu'au-delà des données reçues de l'observation de la classe dont on a été témoin oculaire, les autres données collectées lors des entretiens auprès des enseignants, des élèves et des personnes ressources ne sont que des perceptions qui proviennent des déclarations des personnes enquêtées, non des faits vérifiés. Il s'agit donc de données subjectives. Malgré ces manquements ressentis dans cette étude, il existe tout de même plusieurs atouts qui découlent de cette recherche.

4. L'apport de la recherche

D'abord, l'un des principaux apports de cette recherche est d'avoir permis d'analyser la phase de motivation de façon très approfondie dans l'enseignement-apprentissage du PLE de sorte à déceler certaines insuffisances dans la mise en œuvre de ces stratégies. Le résultat obtenu dans l'analyse des données de la phase de motivation est une illustration parfaite. En effet, cette étape étant considérée comme cruciale dans l'apprentissage du PLE est souvent minimisée par les enseignants. Or, cette phase mérite d'être revalorisée si nous voulons qu'elle soit un moyen motivant pour les élèves.

Ensuite, l'étude a non seulement démontré l'impact positif de la diversification des stratégies sur la motivation des élèves à apprendre le PLE, mais également, elle a réussi à établir la relation qui existe entre la bonne attitude de l'enseignant et la motivation des apprenants à apprendre le PLE.

L'étude a par ailleurs démontré l'influence positive du libre choix du PLE sur la motivation des élèves à apprendre cette langue. L'autre apport majeur de cette étude est d'avoir permis de ressortir la corrélation qui existe entre le recours aux TIC et la motivation des élèves à l'apprentissage du PLE. En effet, même si l'intégration des TIC n'est pas encore effective dans l'enseignement du portugais langue étrangère au Sénégal, cette étude a révélé que le recours aux TIC est très bénéfique pour motiver les élèves à apprendre le portugais. L'étude a montré à ce niveau que le recours à l'IA dans l'apprentissage du PLE peut être à l'origine de beaucoup de satisfactions dans la motivation des élèves à apprendre cette langue.

En outre, l'apport crucial de ce travail réside dans le fait que cette étude a permis de ressortir d'un coup l'essentiel des points qui influencent véritablement la dynamique motivationnelle des élèves dans l'apprentissage du PLE tels que : l'application correcte de la phase de motivation, la diversification des stratégies, la bonne attitude de l'enseignant envers les élèves, le libre choix de la matière et le recours aux TIC.

En dernier lieu, cette étude fait l'objet d'une forte suggestion sur les stratégies à

préconiser pour mieux motiver les élèves à l'apprentissage du PLE. Pour une meilleure compréhension de ces stratégies, plusieurs recommandations ont été faites dans le cadre de l'étude.

5. Les recommandations générales de l'étude

En se fondant sur l'avis des acteurs de l'éducation (enseignants à la craie à main, formateurs, professeurs de la Fastef, les élèves, enseignants expérimentés à la retraite, etc.) et sur l'analyse de tous nos résultats, les recommandations suivantes sont proposées pour améliorer et faciliter la motivation des élèves dans l'apprentissage du PLE au Sénégal.

Tableau 41 : Stratégies recommandées pour une bonne application de la phase de motivation.

Stratégies à prendre en compte pour motiver les élèves lors de la phase de motivation
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Insérer cette phase dans la fiche de cours ✚ considérer l'étape et l'appliquer durant le cours ; ✚ varier les différents supports utilisés ; ✚ utiliser quelquefois des images qui ont trait au contexte du thème ou de l'objectif à aborder ; ✚ utiliser parfois des supports audios en faisant une corrélation entre ce qui est entendu et le contexte du thème à étudier ; ✚ raconter quelquefois des anecdotes liées à la leçon qui doit être abordée ; ✚ utiliser parfois des vêtements et montrer la relation qui existe entre le choix de ces vêtements et le thème à aborder ; ✚ formuler des questions pertinentes en lien avec le contexte du thème ou l'objectif à aborder ; ✚ poser des questions claires, précises et concises pour permettre aux élèves de bien réagir ; ✚ donner le temps aux élèves de s'exprimer sans leur mettre de la pression ; ✚ reformuler les questions mal comprises pour les pousser davantage à réagir durant le cours ; parler quelquefois de cette phase aux élèves, en leur montrant son ✚ importance dans l'apprentissage du PLE.

Source : informations issues de l'enquête et de l'analyse générale des données

Tel que ça été indiqué au niveau de son titre, à travers ce tableau figurent les mécanismes

pouvant faciliter la motivation des élèves dans l'enseignement-apprentissage du PLE lors de la phase de motivation. En dehors de ce tableau, nous avons également proposé un autre, portant sur les stratégies à prendre en compte pour bien motiver les élèves durant le déroulement des autres activités du cours telles que : la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite, les points de langue.

Tableau 42 : Les stratégies recommandées pour motiver les élèves durant les autres étapes du cours (la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite, les points de langue).

Les stratégies facilitant la motivation des élèves dans le déroulement des autres étapes du cours
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Proposer des activités significatives aux yeux des élèves ; ✚ diversifier ces activités ; ✚ faire en sorte qu'elles représentent un défi pour l'élève ; ✚ diversifier les supports utilisés pour capter l'attention des élèves ; ✚ proposer des activités authentiques ; ✚ donner aux élèves des activités qui suscitent l'interaction et la collaboration entre ces derniers ; ✚ proposer des activités qui suscitent l'engagement des élèves ; ✚ proposer des activités sur une période de temps suffisante ; ✚ faire en sorte que les activités comportent des consignes claires. <p>Privilégier les mécanismes d'apprentissage suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ le travail de groupe ; ✚ le travail individuel ; ✚ les exposés interactifs ; les ✚ débats et discussions ; ✚ le jeu de rôles, les jeux ludiques, etc.

Source : informations issues de l'enquête et de l'analyse générale des données

À travers ce tableau, nous avons voulu mettre en œuvre les stratégies pouvant faciliter la motivation des élèves durant les autres étapes du cours, plus précisément : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale, l'expression ou la production écrite, les points de langue. Au-delà de ce tableau, nous avons proposé en outre un autre tableau permettant de récapituler les stratégies ou facteurs que l'enseignant doit intégrer dans son comportement pour mieux motiver ses élèves en classe de PLE.

Tableau 43 : stratégies ou actes à intégrer dans le comportement de l'enseignant pour bien motiver ses élèves

Stratégies ou actes que l'enseignant doit intégrer dans son comportement pour motiver ses élèves

- ✚ montrer aux élèves que vous leur faites confiance en les responsabilisant (les confier des tâches) ;
- ✚ considérer les apprenants malgré les insuffisances notées sur leurs niveaux d'apprentissage (ne pas les manquer de respect parce qu'ils sont incapables de réaliser des tâches) ;
- ✚ les récompenser à chaque fois que cela est nécessaire ;
- ✚ les encourager lorsqu'ils font des efforts ;
- ✚ avoir une bonne mine lors du déroulement du cours ;
- ✚ les proposer des tâches qui correspondent à leur niveau (ne pas les donner des choses trop compliquées, ni trop faciles) ;
- ✚ faire preuve de compétence en classe (ne pas leur laisser deviner que vous ne maîtrisez pas ce que vous faites) ;
- ✚ rester joyeux avec eux en classe ;
- ✚ s'habiller de façon décente lorsqu'on a cours avec les élèves ;
- ✚ leur parler souvent de vos réussites ;
- ✚ les citer comme des modèles ou des exemples s'ils sont méritants ;
- ✚ sourire quelquefois avec eux en classe ;
- ✚ tisser de bonnes relations avec eux (une relation qui n'est pas exagérée où toutes les parties seront bien traitées) ;
- ✚ créer une atmosphère de paix en classe (ne pas les offenser et ne pas accepter à ce qu'ils aient des malentendus entre eux).

Source : informations issues de l'enquête et de l'analyse générale des données

Ce tableau nous a permis de récapituler les stratégies ou actes à intégrer dans le comportement de l'enseignant pour faciliter la motivation de ses élèves dans l'apprentissage du PLE. En plus de ces stratégies précitées, nous avons par ailleurs proposé un autre tableau qui récapitule les stratégies que l'enseignant doit intégrer dans son cours pour motiver les élèves qui ont choisi le portugais à contrecœur. Autrement dit, des élèves qui ont été influencés par d'autres personnes à choisir le portugais.

Tableau 44 : Stratégies recommandées pour motiver les élèves dont le choix du portugais est influencé par d'autres personnes.

Stratégies que l'enseignant doit prendre en compte pour motiver les élèves dont le choix du portugais n'était pas une conviction personnelle
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Parler des pays lusophones à ses élèves et leur montrer l'importance de ces pays dans la géopolitique mondiale, insister surtout sur le cas du Brésil ; ❖ leur parler et leur expliquer de façon détaillée les débouchés qui existent dans cette discipline ; ❖ leur parler d'autres avantages que l'enseignement du portugais peut leur procurer, tels que : l'obtention des bourses d'études avec l'institut Camões et autres ; ❖ leur parler des opportunités qui peuvent leur être offertes avec les pays voisins comme la Guinée-Bissau, une fois cette langue maîtrisée ; ❖ leur parler des partenariats que le gouvernement noue avec la coopération portugaise ainsi que l'importance de ces partenariats dans le développement du pays ; ❖ leur parler des ONG portugaises qui investissent dans notre pays et leur montrer les bonnes actions qui découlent du fonctionnement de ces ONG sur le bien-être de la population. ❖ leur prodiguer des conseils en leur faisant comprendre que s'ils travaillent bien dans cette discipline et qu'ils obtiennent de bons diplômes, ils vont y réussir leur vie, ils ne vont pas chômer. ❖ leur rassurer sur l'utilité de la langue. Autrement dit, leur montrer que la langue portugaise est loin d'être morte, par conséquent il est impensable de la supprimer dans le système éducatif sénégalais.

Source : informations issues de l'enquête et de l'analyse générale des données

Ce tableau nous a permis de ressortir les stratégies pouvant faciliter la motivation des élèves dont le choix a été influencé par d'autres personnes. En dehors de ces mécanismes déjà mentionnés, nous avons proposé de surcroît des stratégies innovantes pouvant faciliter la motivation des élèves à apprendre le PLE.

Tableau 45 : Stratégies innovantes permettant de faciliter la motivation des élèves en PLE

Stratégies innovantes pouvant faciliter la motivation des élèves dans l'apprentissage du PLE
<ul style="list-style-type: none">❖ Faire recours aux TIC dans le processus de l'enseignement-apprentissage du PLE ;❖ privilégier l'apprentissage inversé en explorant le matériel chez vous à travers des vidéos interactives ou des lectures, puis vous utilisez le temps en classe pour des discussions dynamiques et des activités pratiques. Cela vous détache des leçons magistrales ennuyeuses ;❖ montrer à travers un outil informatique (par exemple votre ordinateur) un film qui illustre efficacement un sujet ou un thème donné en classe et exploiter ;❖ offrir des possibilités d'apprentissage coopératif, car les élèves sont souvent très motivés lorsque les enseignants leur offrent fréquemment l'opportunité de partager leurs questions et ce qu'ils ont appris avec leurs pairs ;❖ planifier des dialogues entre élèves au cours d'une leçon et identifier les activités qui peuvent être entreprises par paires ou en groupes ;❖ favoriser les jeux linguistiques dans le cours (par exemple des jeux comme les mots croisés, les devinettes, ou même des jeux électroniques peuvent être utilisés pour enseigner le vocabulaire et la grammaire de manière ludique).❖ chercher à transformer l'apprentissage du portugais en une aventure ludique avec la gamification, où chaque défi linguistique devient une quête excitante. C'est un peu comme jouer à un jeu vidéo et redevenir enfant, mais le but est de permettre à l'élève de bien maîtriser le portugais ;❖ faire des Jeux éducatifs en Classe (proposer un cours de portugais en intégrant des jeux de rôle où chaque participant joue le rôle d'un personnage dans une situation de la vie réelle, pratiquant le portugais dans un cadre amusant et interactif) ;❖ créer par exemple un jeu de grammaire portugaise durant lequel, les élèves gagnent des points s'ils répondent correctement aux questions posées par le professeur ;❖ privilégier l'application du e-learning lors des cours de PLE ;❖ utiliser l'IA dans le processus de l'enseignement-apprentissage, dans la mesure où elle (IA) peut révolutionner l'apprentissage du PLE, en offrant des expériences

- ❖ utiliser dans les cours de PLE les applications mobiles telles que : Duolingo, Babbel, Memrise, etc. Elles facilitent l'apprentissage des langues et motivent les élèves. Elles offrent des exercices de grammaire, de vocabulaire, des quiz, et même des sessions de conversation avec des locuteurs natifs.
- ❖ utiliser les tableaux interactifs (ces outils permettent aux enseignants de présenter le contenu de manière dynamique et interactive, ce qui peut augmenter l'engagement des élèves en classe de PLE ;
- ❖ privilégier les podcasts et vidéos car l'utilisation de matériel audiovisuel aide à améliorer les compétences d'écoute et de prononciation des élèves. Les podcasts peuvent également fournir un contexte culturel et des exemples de langage naturel.

Source : informations issues de l'enquête et de l'analyse générale des données

Ce tableau nous a permis de mettre en œuvre quelques stratégies innovantes pouvant faciliter la motivation des élèves en PLE. Ainsi, pour une bonne mise en œuvre de ces stratégies innovantes, les recommandations suivantes ont été formulées à l'endroit de l'Etat (direction de l'enseignement) :

Tableau 46 : Recommandations formulées à l'endroit de l'État pour une bonne mise en œuvre des stratégies innovantes

Recommandations pour une bonne prise en charge des stratégies innovantes (à l'endroit de l'État)

- ❖ doter les établissements de matériels informatiques et didactiques suffisants ;
- ❖ Faire recours aux TIC dans le processus de l'enseignement-apprentissage du PLE ;
- ❖ intégrer définitivement les TIC dans ledit processus ;
- ❖ initier les enseignants à l'usage des outils numériques non maîtrisés ;
- ❖ les inciter par la suite à les utiliser dans leurs cours ;
- ❖ initier les élèves à utiliser les outils informatiques non maîtrisés ;
- ❖ les inciter à les utiliser dans l'apprentissage du PLE ;
- ❖ oriente spécifiquement les enseignants et les élèves vers l'IA ;
- ❖ les initier à l'utilisation de cet outil (l'IA) dans l'enseignement-apprentissage du PLE, sans oublier de leur préciser les limites.

Source : informations issues de l'enquête et de l'analyse générale des données

À travers ce tableau, nous avons voulu simplement mettre en œuvre quelques recommandations pouvant permettre de bien utiliser les stratégies innovantes.

À côté des recommandations formulées à l'attention des enseignants des collèges et lycées, et de l'État, nous considérons également que pour mieux prendre en charge ces questions motivationnelles, les recommandations suivantes peuvent être formulées à l'endroit des enseignants de la FASTEFL

Tableau 47 : Recommandations à l'endroit des enseignants de la FASTEFL pour une bonne prise en compte des questions motivationnelles

Recommandations à l'endroit des enseignants de la FASTEFL pour une meilleure prise en compte des questions motivationnelles

- ✚ Créer un module exclusivement centré sur la motivation des élèves à apprendre le PLE. Dans ce module, il sera question de revenir de façon détaillée sur les facteurs principaux qui influencent la motivation des élèves en classe de PLE ;
- ✚ faire en sorte que ces points soient exigés dans le déroulement du cours lors des inspections ;
- ✚ initier dès la FASTEFL l'enseignement du portugais à travers l'IA et les TIC, tout en définissant les modalités et la faisabilité de l'apprentissage aux enseignants.

Source : informations issues de l'enquête et de l'analyse générale des données

En dehors des différentes suggestions faites allant dans le sens de faciliter la prise en charge de la question de la motivation dans l'enseignement-apprentissage du PLE au Sénégal, il nous paraît judicieux, avant de clore cette partie, de proposer quelques recommandations pouvant propulser de façon globale l'enseignement du portugais au Sénégal.

Tableau 48 : Recommandations à l'endroit de l'État pour propulser définitivement l'enseignement du portugais au Sénégal

Recommandations à l'endroit de l'Etat pour propulser définitivement l'enseignement du portugais au Sénégal
<ul style="list-style-type: none">✚ Travailler dans le sens d'élargir l'enseignement du portugais dans tous les collèges et lycées du Sénégal et les doter de moyens et de matériels didactiques suffisants ;✚ diminuer le volume du programme pour permettre aux enseignants de dérouler sereinement les thèmes et les objectifs proposés dans ledit programme ;✚ intégrer le numérique et l'IA dans l'enseignement-apprentissage du portugais ;✚ travailler dans le sens d'adapter les programmes aux réalités socioculturelles des zones où on enseigne le portugais ;✚ travailler dans le sens d'élaborer des manuels pour chaque niveau d'apprentissage ;✚ augmenter le nombre de quotas à la FASTEF lors du recrutement des professeurs

CONCLUSION

Au terme de cette étude, nous rappelons que l'objectif principal de cette recherche est de faire une analyse des stratégies de motivation qui peuvent être identifiées dans l'enseignement du portugais langue étrangère au Sénégal. Pour cela, nous avons pris comme exemple trois établissements secondaires de la région de Ziguinchor : le lycée Djignabo Bassène, le lycée Cabrousse et le lycée Ahoune Sané. Il s'agit aussi de proposer d'autres stratégies innovantes, dont celles tenant compte des technologies de l'information et de la communication (TIC) parmi lesquelles l'intelligence artificielle (IA). En effet, la problématique que pose cette étude est liée aux difficultés éprouvées par plusieurs enseignants à motiver leurs élèves durant l'apprentissage du portugais.

Ainsi, dans la recherche des causes et des solutions liées aux difficultés qu'éprouvent les enseignants à disposer des stratégies permettant de rendre leurs cours plus attractifs, nous avons démontré qu'une application correcte des stratégies de motivation peut susciter le goût de l'apprentissage chez les apprenants. Plus ces stratégies seront maîtrisées et bien utilisées, plus les élèves se sentiront intéressés pour apprendre la langue.

Pour disposer de suffisamment de données utiles à l'étude, nous avons mené des enquêtes auprès des enseignants en portugais, des formateurs, des inspecteurs et des élèves. Le questionnaire d'enquête, l'entretien et l'observation de classe ont été nos instruments de collecte des données durant la recherche.

Dans l'analyse des données, nous avons utilisé la méthode mixte qui permet d'allier les données quantitatives aux données qualitatives. L'analyse des résultats des données obtenues à la suite des enquêtes nous a permis de confirmer les hypothèses formulées au départ.

Pour comprendre les principales causes des obstacles auxquels les enseignants font face lorsqu'il s'agit de motiver les apprenants à l'apprentissage du PLE, nous avons d'abord cherché à identifier les stratégies enseignées aux enseignants lors de leur formation.

Ensuite, nous avons cherché à vérifier si ces stratégies sont appliquées dans la pratique de classe. Cette démarche nous a permis de constater à travers les résultats obtenus que les stratégies de motivation apprises par les enseignants sont insuffisamment appliquées dans les classes.

Or, il apparaît à travers nos recherches que l'application correcte de la phase de motivation, la diversification des activités et supports par les enseignants, le bon comportement de ce dernier vis-à-vis de son élève, le libre choix de la matière par l'élève, et le recours aux TIC sont les principaux outils à prendre en compte pour favoriser la motivation des élèves à

apprendre.

À titre d'exemple, sur six (06) collègues observés, il n'y a que deux collègues qui ont abordé la phase de motivation. Parmi ces deux enseignants, un seul professeur a pu respecter les exigences de cette phase de motivation. C'est quasiment le même scénario qui est constaté lors de la phase d'entretien avec les enseignants. En vérité, certains enseignants nous ont déclaré qu'ils abordent rarement cette phase compte tenu du peu de temps qui leur est accordé.

Dans un contexte d'innovation technologique permanente, les sciences de l'éducation sont obligées d'intégrer les nouveaux outils dans leurs approches et dans leurs méthodologies. Ainsi, les supports technologiques liés à l'IA sont des outils incontournables dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et le portugais n'est pas en reste. En effet, ces nouveaux outils facilitent l'accès des apprenants à l'information et à la connaissance et renforcent la motivation des élèves qui sont attirés par la nouveauté et parfois le caractère ludique des supports de cours. Or, il y a encore des enseignants qui n'accordent pas d'importance aux innovations technologiques. Ils sont toujours dans les considérations anciennes et traditionnelles de l'enseignement. Ils ne cherchent pas à innover.

Les résultats de nos recherches ont révélé qu'il y a malheureusement des stratégies porteuses de motivation qui sont écartées par les enseignants. C'est par exemple la non prise en compte du contexte socioculturel dans l'enseignement. En effet, les supports choisis par l'enseignant sont souvent en déphasage avec le contexte d'apprentissage. Or une adéquation entre les outils utilisés dans la phase et le contexte d'apprentissage facilite la compréhension du cours. Nous sommes là dans le domaine de l'intercompréhension.

Ces observations faites à travers les résultats obtenus, affirmant la mauvaise pratique de certaines stratégies de motivation par les enseignants en classe, sont sans nul doute des raisons de difficultés éprouvées par plusieurs enseignants à motiver les élèves à apprendre le PLE.

Fort de cette constatation, plusieurs contributions ont été faites dans le cadre de cette étude. En premier lieu, il a été soutenu dans cette étude que pour réussir la phase de motivation, l'enseignant doit d'abord l'intégrer dans son agenda de cours, et l'appliquer avec toute la rigueur qui s'y est. Pour que cette étape soit motivante aux yeux des élèves, l'enseignant doit diversifier les supports et les adapter au contexte de l'apprentissage. Il doit formuler des questions claires, précises et pertinentes en lien avec le contexte du thème ou l'objectif abordé, pour permettre aux élèves de bien réagir. Il doit donner le temps aux élèves de s'exprimer librement, et reformuler les questions mal comprises pour les pousser davantage à participer au cours.

En second lieu, il ressort de cette étude que pour réussir à motiver les élèves dans les autres étapes du cours (étapes différentes de la phase de motivation), l'enseignant doit proposer des activités significatives aux yeux des élèves. Ces activités doivent non seulement représenter un défi pour l'élève, mais aussi, elles doivent être authentiques et diversifiées. Elles doivent également être proposées sur une période de temps suffisante, comporter des consignes claires et susciter l'interaction et la collaboration entre ces derniers. À ce niveau, l'étude a démontré que les enseignants privilégient dans le processus d'enseignement le travail de groupe, le travail individuel, les exposés interactifs, les débats et discussions, le jeu de rôles, et les jeux ludiques.

En outre, il a été soutenu dans cette étude que pour que l'attitude de l'enseignant soit favorable à la motivation des apprenants en classe, ce dernier se doit de montrer aux élèves qu'il leur fait confiance, en les responsabilisant (leur confier des tâches). Il doit aussi les considérer malgré les insuffisances notées sur leurs niveaux d'apprentissage (ne pas leur manquer de respect parce qu'ils sont incapables de réaliser des tâches).

Il doit par ailleurs les récompenser et les encourager lorsqu'ils font des efforts. Il doit avoir une bonne mine et doit être à la hauteur de la tâche qui lui est confiée en classe, et leur proposer des activités qui correspondent à leur niveau. Il doit s'habiller de façon décente lorsqu'il a cours avec les élèves et tisser de bonnes relations avec eux.

En outre, l'une des contributions apportées dans le cadre de cette recherche est de pousser les enseignants à intégrer un certain nombre de mécanismes lorsqu'ils ont en face d'eux des élèves dont le choix du portugais a été influencé par d'autres personnes. Pour motiver ces derniers en classe, l'étude préconise que les enseignants parlent des pays lusophones à ces élèves, et leur montrent l'importance de ces pays dans la géopolitique mondiale, en insistant surtout sur le cas du Brésil.

Ils doivent également leur parler des avantages que l'apprentissage du portugais peut leur procurer : obtention des bourses d'études avec l'institut Camões, débouchés dans le monde du travail avec un marché élargi à tous les pays africains lusophones, dont la Guinée-Bissau, pays limitrophe du Sénégal.

Les enseignants doivent aussi déconstruire l'idée que le portugais est une langue morte et que par conséquent aucun risque de suppression du système d'enseignement sénégalais ne le menace.

En sus, cette étude préconise que les enseignants intègrent suffisamment les stratégies innovantes dans le processus d'enseignement s'ils veulent réussir à mieux motiver les élèves à

apprendre le PLE. Concrètement, ils doivent utiliser les TIC dans le processus d'enseignement. Cela leur facilitera d'avoir des supports plus authentiques, qui sont caractérisés par un attrait pour la nouveauté, et qui collent le plus à l'actualité. Ils doivent penser à intégrer l'apprentissage inversé en explorant le matériel chez eux, à travers des vidéos interactives, et doivent utiliser le temps en classe pour des discussions dynamiques et des activités pratiques.

Ils peuvent montrer à travers un outil informatique (par exemple un ordinateur), un film qui illustre efficacement un sujet ou un thème donné en classe et l'exploiter. Ils doivent chercher à offrir des possibilités d'apprentissage coopératif, car les élèves sont souvent très motivés, lorsque les enseignants leur offrent fréquemment l'opportunité de partager leurs questions, et ce qu'ils ont appris avec leurs pairs ; planifier des dialogues entre élèves au cours d'une leçon et identifier les activités qui peuvent être entreprises par pairs ou en groupes.

Les enseignants doivent par ailleurs favoriser les jeux linguistiques dans le cours pour permettre l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire de manière ludique. Ils peuvent ainsi avoir recours aux devinettes, aux mots croisés, aux jeux électroniques, aux jeux vidéo, etc.

Ils doivent aussi utiliser l'IA dans le processus de l'enseignement-apprentissage du PLE, dans la mesure où elle (IA) peut révolutionner l'apprentissage du PLE en offrant des expériences d'apprentissage sur mesure qui s'adaptent à chaque élève. L'IA n'est plus un concept de science-fiction, mais un outil pratique et efficace dans l'éducation moderne. Ils doivent utiliser dans les cours de PLE les applications mobiles telles que : Duolingo, Babel, et Memrise, etc. Elles facilitent l'apprentissage des langues et motivent les élèves.

En définitive, nous pouvons retenir de cette étude que, pour réussir à mieux valoriser les stratégies innovantes dans le processus de l'enseignement-apprentissage du PLE, l'État doit travailler dans le sens d'intégrer les TIC dans l'enseignement-apprentissage du PLE, en dotant les établissements des outils numériques et des laboratoires de langues équipés de matériels didactiques intégrant les outils modernes tels que l'IA. Il doit également former les enseignants et les élèves à l'utilisation des outils numériques et les inciter à les utiliser dans les cours tout en les sensibilisant à leurs limites.

Dans cette étude, nous avons tenté d'apporter une contribution à la réflexion sur les stratégies de motivation dans le processus d'enseignement-apprentissage du portugais langue étrangère. Les stratégies innovantes répertoriées dans le cadre de cette étude ont été appréhendées à travers l'usage que les élèves et les enseignants font de façon informelle de ces outils. On aurait réussi à mieux mesurer le niveau de motivation des élèves par rapport à l'usage des TIC sur le terrain, s'il y avait une intégration effective de ces outils dans le processus

d'enseignement-apprentissage du portugais au Sénégal.

Il existe encore des questions importantes liées à la problématique des stratégies de motivation et qui mériteraient d'être abordées dans le cadre d'une recherche future. Il s'agit en l'occurrence d'une étude cette fois-ci non pas sur les stratégies de motivation (qui sont liées au processus d'enseignement) mais sur les stratégies d'apprentissage.

Par ailleurs le rôle de la compétence de l'enseignant dans le déploiement des stratégies de motivation de l'élève reste un sujet d'intérêt à explorer dans les recherches ultérieures. Ces questions constituent des pistes de réflexions auxquelles les recherches ultérieures pourront apporter des réponses.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages, articles et rapports

- ABDEL & PROCAILO Leonilda, 2009, *Metodologia de ensino de línguas estrangeiras : perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método*, Disponível em : https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf.
- ACHAB D, 2016, « Les Stratégies d'Enseignement/Apprentissage dans l'Enseignement du FLE à l'Université », *Revue Traduction et Langues* 15(1), 154-159.
- AFSA C, 2013, « Qui décroche ? », *Éducation & Formations*, n084, pp. 9-20.
- AIT DAHMANE Karima, 2011, « L'impact des TICE sur l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le supérieur : quels besoins de formation pour quelle pédagogie ? », *Revue de l'Ecole Doctorale de Français, Synergies Algérie* N012, pp.227-231.
- ALBERT Yvan, 1996, *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Dunot.
- ALMEIDA Geraldo Peçanha, 2007, *Transposição didática : Por onde começar ?* ed. Cortez, São Paulo, p. 27.
- ALTET M, 1993, « Styles d'enseignement, styles pédagogiques ». In J. Houssaye (éd), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, p. 89-101. En ligne : (<https://journals.openedition.org/rfp/463>).
- ALWANI A. E. S et SOOMRO S, 2010, *Barriers to effective use of information technology in science education at Yanbu, Kingdom of Saudi Arabia*. Dans S. Soomro (dir.), *E-learning experiences and future* (35-47). Repéré à <http://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/10062.pdf>.
- AMES C, 1992, Classrooms : « Goals, structures, and student motivation ». *Journal of Education Psychology*, 84 (3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>.
- AMIR Elkader, MAINE Smail, 2008, *Remédiation pédagogique, cours de formation*.
- ANDRE Giordan, 2005, « Vive la motivation ? » in *cahiers pédagogiques*, 2005, n0 429- 430, en ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/vive-la-motivation/>.
- ARCHAMBAULT Jean, ROCH Chouinard, 2009, *Vers une gestion éducative de la classe*, Bruxelles, De Boeck.
- ARENDT W J, 1988, « Range expansion of Cattle Egret : Bubulcus ibis » in *the Greater C*.

- ARMENDONE D et Le ROY P, 2014, *L'impact de l'iPad sur l'apprentissage des élèves dans l'enseignement obligatoire : état des lieux et recommandations*. Site de référence : http://creative.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=f0531aed-c200-4161-9cdf-66ae8b35d2f6&groupId=96459.
- ASTOLFI J P, 1997, « Du tout didactique au plus didactique ». *Revue française de pédagogie*, 120, 67-73.
- ASTOLFI J.P, « Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique », *Cahiers Pédagogiques* n0 254-255, 12-14, 1987.
- ATLAN J, 1999, *Les différences individuelles et l'utilisation des stratégies d'apprentissage de l'anglais dans un environnement*.
- AUDIGIER F, 1988, « Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales : propos introductifs », *Revue française de pédagogie*, 85, 5-9. d'apprentissage et d'évaluation, Paris : Dunod, 1996.
- AUZELOUX G, 1998, *Différencier en Mathématiques*, Journée 1, Définition du concept de différenciation, Une multitude de définitions.
- BALACHEFF N, 2010, « Bridging knowing and proving in mathematics. An essay from a didactical perspective », In : *Hanna G., Jahnke H. N., Pulte H.* (eds.), *Explanation and Proof in Mathematics* (pp. 115-135). Heidelberg : Springer.
- BALANSKAT A, BLAMIRE R et KEFALA S, 2006, « The ICT impact report », *A review of studies if ICT impact on schools in Europe*. Récupéré du site de la Commission Européenne, section Education & Training : http://ec.europa.eu/education/index_en.htm.
- BANDURA A, 1986, *Social foundations of thought and actions : A social cognitive teory*. Prentice-Hall. Inc, (Résumé du livre).
- BAUDELLOT C and ESTABLET R, 2009, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Seul, Paris.6.
- BAUMEISTER Heatherton & TICE, 1994, *Losing control : How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA : Academic Press.
- BEATRICE S Hasler, BERND Kersten & JOHN Sweller, 2007, *Learner control, cognitive load and instructional animation*. *Applied Cognitive Psychology*, 21, pp 713- 729. DOI :10.1002/acp.1345.
- BEAUD M, 1985, *L'art et la thèse*, Edition La découverte-Paris, p. 45.

- BEILLEROT J, 1989, « Le rapport au savoir : une notion en formation », in *Beillerot J. et al. (1989) : Savoir et rapport au savoir - Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : L' Harmattan.
- CHAMBERLAND G, LAVOIE L, et MARQUIS D, 1996, *20 formules, Pédagogiques*, Québec : Presses de l'Université du Québec. CORD, (2005). Teaching style ...
- CHAMBERLAND G, LAVOIE L & MARQUIS D, 2006, *20 Formules Pédagogiques. Sainte-Foy* : Presses de l'Université du Québec.
- CHANDLER A D, 1960, « Development diversification and decentralization », in *Postwar economic trends in the United States*, par Freeman, New York, Harper and Brother, pp. 237-288.
- CHARTIER D et LAUREY J, 1992, *Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ?* L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 21, 27- 46.
- CHEVALLARD Y, 1985, *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Éditions La Pensée Sauvage.
- CHICKERING Arthur, Gamson W, ZELDA F, 1987, *Seven Principes for Good Practice in Undergraduate* American Association for Higher Education, Washington, D. C. Education Commission of the states, Denver, p. 6.
- CHOUNARD Roche, PLOUFFE C, & ARCHAMBAUT Jean, 2006, « Soutien à la motivation scolaire », Dans *LINE Massé, NADIA Desbiens & CATHRINE Lanaris (Eds), Les troubles du comportement à l'école évaluation, prévention et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur, p. 262.
- CHRISTIAN Depover, ALBERT Strebelle, 1997, *Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'introduction des TIC dans le processus éducatif*, January 1997.
- CLEARY C, AKKARI A, & CORTI D, 2008, *L'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire. Formation et Pratiques d'Enseignement en Question*, 7, 29- 49.
- CNESCO, 2017, *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* Dossier de synthèse. [Http:// www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/](http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/).
- COLETTE Deaudelin, SONIA Lefebvre, MONIQUE Brodeur, JULIEN Mercier, MARC Dussault et JEANNE Richer, 2005, « Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel », Volume 31, numéro 1, 2005, p. 79-110.

- Conseil Canadien sur l'Apprentissage, 2005, *De bonnes nouvelles les taux de décrochage scolaire diminuent au Canada*. Carnet du Savoir.
- Conseil Canadien sur l'Apprentissage, 2009, *Les coûts élevés du décrochage : pas si infimes qu'on ne le croyait*. Carnet du Savoir.
- Conseil Supérieur de l'éducation, CSÉ, 2006, *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (2004-2005)*. Le Dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite, Québec.
- CONVINGTON M. V, 1992, *Making the Grade : Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*, //dx.doi.org/10.1017/CB09781139173582.
- DABENE L, 1989, « Exposé introductif », *Actes du premier colloque de l'A.C.E.D.L. E*, École Normale supérieure de Saint-Cloud, 19-20 septembre.
- DANIEL Caumont, 2016, *les études de marché*, p72-98.
- DARNEAU P et VIAU Roland, 1997, *La motivation des enfants. Le rôle des parents*. Québec : Les Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- DE CAUSSADE F, 1719, *Rhétorique et genres littéraires* (2e éd. Revue). G. Masson, éditeur.
- DE KETELE J M, 1987, *Méthodologie de l'observation*. Bruxelles : De Boeck.
- DE KETELE J M, 2002, « L'évaluation de et dans l'innovation ». In Alter, N. (dir). *Les logiques de l'innovation*. Paris : La découverte (pp 213-240).
- DE KETELE Jean-Marie, 1989, *Guide du formateur*. De Boeck Supérieur.
- DECI et RYAN in Legendre, 1993, *Ile Desintressement Des Élèves de 4 Et 3 à Suivre L'enseignement-apprentissage*.
- DECI E. L. et RYAN R. M, 2008, *Self Determination Theory : A macrotheory of human motivation, development, and health*. Canadian Psychology, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.
- DEPOVER C, 2007, *Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : PUQ.
- DETERDING S, DIXON D, KHALED R, & Nacke L, 2011, « From game design elements to gamefulness : Defining gamification ». *Proceedings of the 15th international Academic MindTrek Conference : Envisioning Future Media Environments*, p. 9-15 ACM.
- DEVELAY M, 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. ESF.

- DEVELAY M, 1996, *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF, p. 96, Développement. De Boeck Supérieur, 2007.
- DÖRNYEI Z, 2001, *Motivational Strategies in the Language Classroom* (D. Zoltán, Ed.). Cambridge University Press.
- DÖRNYEI Z, 2009, « The L2 Motivational Self System », In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, p. 9-42, Bristol, Blue Ridge Summit : Multilingual Matters.
- DUBET F et MARTUCCELLI D, 1996, *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*.
- EL GHERBI E.M, 1993, *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc*, Maroc, Imprimerie La Voix de Meknès.
- ELIZABETH Murray, 2002, *Challenge in educational research*, [https : //doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01155.x](https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01155.x) citations : 44.
- ELLIS R, 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- ELLIS R, 1997, *SLA Research and language teaching*, Oxford : OUP.
- ELSA Caubel, 2019, *Taille des classes et réussites scolaires*.
- ERICK Prairat, 2014, « L'autorité éducative au risque de la modernité », *Recherche et formation*, consulté le 20 Janvier 2024. URL : [http : //journals. Openedition. Org/recherche formation/1944](http://journals.Openedition.Org/rechercheformation/1944); Doi : [https : //doi.org/10.4000/rechercheformation.1944](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1944).
- ETIENNE Vergès, 1995, *Ethique et déontologie de la recherche scientifique*, p. 131- 149.
- FERRAI J. R, 1998, *Procrastination*, *Encyclopedia of Mental Health*, 10, p. 1-7.
- FIORELLA L & MAYER R. E, 2018, « What works and doesn't work with instructional video [Editorial] », *Computers in Human Behavior*, Volume 89, p. 465– 470
- FISHER Charles, DWYER David C, YOCAM Keith, 1996, « On Amazon.com. Education and Technology » : *Reflections on Computing in Classrooms* (Jossey-Bass Education) First Edition.
- FORMARIER Monique, 2004, *méthodologie de la recherche, le cadre conceptuel dans la recherche actuelle*.
- FOX M, 1988, *A report on studies of motivation teaching and small group interaction with special reference to computers and to the teaching and learning of arithmetic*. Milton Keynes, UK : The Open University, Institute of Educational Technology.

- FRANCK Amadiou, A Tricot, 2014, « Apprendre avec le numérique », *Mythes et réalités*, © RETZ 2014, ISBN : 978-2-7256-3320-6.
- FRANÇOIS Cros et DOMINIQUE Broussal, 2020, « Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance », *Education et socialisation*, consulté le 11 Juin 2025, URL : [http : //journals.openedition.org/edso/8911](http://journals.openedition.org/edso/8911) ; DOI ; [https : //doi.org/10.4000/edso.8911](https://doi.org/10.4000/edso.8911).
- FRANÇOIS Mangenot, 2000, *L'intégration des TIC dans une perspective systémique, Langues Modernes, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes*, 3 / 2000, p.38-44, hal-02045268.
- FRANÇOISE Cros et Adamczewski, 1996, *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck.
- FRANÇOISE Cros, 1997, *L'innovation en éducation et en formation*, Revue française de pédagogie, p. 127-156.
- FRIEDRICH Ebert Stiftung, 2016, « *Literaturverzeichnis Seite 46* ». In *arabischer Sprache und Schrift. Language French Document Type Print*. [http://library.fes.de/pdf- files/bueros/beirut/12954.pdf](http://library.fes.de/pdf-files/bueros/beirut/12954.pdf).[http : //bv.cdeacfa.ca/EA_PDF/60303.pdf](http://bv.cdeacfa.ca/EA_PDF/60303.pdf).
- GALISSON R, 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : CLE International
- GALLAND O, 2022, *Sociologie de la jeunesse*, 7^{éd} Armand Collin.
- GAONACH D, 1987, *théorie d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, hatier, 1987, p. 110.
- GARDNER R. C & LAMBERT W, 1972, *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA : Newbury House.
- GARDNER R. C, 1985, *Social psychology and second language learning : The role of attitudes and motivation*. London : Edward Arnold.
- GENERAL ANDRE Beaufre, 2012, « Introduction à la stratégie », *Ed. Pluriel*, p. 34
- GERMAIN, 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE international, Collection : Didactique des langues étrangères.
- GERMAINE C, 1995, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire*. CLE International. Paris.
- GILLET P, 1991, *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, ESF.

- GIRARD D, 1995, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Paris : Bordas, (p.112), site de référence : <https://doc.rero.ch/record/32139/files/memoire-roduit-eve-marie.pdf>.
- GLIKSMAN L, GARDNER R & SMYTHE P, 1982, « The role of integrative motivation on students' participation » in *the French classroom*. Canadian Modern Languages Review 38 : p. 625-47.
- GOODENOW C, 1992, « Belonging and social support in urban classrooms as components of adolescent academic motivation », Paper presented at the Society for Research in Adolescence *biennial meeting, Washiton, DC*.
- GRAWITZ Madeleine, 1998, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, Paris.
- GREGOIRE R, BRACEWELL R & LAFERRIERE T, 1996. « L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. » *Revue documentaire Rescol /scoolnet Ottawa*.
- GUBERINA P, 1965, « La parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle » in *Le Français dans le Monde, Hommage à G. Gouguenheim*, no. 103, 1974, p. 49-54.
- GUICHON N, 2012, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- HAMRE B. K et PIANTA R. C, 2007, « *Learning oportunities in preschool and early elementary classrooms* », In R. Pianta, M. Cox. Snow (Eds), *School readiness the transition to kindergarden in the era of accountability* (p. 49-84). Brookes.
- HARVEY D, 1999, *Les nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) et la formation universitaire*. Éducation et francophonie, 27(2), p.113-122, <https://doi.org/10.7202/1080497ar>.
- HAWKINGS J. D, CATALANO R. F & Miller J. Y, 1992, « Risk and protective fators for alcohol and other drug problems » in *adolescence and early adulthood : implications for substance abuse prevention*, Psychol. Bull, p. 64-105.
- HAYDARA Abou, 2007, « Situação do ensino da língua portuguesa no Senegal », in *Actes du Colloque International de Praia, 12 et 13 Novembre 2007, Praia*, p. 109.
- HELENE Knoerr, 2005, « TIC et Motivation en apprentissage/ enseignement des Langues : Une perspective Canadienne », In *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIV N°2-JUIN 2005- ISSN 0248-9430, p.56.
- HENRI Besse, 1985, *Méthode et pratiques des manuels de langues*, Paris : Didier.

- HERBERT T, 1995, « Experiential learning : A teacher's perspective » In *Experience and the Curriculum*, B. Horwood (Ed.), Boulder, (Colorado) : Kendall/Hunt, p. 19-35.
- HOC J M, 1987, *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, France : Presses universitaire de Grenoble.
- HOUSSAYE J, 1988, *Théorie et pratique de l'éducation scolaire*, T. 1 : Le triangle pédagogique. Peter Lang.
- HSIN-Yuan W. & Soman D, 2013, *A Practitioner's Guide to Gamification of Education*, University of Toronto.
- HSUI-TING Hung, JIE CHI Yang, GWO-ZENH Hwang, HUI Chun chu, 2018, *A scoping review of research on digital game-based language learning*. DOI : 10.1016/j.compedu.2018.07.001.
- IICD, 2007, *Les TIC au service de l'éducation : Impact et enseignements retenus des activités appuyées par IICD*.
- INNOCENT UNYON VAKPA KATUMBA Oruma, 2009, *Le conflit armé en Ituni : la problématique de sa prévention et de sa gestion*.
- JACKSON P. W, 1986, *The practice of teaching*. New York : Teachers college press.
- JAVEAU CI, 1982, *L'enquête par questionnaire*. Paris : Edition d'organisation /Edition de L'Université de Bruxelles.
- JOYCE B WEIL M et CALHOUN E, 2015, *Models of teaching* (9e éd.), Boston, MA : Pearson.
- JOYCE B., WEIL M. & CALHOUN E, 2004, *Models of Teaching* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- KARSENTI Fortin, LAROSE & CLEMENT, 2002. « Les TIC et le Défi de la formation pratique dans le cadre de la Réforme de l'éducation. », In *F. Larose & T.*
- KARSENTI Savoie-zajc & LAROSE F, 2001, *Les TIC ...au cœur des pédagogies Universitaire*, Québec : Presses de l'Université de Québec.
- KARSENTI T, 2009, *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI.
- KARSENTI T, 1999, « Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web », *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(3) : p. 455-484.
- KARSENTI T, GOYER S, VILLENEUVE S et RABY C, 2005, *L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés*. Repéré à <http://karsenti.ca/TICreussiteGarcons.pdf>.

- KEBE Ahmet, 2004, « L'enseignement du portugais à l'Université de Dakar », In *Actes du Colloque Internationale, Enseignement réciproque du portugais et du français en Afrique occidentale*, 6 et 7 décembre 2004 Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- KELLER J, 1983, « Motivational degree of instruction » In *Reigeluth (Ed.) Instructional-design theories and models : an overview of their current status*, Hillsdale : Erlbaum.
- KNESTING K and WALDRON N, 2006, « Willing to play the game : how at risk students persist in school Psychology », in *the schools*, p. 599-611, doi : 10.1002/pits. 20174.
- KOLB D. A, 1984, *Experiential learning : Experience as the source of learning and development New*.
- KOPINSKA M & AZKARAI A, 2020, « Exploring young EFL learners' motivation : Individual versus pair work on dictogloss tasks », *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(3), p. 607-630.
- KULIK J. A, 1994, « Meta-analysis Study of Findings on Computer-based Instruction, Technology Assessment » in *Education and Training*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- LABELLE J. M, *La réciprocité éducative*, Paris : PUF, 1996.
- LAFORTUNE L et St-Pierre L, 1994, *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal : Les Éditions Logiques /Lafortune.
- LAFORTUNE L, JACOB S et HEBER T. D, 2000, *Pour guider la métacognition*, vol. 1, Québec : PUQ.
- LAY C.H, 1986, « At last, my research article on procrastination : A search for types », *Journal of Research in Personality*, 20, p. 474-495.
- LAY, Edwards, PARKER & ENDLER, 1989, « An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastinating during an examination period », *European Journal of Personality*, 3, p. 195-208.
- LE GUEN M, 2002, « Un enjeu pour l'innovation scolaire », In *Evaluer les pratique innovantes*, p. 11-14, Paris. CNDP.
- Le Nouvel Édicateur, 2003, « *Technologie de l'information et de la communication et modernité de l'école* », *revue de l'ICEM*, n0148.
- LE PELLEC Jacqueline, MARCOS Alvarez Violette, 1991, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette éducation, p. 39-62.
- LIEURY A, 2000, *Psychologie générale : cours et exercices*, Paris : Dunod.
- LIGTHBOWN M.P & SPADA N, 1999, *How languages are learned*, Oxford University Press.

- LOUISE Dabène, 1988, « Aller » et « venir » de la linguistique à la didactique », In *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, Année 1988, p. 217-224.
- LUICHIYE KAPINGA L, *note de cours de statistique descriptive*, OSP1/s, ISP/Kananga, 2016-2018, p. 5, inédit.
- LUNT T & CURRAN J, 2010, « Are You Listening Please ? » The advance of Electronic Audio Feedback Compared to Written Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 7, p. 759-769, <https://doi.org/10.1080/02602930902977772>.
- MACHIN S, McNally S et Silva O, 2006, « New technology in schools : Is there a payoff ? » *IZA Discussion Paper* No. 2234). Repéré à <http://ftp.iza.org/dp2234.pdf>.
- MACINTYRE, PETER D, 1994, *Toward a social psychological model of strategy use*, *Foreign Langue Annals* 27 : 2, p. 185-195.
- MALMBERG P, 2000, *I huvudet på en elev. Projektet STRIMS - Strategier vid inläring av moderna språk*. Bonniers.
- MALTIN M.W, 2001, *La cognition : une introduction à la psychologie cognitive*, Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- MARGARIDA Romero, LAURENT Heiser, LEPAGE Alexandre, 2023, *Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle*, Canopé. Livre blanc, hal-04013223.
- MARZANO R. J, PICKERING D. J, DAISY E. A, BLACKBURN G. J, BRANDT R. S, MOFFET C. A, 1992, « Dimensions of Learning, Alexandria, McREL. Mathématiques, 2003 », Disponible à l'adresse : http://guy-brousseau.com/wpcontent/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf.
- MEIRIEU P, 1987, *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF.
- MEIRIEU Philippe, 1987, *Les devoirs à la maison*, Paris, Syros.
- MERIEU P, ROUCHE. N, 1987, *réussir à l'école, des enseignants relèvent le défi*, Edition Vie Ouvrière.
- MICHEL Dewelay, 1995, *Peut-on former les enseignants ?* Paris, ESF éditeur, collection
- MICHEL Jean, ZAKHART Chouk, 2001, *Au risque de la pédagogie différenciée*, Éditeur. INRP ; Date de publication. 30 décembre 2001.
- MONDADA Lorenza, 2005, *Méthodes d'enregistrement et d'analyse de données vidéo prises en situation de formation*, Lyon : PIREF.

- MONIQUE Jeanne Le Lardic, *Innovation et enseignement des langues*, 27-339s, The Aoyama standard journal, 2008, vol. 3, p. 327-339. ISSN 1880-6430.
- MONTALVO G, Mansfield et Miller, 2007, « Liking or disliking the teacher : Students Motivation, Engagement, and Achievement. Evaluation and Research » in *Education*, 20(3), p. 144-158.
- MOUNET J, 2008, *Pour le développement du numérique à l'école*, Rapport de la mission e-Éduc, Repéré à <https://www.viepublique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/08>.
- N'DA P, 2002, *Méthodologie de la recherche : de la problématique à la discussion des résultats*, Abidjan : EDUCI.
- NDONG Laurence, 2011, « Didactique des sciences et formation des enseignants de sciences de la vie et de la Terre », *RDST* Online since 15 October 2013, connection on 20 December 2025, URL : <http://journals.openedition.org/rdst/420>, DOI : <https://doi.org/10.4000/rdst.420>.
- NAKAMURA C. C. et al, 2005, « Motivação no Trabalho », *Revista de Ciências Empresariais*, V. 2, n.1, p. 20-25, jan./jun. Maringá-PR : Management.
- NARCY J P, 1980, « Représentation, apprentissage et supports multimédia, COSTECH ». *Université de technologie de Compiègne, France*. Association des professeurs de langues des instituts universitaires de technologies, Sèvres, (Revue).
- NDOUR Paul, 2004, « Besoin en formation linguistique : apprentissage du portugais en milieu défavorisé. Objectif formatif versus culturel ? », in *Union latine, Actes du colloque international : enseignement réciproque du français et du portugais en Afrique occidentale*, p. 64.
- NDOUR Paul et THIAM Elhadji Omar, 2025, « Ensino-aprendizagem do Português língua estrangeira no Senegal : argumentos para uma abordagem eclética » ; in *REVUE DELLA/AFRICA*, TOME 2, publié le 28 Février 2025, p. 237.
- NEW Deal Technologique, 2025, La Stratégie numérique du Sénégal pour 2034, <https://senegalnumeriquesa.sn/actualites/lancement-du-new-technologique-une-strategie-pour-la-souverainete-et-l-inclusion>.
- NICOLAU I, 2001, *O conceito de estratégia*, Lisboa : Instituto para o Desenvolvimento da Gestão Empresarial.
- NURMI, Jari-Erik & SALMELA-Aro Katariina, 2017, *Mikä meitä liikuttaa, motivaatiopsykologian perusteet*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- O'MALLEY J. M, RUSSO R. P, Chamot A. U and Stewner-Manzanares G, 1988, « Applications of learning strategies by students learning English as a second language ». Dans C. E. Weinstein, E. T. Goetz, and P. A.

Alexander : Learning and study strategies : issues in *assessment, instruction, and evaluation*. San Diego, California : Academic Press.

- O'Malley M. J et A. U Chamot, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. DOI : 10. 1017/ CB09781139524490.
- OCDE, 2001, *Cyberformation, les enjeux du partenariat*, Paris : OCDE, of Direct Instruction, vol. 3, p. 75-110.
- OSGUTHORPE R. T. et Graham C. R, 2003, « Blended learning environments : Definitions and directions », *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), p. 227-233. <http://learntechlib.org/p/97576>.
- P. Dessus, 2007, *Carrefours de l'éducation*, p. 104.
- PAILLE P et MUCCHIELLI A, 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, (2ème éd.).
- PARE G, BRUNET A et TREMBLAY P, 1933, *La renaissance du XIIe siècle. Les écoles et l'enseignement*. Librairie philosophique J. Vrin/Institut d'études médiévales.
- PAUL CYR et GERMAIN C, 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE international. « Didactique des langues », p. 47-48.
- PELGRUM W. J et ANDERSON R. E, 2001, « ICT and the emerging paradigm for lifelong learning, An IEA educational assessment of infrastructure, goals, and practices », in twenty-six countries (2^e édition). Repéré à http://www.iea.nl/fileadmin/userupload/Publications/Electronic_versions/SITESM1_ICT_Emerging_Paradigm.pdf.
- PELGRUM W. J et Law, N, 2004, *Les TIC et l'éducation dans le monde*.
- PHILIPPE Meirieu, 2014, *Le plaisir d'apprendre*. Paris, Editions autrement.
- PHILIPPE Perrenoud, 1999, *Apprendre à l'école à travers, des projets : pourquoi ? comment ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- PIAGET J, 1975, *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF.
- PIERON H, 1963, *Examens et docimologie*, Paris, P.U.F. « Pédagogies », 3e édition, 1996.
- PIERRE Bouchard, *Annual review of psychology*, 2000, p. 171.
- PIERRE Martinez, 1996, *La Didactique des langues étrangères, Collection Que sais-je ? n0 3199*. Paris, PUF, 1996, 128p.

- PIETRI Jerome, 2017, *L'apport du e-learning dans la formation initiale et continue en odontologie, Médecine humaine et pathologie*. 2017. Dumas-01628520.
- PONCIN 2020, *Du présentiel au e-learning efficient. Comment développer une formation professionnelle à distance*.
- PONTECORVO C, Juin 2002, *Propos sur l'innovation. Repères n 08, Cellule Innovation*. Académie de Rouen.
- PORTELANCE, 2002, *La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture*, p.20.
- POTVIN P, BRAULT Foisy L. M, ARVISAIS O, BEGIN C, GAUVIN I et BRUYERE M. H, 2020, « Qu'est-ce que la didactique ? », *Numéro thématique Didactique*, 1(1). doi : 10.37571/2020.01
- PROUST Joëlle, 2021, *Métacognition et confiance en soi*. Conseil Scientifique de l'Education Nationale.
- PRUNEAU D et LAPOINTE C, 2002, *Un, deux, trois nous irons au bois. L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement*. Éducation et francophonie, 30(2), En ligne : www.acelf.ca/revue.
- PUREN C, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé, International, col. DLE.
- RAMIREZ N & Lima, A. V, 2011, *Resultados científicos en la investigación educativa*. Havana : Editorial Pueblo y Educación.
- RECHIDI N & al, 2020, « L'intégration pédagogique des TIC à l'épreuve de la crise covid-19 : Quels enseignements à tirer ? », *Revue Internationale du Chercheur*, Volume 1 : Numéro 2, p. 274-297.
- RELAN A, 1992, « Strategies in Computer-Based Instruction : Some Lessons from Theories and Models of Motivation », *Proceeding of Select Research and Development Presentation at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology*.
- REUTER Yves, 1995, « Les relations lectures-écriture dans le champ de la didactique », in *Pratiques*, no86, p. 5-26.
- ROBBES B, 2020, *L'autorité éducative dans la classe : Douze situations pour apprendre à l'exercer (Pédagogie References)*. ESF.
- ROBIN de Mourat, IOANA Ocnareanu, ANNE-LYSE Renon, MARINE Royer, 2015, *Méthodologies de recherche et design : un instantané des pratiques de recherche employées au sein d'un réseau de jeunes chercheurs*, *Sciences du design*, Volume1, Numéro1, p. 68-75, Éditeur, Presses Universitaires de France.

- RODRÍGUEZ SEARA Ana, 2001, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », in *Cuadernos del Marqués de San Adrián*.
- RUANO Borbalan, J. Cl, 2001, *Eduquer et former, Auxerre : Sciences Humaines*.
- RUMBERGER R. W, 1995, « Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools », *American Educational Research Journal*, 32, p. 583-625.
- RYAN R. M & DECI E. L, 2000, « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being », *American Psychologist*, 55(1), p. 68-78, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- SAINT Arnaud Y, 1983, *Devenir autonome*, Montréal : Le Jour, Editeur.
- SAUVE L, DEBEURME G, WRIGHT A, FOURNIER J, et FONTAINE, E, 2007, « L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport d'expérimentation », *Rapport final présenté au FQRSC, Actions concertées*, En ligne sur : [http : //www.savie.qc.ca /CampusVirtuel/Upload/Fichier/SAMI-Perseverance-rapport-recension-15-06-09, VF, PDF](http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichier/SAMI-Perseverance-rapport-recension-15-06-09_VF_PDF).
- SAVA F. A, 2002, Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils : a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021.
- SARTRE Jean-Paul, *La Nausée*, Editeur, Gallimard, Date de parution, Mars 1938, Collection, Blanche, EAN. 9782070257539.
- SCHEFFLER I, 2003, *Le langage de l'éducation*, Paris : Klincksieck.
- SCHEIDECKER D & FREEMAN W, 1999, « Bringing out the Best » in *Students : How Legendary Teachers Motivate Kids*, Thousand Oaks, CA : Corwin Press. ([Https://academic.e.unavarra.es/server/api/core/bitstreams/300553ac-102d-416cb02b-419f0277b369/content](https://academic.e.unavarra.es/server/api/core/bitstreams/300553ac-102d-416cb02b-419f0277b369/content)). URI : <https://id.erudit.org/iderudit/012359ar>, DOI : <https://doi.org/10.7202/012359ar>.
- SCHNEUWLY B, 2002, « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique : Éléments de synthèse », in *Pratiques*, p. 237-246
- SCHOUWENBURG H. C and LAY C. H, 1995, *Trait procrastination and the big Five factors of personality, Personality an Individual Diferences*, 18(4), 481-490, [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00176-S](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00176-S).
- SEGOND, L. (1880). *La Sainte Bible*. Imprimerie de l'Université. Document accessible à l'adresse http://levigilant.com/Bible_Segond_1880_virtuelle/.

- SENGHOR Abdoulaye Racine, 2012, « L'héritage colonial et les langues en Afrique francophone », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 33 | septembre 2003, consulté le 20 décembre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1708> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1708>.
- SENGHOR Léopold Ségar, 1961, *Nocturnes*, ed. Seuil, p. 206-208.
- SHOSTAK R, 1986, « Lesson presentation skills » In *J. Cooper (Ed.), Classroom teaching skills*, p. 111-137, Lexington : Heath.
- SIGMUND Freud, 1920, *Au-delà du principe de plaisir*, p. 2-56, En ligne : https://www.psychanalyse.com/pdf/Au_dela_du_principe_de_plaisir_freud.pdf
- SMITH B. O, 1963, « Toward a theory of teaching », In *A. A. Bellack, Theory and research in teaching*, New York : Teachers college press, p. 1-10.
- SOLOMON L. J and ROTHBLUM E. D, 1984, *Academic procrastination : Frequency and cognitive behaviour for achievement tasks*. Dissertation Abstracts International, 40, 1967.
- SOUAD KASSIM Mohamed, 2018, *Didactique des langues, Cours dispensé à l'Université de Djibouti, Chapitre 1 : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde*.
- SOW Amadou, GUEYE Ousmane, 2024, « Plaidoyer pour une introduction de l'allemand appliqué/technique dans les lycées techniques et la formation professionnelle au Sénégal », in *revue francophone internationale*, Volume 1, N°6 juillet 2024, p.119. DOI : <https://doi.org/10.61585/pud-liens-v1n618>.
- STEPHANIE Leloup, 2000, *La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire ?* p. 35-47.
- TARDIF J, 1992, *Pour un enseignement stratégique l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Éditions Logiques.
- TARDIF Jacques, 1998, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris, ESF, 1998.
- TAVARES Eugène, 2016, « Ziguinchor, ville lusotropical ? », in *Les Cahiers du CREILAC*, no spécial 1, p. 416.
- THIETART R. A, 1990, *La Stratégie d'Entreprise*, McGraw-Hill.
- THOMAS J. W and Rohwer W. D, 1986, *Academic studying : the role of learning Strategies*, *Educational Psychologist*, 21(1 et 2), p. 19-41.

- TICE D. M and BAUMEISTER R. F, 1997, *Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health : The costs and benefits of dawdling*. Psychological Science, 8, p. 454-458.
- VALENTIN Pitton, LILETTE Rochat-Avogadri, 2023, *Évaluation et motivation, En quoi l'évaluation peut-elle être un frein ou un levier à la motivation de l'élève ?* Education, Dumas-04504866. En ligne : [https : //dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04504866v1](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04504866v1), p. 13-15.
- VIANIN P, 2007, *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre, Pratiques pédagogiques*, De Boeck Supérieur, p. 224.
- VIANIN P, 2006, *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck Supérieur.
- VIAU Rolland, 1994, *La motivation en contexte scolaire*, Québec : Les Editions du Renouveau Pédagogique Inc, 1994, p. 7, En ligne : <https://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation- scolaire/>.
- VIAU Rolland, 2003, *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université, p.27.
- Viau R, 2004, *La motivation en contexte scolaire*, 2ème édition : pratiques pédagogiques.
- Viau R, 2009, *La motivation en contexte scolaire*, 5e édition, Mai 2009, ISBN 978-2- 8041-1148-9.
- Viau R, 2007, *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, p.17-p.64.
- Viau Rolland, 2002, « L'évaluation source de motivation ou de démotivation » Québec français, numéro 127, *automne 2002*, p 77-79. URI : [https : //id.erudit.org/iderut /55820ac](https://id.erudit.org/iderut/55820ac).
- VIENS J & Amélineau, 1997, « Une expérience d'auto-apprentissage collaboratif avec le logiciel Modélisa. » *Cahiers de la Recherche en Education*, 4(3), p. 339-371.
- VYGOTSKY L. S, 1985, *La méthode instrumentale en pédagogie*, Dans B. Schneuwly et J. P. Bronckart, Vygotsky, p. 39-47, Delachaux- Niestlé.
- WATKINS, C. L. et T.A. Slocum, 2004, « The Components of Direct Instruction », *Journal*.
- WEINER, B, 1984, « Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework », In R. E. Ames and C. Ames (Eds), *motivation in education* (15 - 38, voll : student motivation Orlando), Academic Press.
- WEINSTEIN C. E and Mayer R. E, 1986, « The teaching of learning strategies », Dans M. C. Wittrock *Handbook of research on teaching*, New York, New York : Macmillan. Google Scholar 10.1080/00461520.1986.9653022.

- WENTZEL k. R, 1997, « Student motivation in middle school : the role of perceived pedagogical caring ». *Journal of educational psychology*, 89 (3), p. 411-419. Doi : 10.1037/0022-0663.89.3.411 Zimmerman, B.
- WIDDOWSON H. G, 1983, *Learning purpose and language use : H.G. Widdowson*, Oxford University Press 1983.
- WILDER J. S, 1992, « The identification of factors contributing to the academic decline of a population of college students, *Psychology* » : *A Journal of Human Behavior*, 29, 17.
- WILLIAMS M, 1993. « A comprehensive review of learner control : The role of learner characteristics » In *Convention of the association for Educational Communications and Technology, New Orleans, LA. Janvier 1993*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 362211).
- WU C. Y, 1992, « Computerized teachers' praise : Incorporating teachers' images and voices. » Paper presented at the *annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN. ERIC Document Reproduction Service No.*
- ZHANG, Y, 2010, *L'intégration des TICE à l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois : leur apport au développement de la compréhension orale des étudiants*, Université de Nantes, p. 43.

2. Dictionnaires

- Bloch, Oscar & Von Wartburg, Walther, 2004, *Dictionnaire Étymologique de La Langue Française*. PUF, Edition 2, ISBN : 2130544266, 9782130544265, p. 682.
- Brousseau G, 2003, *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations en didactiques*.
- CF CUQ J. P, 2003, **Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde**, ASDIFLE, France, p. 213.
- GUTTON PH, 1973, *Le jeu chez l'enfant*, Paris : Larousse, 2003, Paris : GREUPP
- LAROUSSE, 2003, *Dictionnaire de Français, Définitions : Motivation, en ligne* (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motiv...>).
- LEGENDRE R, 2007, *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Éditeur Guérin, 3e édition.
- LEGENDRE R, 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal/Paris, Guérin/ Eska.
- LEGENDRE R, 2005, *Dictionnaire actuel de l'Education*, Montréal : Guerin
- Raynal Françoise, Rieuner Alain. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Année 1998, pp. 164-165.
- RAYNAL F et REUNIER A, 1997, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés ; apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF, p. 239.
- REUTER, Yves, 2013, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, October 2018 *Swiss Journal of Educational Research* 36(2), DOI :10.24452/sjer.36.2.5242.

- Rey, 2006, *Le Dictionnaire historique de la langue française*.
- ROBERT J. P, 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris. Le Robert.
- Le Robert, 1988, *dictionnaire MICRO Robert*, p. 980.

3. Thèses et Mémoires

- ABDEL HAMID ABDEL GHANI. Arab Houssan, 2016-2017, *L'impact des TICE sur la motivation d'Enseignement/Apprentissage du FLE*, p. 11, mémoire de Master soutenu publiquement le 27/06/2017.
- BUZAIS A, 2017, *Les effets de la gamification sur la motivation en contexte scolaire*. Jalil, Samira Thèse de master, Université Catholique de l'Ouest, Institut de formation de l'UCO aux métiers de l'enseignement.
- C.E.M TKOUTI Ahmed-Biskra, Mémoire de Master. En ligne : http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/18825/1/GUETTAF_Amani.pdf.<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01945929v1>.
- CESTARO Selma Alas Martins, 2019, *O ensino de Língua Estrangeira : História e Metodologia, Mestrado de Universidade Federal do Rio Grande do Norte / USP*.
- DELOY Antoine (2019-2020), *L'intégration des TIC en classe de FLE : apports, limites et rôles. Le cas de l'Institut Français de Finlande*, Mémoire de Master, Mention Sciences du langage, Spécialité Didactique du FLE en situation de plurilinguisme.
- EVANGELINA Martinelli, *La relation entre le numérique et la motivation des élèves, Le cas de la 4ème Saphir*, Mémoire de Marter MEEF, soutenu publiquement le 13 Mai 2019.
- Eve-Marie Roduit, 2011, Mémoire de fin d'études à la HEP-VS, « *Le moyen d'enseignement comme facteur de motivation pour l'apprentissage de l'allemand* » Exemple du moyen d'enseignement « Geni@l »).
- FREDERIQUE Chevasson (2022-2023), *L'ABSENTÉISME SCOLAIRE : Un lien avec l'estime de soi des élèves. Comment l'établissement scolaire peut-il lutter contre l'absentéisme scolaire ?* 2e année Master MEEF 2nd degré Encadrement Educatif. Référent : Amélie DUGUET.
- GUETTAF Amani (2020-2021), *La motivation scolaire dans l'enseignement /apprentissage en classe de FLE*. Cas des apprenants de la 1 ère A.M
- HACHEMANE Ghoziel, 2009, « *Motivation et démotivation dans l'apprentissage du français chez les Collégiens algériens Etude socio- didactique* » mémoire de magistère, ABOU BAKR BELkaid-TLEMCEN.
- JEAN-BAPTISTE Ndagijimana, 2013, *LES FACTEURS DE LA FAIBLE MOTIVATION ET LEURS EFFETS SUR L'APPRENTISSAGE*. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au

Rwanda. Psychologie et comportements. Université de Bouaké ; Université de Bouaké/Côte d'Ivoire, Français. FfNNT : 0033/2013/UB/CDNRff. Fftel-00920269ff, thèse de doctorat.

- MARYLOU Britt, 2018, *La motivation scolaire : comment l'enseignant peut-il susciter l'engagement et la persévérance de l'élève dans une activité ?* Sciences de l'Homme et Société. 2018. ffdumas-01945929f, mémoire de Master, « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation », Mention 1. HAL Id: dumas-01945929.
- Moussa Tessa, O, 2011, *Impacts des TIC sur la motivation des étudiants à l'apprentissage des mathématiques à l'Université Abdou Moumouni au Niger*, Thèse de Doctorat, Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/70484000290.pdf>.
- NDIAYE Saloum, 2024, *La production écrite en portugais langue étrangère (PLE) des élèves de Seconde au Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor : Analyse didactique et sociolinguistique*, Thèse de Doctorat, Université Assane Seck de Ziguinchor, Laboratoire CREIHLAC.
- NDIAYE Samba, 2010. *O processo comunicativo na aula de Português, Língua, estrangeira, no Senegal. O multilinguismo como factor da construção discursiva em contexto pedagógico*, thèse de doctorat, Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Rançon J, 2009, *Le discours explicatif en classe de langue. Contextes interactionnels et processus cognitifs*. Toulouse : Thèse de doctorat : Université de Toulouse 11.
- TAHARBOUCHET Kenza, ZIANI Fatma Zohra, 2021, *La motivation à l'égard de l'enseignement /apprentissage du FLE : Le cas des apprenants de la 4ème année primaire de l'établissement scolaire (Beldjenna Mohammed Berkouka Maatkas)*, en ligne : [file:///C:/Users/BINANITECH/Downloads/Mas.%20Fr.%20453%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/BINANITECH/Downloads/Mas.%20Fr.%20453%20(1).pdf).
- Tremblay-Wragg É, 2018, *Utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées par quatre formateurs universitaires : quelle participation à la motivation à apprendre de leurs étudiants*. (Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada).

4. Webgraphie

- <https://educofamille.com/perception-de-soi-eleves-en-difficulte>, site consulté le 20 Janvier, 2023 à 9h 30mn.
- <https://www.revuegestion.ca/besoins-et-motivations-une-nouvelle-pyramide-de-maslow>, site consulté le 10 Juillet 2023 à 17h 02 mn.
- <https://creg.ac-versailles.fr/des-theories-au-systeme-global-de-la-motivation-ou-vers-un-veritable-systeme-de#:~:text=L'approche%20psychanalytique>, site consulté le 08 Juin 2023 à 17h 11mn.
- <https://www.memoireonline.com> › La-strategie-politique, site consulté le 10 Février 2023 à 10h 05mn

- <https://pedagogie.quebec.ca > le-tableau > la-diversificati...>, site consulté le 14 Février 2023 à 16h 30mn.
- En ligne sur : <https://www.profinnovant.com > definition-de-l'apprentissage>, site consulté le 02 Janvier 2024, à 16h 30mn.
- <https://apsss-consulting.fr/pedagogie-jean-houssaye-triangle>
- http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/t_base.htm#anchor41518, site consulté le 04 Mars 2023 à 17h 10mn.
- https://myismail.net/docs/crmef/docspedago/5.Modeles_strat%C3%A9gies_m%C3%A9thodestechniques_d%enseignement.pdf, site consulté en ligne le 25 Octobre 2024 à 10h 15mn.
- [Didactique-maths-fiche-4-modc3a81e6-transmissif.pdf](#), site consulté le 23 Juillet 2023 à 16h 06mn.
- <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portailressourcesenseignementsup/documents/PDF/strategiespedagogiques.pdf>, site consulté le 18 Mars 2024 à 15h à 08mn.
- <https://www.polymtl.ca/vignettes/questionnement-0>, site consulté le 24 Février 2023 à 10h 10mn.
- <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/gscw031>, site consulté le 18 Mai 2023 à 6h 10 mn.
- https://myismail.net/docs/crmef/docspedago/5.Modeles_strat%C3%A9gies_m%C3%A9thodes_techniques_d%enseignement.pdf, site consulté le 10 Décembre 2024 à 18h 10mn.
- <https://www.taalecole.ca-miser-re>, consulté le 15 Septembre, 2023 à 9h 02mn.
- <https://www.profinnovant.com/enseignement-direct>, consulté le 20 Septembre 20
- <https://www.profinnovant.com/enseignement-direct>, consulté le 20 Septembre 20
- <https://midipyrenees.maisons-pour-la-science.org>, consulté le 16, septembre 2023.
- <https://www.k12.gov.sk.ca-docs-francais-tronc-chapitre-2>, consulté le 06 Mai 2023 à 11h 03mn.
- <https://www.k12.gov.sk.ca-docs-francais-tronc-chapitre-2>
- <https://lot-et-garonne.fff.fr/simple/pedagogie-directive/>, site consulté le 02 Janvier 2023 à 16h 17mn.
- <https://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/node/130>, site consulté le 20 Janvier 2023 à 21h 12mn.
- <https://cpu.umontreal.ca/enseignement-apprentissage/planification-cours>, site consulté le 03 Février 2023 à 13h 04 mn.
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contexte/18593>, site consulté le 02 Janvier 2023, à 18h 09mn.
- <https://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/senegal.htm>, consulté le 08 Janvier 2023
- <https://www.techno-science.net/glossaire-definition/Langue-etrangere.html>, consulté le 06 Février 2024 à 10h 07mn.
- https://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf, consulté le 06 Avril 2024 à 09h 8mn.
- <https://www.cnrtl.fr/definition/statut>, site consulté le 09 Mars 2024, à 10h 8mn.

- <http://docplayer.fr/35094123-Programme-de-l-enseig...>, site consulté le 10 Février, 2024 à partir de 10h 15mn.
- https://www.leral.net/Mary-Teuw-Niane-le-Russe-l-Espagnol-l-Allemand-le-Portugais-telles-qu-elles-etaient-enseignes-au-Senegal-ca_a186644.html, site consulté le 11 Novembre 2024, à 13h 15mn.
- https://senego.com/letat-met-fin-a-lenseignement-de-lallemand-du-russe-et-de-litalien-au-college_388071.html, site consulté le 10 Aout 2024, à 17h 10mn.
- <https://www.rfi.fr/fr/afrique/20161031-senegal-allemand-russe-italien-langues-vivantes-enseignement-secondaire>.
- https://www.leral.net/Mary-Teuw-Niane-le-Russe-l-Espagnol-l-Allemand-le-Portugais-telles-qu-elles-etaient-enseignes-au-Senegal-ca_a186644.html
- <https://concourasn.com/resultats-definitifs-fastef-2023-niveau-bac-portugais/>, site consulté le 05 Octobre 2024 à 10h 07mn
- https://concourasn.com/resultats-fastef-2023-niveau-licence-master-portugais/#google_vignette, site consulté le 04 Février 2023 à 9h 01mn.
- https://citation-celebre.leparisien.fr/citations/79550#google_vignette, site consulté le 12 Novembre 2024 à 13h 03mn.
- <https://blog.assimil.com/pourquoi-apprendre-le-portugais/>, site consulté le 20 Décembre 2023 à 17h 01mn.
- <https://www.ansd.sn/sites/default/files/2023-10>, consulté le 13 Décembre 2024 à 13h 06 mn.
- <https://www.sudquotidien.sn/resultats-examen-cfee-2022-ziguinchor-en-tete-avec-8848/>, consulté le 15 Décembre 2024 à 18h 10mn.
- <https://aps.sn/bfem-2024-ziguinchor-affiche-un-taux-de-reussite-de-8129-officiel/>, consulté le 12 Décembre 2024, à 10h 03mn.
- <https://senego.com/amelioration-notable-des-resultats-au-baccalaureat-2024-a-ziguinchor-172162.html>, consulté le 15 Février 2023 à 10h 08m.
- <https://academie-plus.com/Etablissement/lycee-ahoune-sane-181>, consulté le 11 Mai 2023 à 22h 06mn.
- <https://lyceedjignabo.com-presentation>, site consulté le 10 Novembre 2024 à 16h 17mn.
- <https://www.voxco.com/fr/blog/methodologie-de-recherche>, consulté le 20 Décembre 2023 En ligne : www.institut-numerique.org/iii-3-constitution-de-lechantillon-520b619934e0c, consulté le 21 à 8h 12mn.
- <https://www.institut-numerique.org/chapitre-ii-methodologie-dinvestigation-513f69fce90e0>, consulté le 22 Mai 2023 à 21h 20mn.

- <http://sitededie.fontainepicard.com> › 6 › 2020/11 PDF, consulté le 10 Février 2024 à 9h 01mn.
- <https://www.adoxy.com> › terms › questionnaire-validati..., consulté le 19 Mai 2023 à 8h 11mn.
- <https://www.cairn.info/les-etudes-de-marche--9782100745487-page-99.htm>, consulté le 28 Septembre 2023 à 17h 00mn
- <https://www.questionpro.com/blog/fr/ethique-de-la-recherche>, consulté le 06 Mars 2024, à 23h 06mn
- <https://www.bienenseigner.com/triangle-didactique/>, consulté le 20 Octobre 2024 à 00h 5mn
- <https://www.philippeclauzard.fr/2020/10/principaux-concepts-de-la-didactique-complement-du-cours-les-didactiques.html>, site consulté le 29 Novembre 2023 à 9h 15mn
- <https://www.philippeclauzard.fr/2020/10/principaux-concepts-de-la-didactique-complement-du-cours-les-didactiques.html>, consulté le 22 Mai 2023 à 1h 20mn
- <https://www.bienenseigner.com/didactique-definition-et-fondements-theoriques>, consulté le 23 Septembre 2023 à 22h 09mn
- https://blogs.univ-tlse2.fr/ip3a/files/2020/04/ERRATUM_MUSIAL-TRICOT_Avril-2020.pdf, consulté le 28 Octobre 2023 à 15h 06mn
- <https://www.studocu.com/fr/document/universite-de-montpellier/preparation-au-capeps/resumer-savoir-enseigne/9912784>, consulté le 29 Octobre 2023 à 16h 18mn
- <https://www.bienenseigner.com/transposition-didactique>, consulté le 27, Décembre 2024 à 17h 30mn
- <https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-2-page-3?lang=fr>, consulté le 02 Janvier 2024, à 16h 10mn.
- <https://publimath.univ-irem.fr/numerisation/ST/IST04030/IST04030.pdf>, consulté le 18 Février 2024, à 17h 13mn
- <https://www.philippeclauzard.fr/2018/11/focus-sur-les-situations-didactiques.html>, consulté le 15 Février 2024 à 9h 10mn
- <https://books.openedition.org/pub/38593?lang=fr>, consulté le 10 Mai 2023, à 15h 00mn
- <https://www.bienenseigner.com/pedagogie-definition>, consulté le 29 Décembre 2024 à 17h 27mn
- <https://www.techno-science.net/glossaire-definition/Pedagogie.html>, consulté le 23 Septembre 2023, à 15h 09mn
- <https://www.ressources-pedagogiques.org/quel-est-le-but-de-la-pedagogie/>, consulté le 18 Novembre 2023 à 18h 20mn
- <https://www.ressources-pedagogiques.org/quel-est-le-but-de-la-pedagogie/>, consulté le 28 Décembre 2023, à 23h 09mn

- <https://pedagogie.ac-rennes.fr/spip.php?article4722>, consulté le 18 Mars 2024 à 0h 11mn.
- <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/18825?mode=full>, consulté le 15 Aout 2023 à 10h 09mn
- <https://journals.openedition.org/multilinguales/12037>, consulté le 10 Mars 2023 à 10h 10 mn
- <https://books.openedition.org/purh/1875?lang=fr>, consulté le 15 Septembre 2023 à 22h 13h mn
- <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04504866v1/document>, consulté le 17 Septembre 2023 à 16h
- https://shs.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637-page-135?site_lang=fr, consulté le 23 Mai 2022 à 9h 10mn.
- https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Cap_ecole_inclusive/Fiches/DEC_Utiliser_la_sanction_comme_un_outil_corrFF.pdf, consulté le Dimanche 06 Octobre 2024, à 18h 30mn.
- https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r_2.1_le_concept_de_competence_quelques_definitions.pdf), consulté le 21 Octobre 2023 à 0h 06mn
- https://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/02/SA_MotivationIS.pdf, consulté le 21 Novembre 2023 à 19h 50mn
- https://apprendre.auf.org/wpcontent/uploads/2021/08/ethique_et_deontologie_U9_activites_periscolaires.pdf, consulté le 19 Octobre 2024 à 17h 30mn
- <https://www.federation-mdl.fr/2024/06/07/limportance-secrete-des-clubs-de-lycee-revelee/>, consulté le 10 Novembre 2022 à 18h 20mn
- <https://dspace.univ-bba.dz/bitstream/handle>, consulté le 02 Février 2023 à 10h 11mn
- <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0075>, consulté le 20 Septembre 2023 à 15h 06mn
- <https://doi.org/10.7202/1091228ar>, consulté le 23 Septembre 2024 à 16h 07mn
- <https://doi.org/10.7202/1091228ar>, consulté le 20 Novembre 2024 à 17h 03mn
- <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2020-v55-n2-mje06098/1077976ar.pdf>, consulté le 24 Décembre 2024 à 19h 10mn
- <https://www.cairn.info/les-innovations-socio-educatives--9782810900619-page-15.htm>, consulté le 25 Septembre 2024 à 10h 00mn
- <http://journals.openedition.org/cahiersapliut/2889> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.2889>, consulté le 20 Octobre 2024 à 17h 17mn
- <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01671678v1>, consulté le 22 Septembre 2024 à 19 h 01mn
- <https://fr.univ-batna2.dz/sites/default/files/fra/files/cours-tice-l2-gr-04.pdf>, consulté le 29 Juillet 2021 à 10 h 09mn

- https://www.researchgate.net/publication/278797726_Vers_l'integration_des_TIC_dans_l'enseignement_des_langues, consulté le 03 Novembre 2023 à 17h 8mn
- <https://www.adie.sn/les-tic-%C3%A0-l%E2%80%99%C3%A9cole-quels-enjeux-et-d%C3%A9fis-pour-l%E2%80%99adie>, consulté le 20 Juin 2024 à 22h 10mn
- <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01628520v1/file/2017NICED024.pdf>, consulté le 24 Septembre 2024 à 18h 45mn
- <https://www.flowbow.fr/post/jeu-motivation-apprenants#>, consulté le 7 Juillet 2024 à 10h
- <https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-de-projet/>, consulté le 09, Janvier 2024 à 11h 13mn
- <https://www.ac-versailles.fr/l-enseignement-hybride-121545>, consulté le 16 Mars 2023 à 14h 45mn
- <https://hotmart.com/fr/blog/enseignement-hybride>, consulté le 20 Janvier 2024 à 0h 25mn
- <https://www.ac-versailles.fr/l-enseignement-hybride-121545>, consulté le 08 Octobre 2023 0 12h 30mn
- https://pedagogie.acstrasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/physiquechimie/La_pedagogie_differenciee_01.pdf, consulté le 15 Octobre 2024 à 9h 20mn
- <https://www.courssegondval.com › uploads>, consulté le 19 Octobre 2024 à 11h 11mn
- En ligne : <https://hal.science/hal-04013223>, le 08 Avril 2024 à 11h 22mn
- https://portugais.dis.ac-guyane.fr/IMG/pdf/traam-2023-2024-intelligence-artificielle_a221-2.pdf, consulté le 10 Mai 2024 à 18 h 09mn
- <https://talkpal.ai/fr/apprendre-le-portugais-en-ligne/>, consulté le 11 Mai 2024 à 19h 30mn
- <https://talkpal.ai/fr/apprendre-le-portugais-en-ligne/>, consulté le 20 Avril 2025, à 17h30mn
- <https://essai-1234.telug.ca/phases-recherche/analyser-interpreter-resultats-recherche>
- https://elearning.univbejaia.dz/pluginfile.php/997077/mod_resource/content/1/6.%20M%C3%A9thodologie%20audio-orale%20.pdf, ibid, consulté le 25 Mars 2024 à 12h 15mn
- https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista_larticulo8.pdf
- <https://ecolebranchee.com/motivations-scolaires-les-enseignants-jouent-un-role-plus-important-que-les-parents/>, consulté le 10 Septembre 2024 à 16h 30mn
- <https://www.erudit.org/fr/revues/fp/2020-v28-n2>, consulté le 20 Mai 2024 à 15h 01mn.

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux enseignants du secondaire lors de la phase proprement dite de l'enquête

Ce questionnaire est proposé dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur l'analyse des stratégies de motivation dans l'enseignement du portugais langue étrangère au Sénégal et perspectives d'innovation à l'ère du numérique. L'objectif de ce travail consiste à faire un diagnostic sur les stratégies de motivation existantes en PLE, pour ensuite proposer d'autres plus innovantes afin de rendre l'enseignement du portugais plus motivant et plus attractif aux yeux des apprenants. Sur ce, le questionnaire proposé est réparti en six (06) sections consistant à recueillir l'avis des enseignants sur les points suivants :

- ❖ les données personnelles ;
- ❖ la phase de motivation ;
- ❖ les stratégies utilisées par les enseignants (supports et activités proposées) ;
- ❖ l'attitude de l'enseignant envers ses élèves en classe ;
- ❖ le choix de la matière chez les élèves ;
- ❖ le recours aux TIC dans l'enseignement-apprentissage du PLE.

Section 1 : Données personnelles/ professionnelles

1. Âge compris entre : (cocher la rubrique qui correspond à votre cas)

20 à 30 ans 30 à 40 ans 40 à 50 ans 50 ans et plus

2. Sexe (cochez la case correspondant votre cas) Féminin Masculin

3. En votre qualité d'enseignant du PLE, quel est votre niveau de formation reçue ?
(Cochez et complétez uniquement les parties qui vous concernent)

Bac + 1 Bac + 2 Licence Maîtrise / Master (1et 2)

Autres à préciser :

4. Depuis combien d'années enseignes-tu le portugais ?

1 à 5 ans 5 à 10 ans 10 ans et plus

5. Avez-vous reçu une formation spécifique sur le processus de motivation des élèves en PLE ?

Oui Non

Section 2 : Avis des enseignants sur la phase de motivation

1. Selon vous, qu'est-ce qu'un élève motivé ?

A préciser : _____

Trouvez-vous que la motivation est importante dans l'apprentissage du portugais ?

(Cocher la bonne case)

Oui Non

Préciser les raisons : _____

2. Est-ce que vous abordez la phase de motivation à chaque fois que vous étudiez un nouveau thème ?

(Cocher la bonne réponse)

Oui On l'aborde quelquefois Non

3. Votre phase de motivation dure combien de minutes ? (Cocher la bonne réponse)

Moins de 05 minutes Juste 05 minutes Plus de 05 minutes

4. Est-ce que cette phase parvient à motiver vos élèves ? Oui ou Non

Donnez vos raisons : _____

5. Quels sont les supports que vous utiliserez pour motiver les élèves à entrer dans un nouveau thème ?

6. Parmi les supports utilisés, quel est celui qui est plus efficace pour motiver les élèves ? (Cocher la bonne réponse)

Pourquoi : _____

7. Quelles stratégies préconisez-vous dans cette phase pour mieux motiver les élèves ?

Section 3 : Les stratégies utilisées dans le déroulement de l'ensemble du cours (supports et activités proposés)

1. Qu'est-ce que vous entendez par stratégie d'enseignement ?

2. Quelles sont les stratégies (supports et activités) que vous avez tendance à utiliser durant vos cours ?

3. Avez-vous l'habitude de diversifier ces stratégies en classe ?

Oui ou Non

4. La diversification de ces stratégies parviennent-elles à motiver vos élèves ?

Oui ou Non

S'il y a des difficultés rencontrées à ce niveau, précisez-les ?

5. Y-a-t-il d'autres stratégies plus innovantes permettant de motiver les élèves dans l'apprentissage du PLE dont vous ne faites pas recours ?

Oui ou Non

Si oui citez-les : _____

6. Pourquoi vous n'utilisez pas ces stratégies dans vos cours ?
-

Section 4 : : Avis des enseignants sur l'influence du comportement de l'enseignant sur la motivation des élèves en classe de PLE

1. Qu'est-ce que vous comprenez par comportement d'un enseignant envers ces élèves ?

2. Le bon comportement de l'enseignant a-t-il une influence positive sur la motivation des élèves en classe de PLE ?

Oui ou Non

3. Selon vous, comment un enseignant doit se comporter en classe pour motiver ses élèves ?

4. Les actes que vous posez en classe réussissent-ils véritablement à motiver les élèves ?

Oui ou Non

Précisez les raisons : _____

5. Quelles sont les difficultés que vous rencontrées en classe en rapport aux comportements des élèves ?

6. Quelles stratégies mettez-vous sur pied pour surmonter ces difficultés ?
-

Section 5 : L'avis des enseignants sur le libre choix de la matière et son impact sur la motivation des élèves

1. Qu'est-ce que vous comprenez par choix de l'élève dans l'apprentissage du PLE ?

2. Pensez-vous que le libre choix de la matière peut déterminer la motivation de l'élève en

classe ?

Oui ou Non

Donnez les raisons : _____

3. Y a-t-il dans votre classe des élèves qui font portugais sans pour autant que cela émane de leur choix personnel ?

Oui ou Non

4. Qu'est-ce que vous observez sur ces genres d'élèves en classe ?

Ils sont motivés ou Non ils ne sont pas motivés

Donnez les raisons : _____

5. Est-ce que vous rencontrez quelquefois des difficultés en classe avec ces genres d'élèves ?

Oui ou Non

Donnez les raisons : _____

6. Quelles stratégies utilisez-vous pour motiver ces genres d'élèves ?

Section 6 : Avis des professeurs sur le recours aux TIC dans l'enseignement-apprentissage du PLE

1. Est-ce que vous faites recours aux TIC pour préparer vos supports de cours ?

Oui Non

2. Pensez-vous que ces supports parviennent-ils à motiver vos élèves ?

Oui ou Non

Donnez les raisons : _____

3. Parlez-nous de l'utilité du recours aux TIC dans l'enseignement-apprentissage du PLE ?

4. Est-ce que vous utilisez tout le temps les outils informatiques pour enseigner le Portugais en classe ?

Oui Non

5. Quand est-ce que vous serez prêts à utiliser les TIC dans l'enseignement du portugais ?

6. Etes-vous intéressés à l'IA ?

Oui Non

Donnez les raisons : _____

7. Pensez-vous que cette technologie pourra être bénéfique dans l'enseignement-apprentissage du portugais langue étrangère (PLE) dans l'avenir ?

Oui Non

Donnez les raisons : _____

Merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire le plus sincèrement et le plus exactement possible avant le 13 Mars 2024, date à partir de laquelle, nous viendrons le récupérer dans votre lycée.

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves lors de la phase d'enquête proprement dite

Ce questionnaire est proposé dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur l'analyse des stratégies de motivation dans l'enseignement du portugais langue étrangère au Sénégal et perspectives d'innovation à l'ère du numérique. L'objectif de ce travail consiste à faire un diagnostic sur les stratégies de motivation existantes en PLE, pour ensuite proposer d'autres plus innovantes afin de rendre l'enseignement du portugais plus motivant et plus attractif aux yeux des apprenants. Sur ce, le questionnaire proposé est réparti en six (06) sections consistant à recueillir l'avis des enseignants sur les points suivants :

- les données personnelles ;
- la phase de motivation ;
- les stratégies utilisées par les enseignants (supports et activités proposés) ;
- l'attitude de l'enseignant envers ses élèves en classe ;
- le choix de la matière chez les élèves
- le recours aux TIC dans l'enseignement-apprentissage du PLE

Section 1 : Les données personnelles

1. Âge (cocher la rubrique qui correspond à votre cas)

13 à 15 ans

15 à 18 ans

18 ans et plus

2. Sexe (cochez la case correspondant votre cas)

Masculin

Féminin

3. A quel niveau d'étude as-tu commencé le portugais

Quatrième

Troisième

Seconde

4. Quelle est votre langue maternelle : c'est-à dire celle apprise en famille que vous comprenez toujours ?

Wolof

Manding

Diola

Pular

Sérère

Manjacques

Autres à préciser : _____

5. Quelles sont les autres langues parlées au-delà de votre langue maternelle ?

Section 2 : L'avis des élèves sur la phase de motivation

La phase de motivation est cette étape qui sert d'entrée en matière et qui se déroule en faisant recours aux images ou en posant des questions liées au thème qui doit être étudié. Cette phase permet de faire entrer l'élève inconsciemment dans le cours en s'exprimant librement. Elle est toujours abordée au début du cours avant l'exploitation d'un nouveau texte.

1. Sais-tu ce que c'est la phase de motivation ? (Cocher la bonne réponse)

Oui ou Non

2. Est-ce que ton professeur aborde la phase de motivation en classe ?

Oui ou Non

3. Comment le professeur a l'habitude de débiter un nouveau texte ?

Par des images par des questions On ne sait pas

4. Est-ce que tu participes dans cette phase de motivation du professeur ?

Oui ou Non

5. Quelles sont les difficultés que tu approuves lors du déroulement de cette phase ?

Section 3 : L'avis des élèves sur la diversification des stratégies utilisées par les enseignants en classe

Dans le cadre de cette étude, on entend par stratégies l'ensemble des supports (outils ou instruments) et activités auxquels les enseignants font recours en classe permettant de rendre leurs cours beaucoup plus attirants aux yeux des élèves.

1. Est-ce que ton professeur diversifie les stratégies (supports ou activités pédagogiques) qu'il utilise dans le déroulement du cours en entier ?

Oui ou Non

2. Penses-tu que la variation des stratégies utilisées par ton enseignant parvient-elle à te motiver ?

Oui ou Non

3. Comment cette diversification des stratégies proposées par les enseignants parvient-elle à te motiver à apprendre le PLE ?

En te détachant de la routine En te faisant acquérir beaucoup de connaissances

D'autres raisons à préciser : _____

4. Quels types de supports ton professeur a-t-il l'habitude d'utiliser dans le déroulement du cours en entier ?

5. Quel est le support qui vous motive le plus durant le déroulement du cours en entier ?

Audios Textes Images

D'autres types de supports : _____

6. Quels types d'activités vos enseignants ont-ils l'habitude de proposer en classe ?

7. Parmi ces activités quelles sont celles qui vous motivent le plus ?

Section 4 : L'avis des élèves sur l'impact du bon comportement de l'enseignant sur la motivation des élèves en PLE

1. Désires-tu le comportement de ton professeur en classe

Oui Non

Donnez les raisons : _____

2. Y a-t-il un lien entre le bon comportement de ton professeur et ta motivation à apprendre le portugais ?

Oui ou Non

3. Quant-est- ce que le comportement de ton professeur peut avoir une influence positive sur ta motivation à apprendre le portugais ?

4. As-tu de bonnes relations avec ton professeur ?

Oui Non

5. Ces relations ont-elles un impact positif sur ta motivation en classe de PLE ?

Oui Non

6. Quelles sont les difficultés que tu as tendance a rencontrées en classe avec ton enseignant ?

7. Selon toi, quelles sont les caractéristiques d'un enseignant qui a un bon comportement en classe ?

Section 5 : L'avis des élèves sur le libre choix de la matière

1. Aimes-tu la langue portugaise ?

Oui ou Non

2. Aimes-tu parler portugais ?

Oui ou Non

3. Pourquoi as-tu choisi le portugais à la place des autres langues comme l'Espagnol, l'Arabe, l'Allemand et le Russe ?

4. Est-ce que le libre choix du portugais est pour toi une source de motivation pour apprendre cette matière ?

Oui Non

5. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées sur le choix d'apprendre le portugais ?

6. Ces difficultés ont-elles changé ton avis sur l'apprentissage du portugais ?

Oui ou Non

Donnez les raisons : _____

Section 6 : L'avis des élèves sur le recours aux TIC

1. Est-ce que tu fais des recherches sur le net pour te servir des informations et renforcer ton cours de portugais ?

Oui ou Non

2. Est-ce que le recours aux TIC te facilite la recherche et l'acquisition du savoir en portugais ?

D'accord ou Désaccord

3. Est-ce que tu es motivé lorsque tu te sers des nouvelles technologies pour apprendre le PLE?

Oui ou Non

4. Est-ce qu'en classe, ton professeur fait le cours avec les outils informatiques

Oui ou Non

5. As-tu une fois utilisé l'IA ?

Oui Non

Merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire le plus sincèrement et le plus exactement possible avant le 13 mars 2024, date à partir de laquelle nous viendrons le récupérer dans votre lycée.

Annexe 3 : Le questionnaire proposé lors de la phase préliminaire de l'enquête

L'objectif principal visé dans cette mini-enquête est de vérifier au préalable si la phase de motivation est bien appliquée en classe par les enseignants. À côté de cet objectif, nous avons également vérifié si l'annonce de suppression de la langue portugaise faite en 2016 par le ministre de l'enseignement supérieur a eu un impact négatif sur la motivation des élèves. Pour cette raison, les questions suivantes ont été posées aux enseignants ainsi qu'aux élèves.

❖ Questionnaires adressés aux élèves lors de la phase préliminaire de l'enquête.

✚ Première rubrique : informations personnelles

1. Âge (cocher la rubrique qui correspond à votre cas)

13 à 15 ans 15 à 18 ans 18 ans et plus

2. Sexe (cochez la case correspondant votre cas)

Masculin Féminin

3. A quel niveau d'étude as-tu commencé le portugais ?

Quatrième Troisième Seconde

✚ Deuxième rubrique : la phase de motivation

1. Comment le professeur a l'habitude d'aborder un nouveau texte ?

Par des images par des questions On ne sait pas

2. Sais-tu ce que signifie la phase de motivation ?

Oui ou Non

3. Est-ce que ton professeur aborde la phase de motivation en classe ?

Oui ou Non

4. Est-ce que tu participes dans cette phase de motivation du professeur ?

Oui ou Non

5. Si oui qu'est-ce que tu adores dans cette étape du cours ?

6. Si non, quelles sont les difficultés que tu éprouves lors du déroulement de cette phase ?

❖ Questionnaire adressé aux enseignants lors de la phase préliminaire de l'enquête

✚ Première rubrique : Données personnelles

1. Âge compris entre : (cocher la rubrique qui correspond à votre cas)

20 à 30 ans 30 à 40 ans 40 à 50 ans 50 ans et plus

2. Sexe (cochez la case correspondant votre cas)

Féminin Masculin

3. En votre qualité d'enseignant du PLE, quel est votre niveau de formation reçue ?
(Cochez et complétez uniquement les parties qui vous concernent)

Bac + 1 Bac + 2 Licence Maîtrise / Master (1et 2)

4. Quel est votre ancienneté dans l'enseignement

1 à 5 ans 5 à 10 10 à 15 ans 15 ans et plus

✚ Deuxième rubrique : La phase de motivation

1. Abordez-vous la phase de motivation en classe ?

Oui ou Non

2. Comment l'abordez-vous ?

Par des questions ; par des images par d'autres mécanismes

3. Cette étape parvient-elle à les motiver ?

Oui ou Non

4. Quelles sont les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette phase ?

+ Troisième rubrique : L'annonce de suppression de l'enseignement du PLE au collège en 2016

1. Avez-vous vécu l'annonce de suppression de l'enseignement du portugais en 2016 ?

Oui ou Non

2. Si oui, quelle était votre position par rapport à cette annonce ?

3. Cette annonce a-t-elle eu un impact négatif sur la motivation des élèves à apprendre le portugais ?

Oui ou Non

4. Quelles étaient les stratégies que vous avez mises sur pied pour rassurer les élèves à continuer dans l'apprentissage du PLE ?

Oui ou Non

+ Quatrième rubrique : L'évolution des effectifs en PLE

1. Comment évoluent les effectifs en PLE dans votre établissement ?

Le nombre d'élèves augmente au fil des années ou il diminue au fil des années

(cocher la bonne réponse)

2. S'il diminue au fil des années, qu'est-ce qui peut être à l'origine de cette baisse d'effectifs en PLE dans votre établissement ?

3. Avez-vous des stratégies à mettre sur pied pour freiner cette dynamique de baisse des effectifs dans votre établissement ?

Oui ou Non Si oui, proposez-nous ces stratégies

Annexe : 4 : Le programme de l'enseignement du Portugais

PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AU SÉNÉGAL

L'introduction de l'enseignement du portugais Langue Etrangère dans le système éducatif sénégalais date des années 60. Il a donc plus ou moins l'âge de notre indépendance avec laquelle il a grandi. Contrairement à d'autres langues enseignées, elle ne figurait pas dans les programmes avant les indépendances. Elle a donc été confrontée à des problèmes d'intégration que d'autres langues avaient déjà résolus.

Progressivement elle est passée de langue facultative à langue vivante II pour ensuite entrer dans l'enseignement supérieur comme langue de spécialisation à la faculté des lettres.

Aujourd'hui grâce aux efforts constants de l'ensemble du personnel enseignant et de l'appui consécutif de l'Etat, le portugais bénéficie de structures adéquates : l'Inspection Générale de la Commission de Réforme, ainsi que d'une structure dynamique au sein de l'E. N. S. pour la formation pédagogique.

INTRODUCTION

Dans le cadre de la nouvelle loi d'orientation et des différentes structures administratives et pédagogiques, le portugais à l'instar des autres langues a revisité le programme du secondaire ainsi que les méthodes d'enseignement et d'évaluation pour répondre aux soucis d'harmonisation et d'uniformisation de l'enseignement des langues. Le séminaire tenu les 23 et 24 Septembre 2004 à Dakar avait pour but de fixer et de stabiliser le programme de l'enseignement secondaire (1^{er} et 2nd cycle), définir les objectifs généraux et spécifiques pour chaque cycle de même que les contenus socio-culturels, lexicaux, morpho-syntaxiques et phonologiques.

Le programme du séminaire a été établi ainsi :

- Le mercredi 22 septembre 2004 : Programme du 1^{er} cycle (4^e, 3^e, 2nde) – objectifs et contenus.
- Le jeudi 23 septembre 2004 : Programme du 2nd cycle – objectifs et contenus – (la spécificité de la seconde Grands commençants et celle de la seconde normale ont été pris en compte et ont fait l'objet d'observations sous forme de commentaires méthodologiques).
- L'épreuve de portugais au BFEM, Concours Général et BAC.

I – PROGRAMME DU 1^{ER} CYCLE (4^e, 3^e, 2nde)

Le programme est homogène pour les trois 3 classes et s'articule autour de 10 objectifs généraux qui se traduisent dans la pratique par des objectifs spécifiques. A chaque objectif correspondent des contenus socio-culturels, lexicaux, morphosyntaxiques et phonologiques en situation de communication.

1) *Objectifs généraux*

- 1 – Savoir établir la communication / parler de soi et des autres
 - 2 – Savoir inviter quelqu'un
 - 3 – Décrire le lieu et des environnements
 - 4 – Savoir recevoir et donner des informations
 - 5 – Savoir s'exprimer en situation d'échange...
-

- 6 – Savoir raconter des activités quotidiennes au présent
- 7 – Savoir raconter des activités quotidiennes au passé
- 8 – Savoir planifier des activités
- 9 – Savoir exprimer des souvenirs et raconter une histoire
- 10 – Donner et transmettre des ordres et faire des recommandations.

Les contenus lexicaux et morpho-syntaxiques sont abordés selon les objectifs envisagés.

2) Les compétences exigibles

Elles sont au nombre de 4, axés sur 2 concepts de base : compréhension, expression

2.1. Compréhension

- 2.1.1 Compréhension orale
- 2.1.1 Compréhension écrite

2.2. Expression

- 2.2.1. Compréhension orale
- 2.2.2. Compréhension écrite

3) Contenus

Pour le premier cycle, se référer aux objectifs généraux auxquels sont soumis les contenus. Ils sont sériés selon qu'ils appartiennent au lexique, à la grammaire ou à la culture.

- Les contenus socio-culturels : si apprendre une langue, c'est assumer une culture alors ces contenus visent à mettre l'élève en situation de communication avec des structures modernes et contemporaines (code culturel portugais)
- Les contenus morpho-syntaxiques sont intégrés et conditionnés par la situation de communication (grammaire fonctionnelle)
- Les contenus phonologiques sont très importants dans la communication en situation d'apprentissage. Le ton est aussi pertinent (affirmation, interrogation, exclamation, l'accent tonique).

4) Activités d'apprentissage

L'apprentissage est centré sur l'élève. Il prend en compte l'autonomie de l'apprenant. Les activités d'apprentissage consistent à favoriser l'acquisition des compétences précitées. Elles visent à développer la compétence et la performance de l'élève. Les activités d'apprentissage sont axées sur les exigences de la méthode communicative (voir les 4 compétences). Le commentaire méthodologique rendra compte de la nécessité pour l'enseignant de disposer d'information et de logistique adéquats.

5) Commentaire méthodologique

Il s'agira de conserver les dix objectifs répertoriés dans les trois niveaux. A chaque niveau correspond un apprentissage sur un objectif déterminé. Cet objectif est enrichi au niveau suivant après contrôle de son acquisition

6) Crédit horaire

Les crédits horaires, sont établis à partir des crédits officiels.

Ils pourraient se présenter ainsi : 6 mois d'apprentissage à raison de 3 semaines par objectif général.

Il serait également souhaitable que le crédit horaire soit de 4 heures au lieu de 3 heures en Seconde pour prendre en considération la spécificité de cette classe de transition où l'enseignant doit faire le point sur le programme du 1^{er} cycle avant que l'élève n'aborde le programme du 2nd cycle.

II. PROGRAMME DU 2nd CYCLE (1^{re} ET TERMINALE)

Le programme est homogène pour les 2 classes et s'articule autour de 9 thèmes.

Compétences exigibles

L'élève qui arrive dans le 2nd cycle et qui a commencé le portugais en 4^e doit être capable de comprendre et de s'exprimer oralement et par écrit.

Dans le 2nd cycle, il doit apprendre à parfaire son autonomie au moyen des compétences suivantes :

- Comprendre un texte écrit ou oral
- Analyser
- Interpréter
- Argumenter
- Faire une synthèse

Il est évident que les compétences antérieures (du 1^{er} cycle) sont toujours pris en compte tout au long du processus d'apprentissage.

Dans le 2nd cycle la culture générale de l'élève, ses connaissances et son appréciation des particularités portugaises, doivent pouvoir être traduites de façon convaincante à travers les techniques du débat (cf. compétences).

1. Présentation des pays lusophones

1.1 Portugal

- 1.1.1 Géographie
- 1.1.2 Histoire : De la monarchie à la république et de la république à l'Union européenne
- 1.1.3 La culture : les principaux courants artistiques et littéraires

1.2 Brésil

- 1.2.1 Géographie
- 1.2.2 Histoire et culture

1.3 Afrique lusophone (Angola, Mozambique, Guinée Bissau, Cap-Vert, Sao Tomé et Príncipe)

1.4 Timor Leste (Timor linsae)

2. Jeunesse et Education

- 2.1 Enseignement / Formation / Chômage
- 2.2 Délinquance, violence, drogue, pédophilie

3. Loisirs

- 3.1 Vacances
- 3.2 Voyages
- 3.3 Plages, cinéma, sport

4. La famille

- 4.1 Le rôle des parents
- 4.2 Rapports père-enfant
- 4.3 La famille dans la société moderne

5. La condition de la femme

- 5.1 L'éducation des femmes
- 5.2 La femme dans le monde du travail
- 5.3 Sexualité
- 5.4 Union libre, divorce, avortement, excision

6. Tradition et modernité

- 6.1 La ville et la campagne
- 6.2 Conflits de génération
- 6.3 Sciences : tradition et modernité
- 6.4 Les valeurs sociales en crise

7. Droits de l'homme

- 7.1 La déclaration des droits de l'homme
- 7.2 La violation des droits de l'homme (la discrimination, l'intolérance, le racisme...)

8. L'environnement

- 8.1 La pollution (sonore, atmosphérique, marine)
- 8.2 Les catastrophes naturelles
- 8.3 La santé (tabagisme)

9. Les médias

- 9.1 Radio et Télévision
- 9.2 Presse écrite
- 9.3 Le rôle du journaliste dans la société
- 9.4 Les NTIC

Commentaire méthodologique

Le programme constitue un tout qui ne sera évalué qu'au baccalauréat.

Il n'y a pas un programme spécifique de 1^{ère} mais un programme de second cycle. Les thèmes seront abordés selon les classes et l'enseignant, à travers les cellules pédagogiques et les classes pilotes, pourra choisir des textes d'actualité à traiter en 1^{ère} ou en Terminale. Le niveau de complexité du texte et de son traitement dépendra de la classe.

Cette liberté de choix demande une certaine expérience pédagogique et une cohérence dans l'établissement d'un planning en cours.

Un même thème peut être traité en première et en Terminale avec des objectifs différents et des compétences différentes.

Ex 1 : Le thème de la condition féminine pourra être traité en Première à partir des compétences de la compréhension et de l'analyse, et abordé en Terminale avec les compétences de l'interprétation, de l'argumentation et de la synthèse.

Ex 2 : L'enseignant peut également envisager, selon son planning, de commencer par l'histoire et la culture du Portugal à travers la présentation géographique à l'aide de carte et en définissant les grandes périodes historiques. Si en Première il s'agit d'informer l'élève sur des faits précis, en Terminale, l'élève devra montrer ses capacités à analyser, argumenter et évaluer. Il sera plus question en Terminale de montrer les techniques du débat (préparer l'élève à pouvoir établir une méthode de réflexion dialectique thèse – antithèse – synthèse)

Dans le programme du 2nd cycle, il est conseillé au professeur de portugais de tenir compte des programmes de Français et d'Histoire et Géographie afin de mieux aider l'élève dans ses études.

La progression est laissée à l'appréciation des enseignants du secondaire dans leurs cellules respectives, l'essentiel étant qu'à la fin de l'année, en Terminale, l'élève soit capable de comprendre un texte, de l'analyser, de l'interpréter, d'argumenter et d'en faire une synthèse. Il doit être capable de s'exprimer aussi bien sur les thèmes d'actualité que sur les thèmes plus précis touchant les spécificités de la culture portugaise dans ses grandes lignes. Il ne faut pas perdre de vue que l'élève doit pouvoir exprimer ses opinions (interprétation) mais il doit aussi montrer d'abord qu'il a compris le texte.

Le programme ainsi établi s'adresse surtout à la série L1. Pour la série L2, l'accent sera mis de préférence sur les thèmes, mais les compétences restent les mêmes.

L'activité d'apprentissage est axée sur l'élève. Elle prend en compte l'autonomie de l'apprenant.

Les activités d'apprentissage consistent à favoriser l'acquisition des compétences exigibles qui visent à développer l'aptitude à comprendre et à débattre sur un thème donné.

Les crédits horaires s'appliqueront conformément aux textes en vigueur.

Il serait cependant souhaitable que le crédit horaire de la Terminale L1 passe de 3 heures à 4 heures pour respecter l'homogénéité du programme.

III. LE PORTUGAIS À L'EXAMEN

- tout texte proposé doit être inédit, authentique et comporter les références indispensables pour l'identification du texte (auteur, titre de l'œuvre, date et lieu d'édition et page du texte choisi).
- Tout texte proposé doit être accompagné de son corrigé et du barème.
- Dans tous les centres d'examen, le professeur de portugais convoqué en examinateur doit se soucier de l'importance de la réunion de concertation. Il doit aussi, avant de corriger, être en possession du corrigé.
- Le portugais est présent dans les 3 types d'évaluation sommative du système éducatif sénégalais : BFEM, BAC, Concours général.

1. le BFEM

L'élaboration de l'épreuve se fera sur la base des objectifs déterminés et sur celle des compétences exigibles dans le premier cycle (4^{ème} et 3^{ème}). Le texte devra correspondre à un contenu socioculturel, lexical, morphosyntaxique et phonologique.

L'approche privilégiée reste la méthode communicative. Le texte choisi sert à évaluer les compétences spécifiées dans le programme du 1^{er} cycle : évaluer la compréhension d'un texte écrit et l'expression de l'élève. Les questions serviront à évaluer :

- a. la compréhension écrite (6 pts)
- b. la compétence linguistique (4 pts)
- c. l'expression personnelle (essai) (10 pts)

L'expression personnelle comporte 2 parties : un commentaire dirigé sur le texte et une rédaction comportant 2 sujets au choix accompagnés chacun d'une liste d'expressions ou de mots clefs

2. Le BAC

L'épreuve du Bac devra répondre aux exigences de compétences retenues pour le 2nd cycle. L'évaluation consistera d'une part à contrôler implicitement les compétences déjà acquises dans le 1^{er} cycle et, d'autre part, à évaluer celles dégagées dans le 2nd cycle.

Il s'agira donc :

- a. de comprendre un texte, de s'exprimer sur le texte
- b. de mesurer la performance, la capacité d'analyser, de présenter, d'interpréter et de synthétiser les idées d'autrui et ses propres idées.

Pour le 1^{er} groupe LVI le thème sera plus riche et plus marqué culturellement (culture lusophone)

Pour la LVII, l'évaluation portera sur un contenu relatif à la culture générale (culture lusophone et autres cultures).

Elle portera également sur la compréhension, la compétence linguistique et l'expression personnelle (essai)

3. Le Concours général

Ce concours est destiné aux meilleurs élèves de Première. Le candidat doit avoir au moins 12/20 dans la discipline (voir texte de l'office du Bac).

Les élèves sont choisis par le professeur et doivent bénéficier d'un encadrement spécifique personnalisé. Les candidats devraient bénéficier d'un appui aussi bien pour la compétence linguistique que pour la culture spécifique et générale.

L'attention des collègues est attiré sur la nécessité d'apporter un soin méticuleux au choix des sujets du concours général.

Le concours général se fait en 5H. elle est un peu plus longue que l'épreuve du Bac. Il y aura des questions de culture générale que l'élève est censé acquérir par sa propre curiosité intellectuelle.

Il serait judicieux d'ajouter un Q.C.M. sur la culture spécifique lusophone.

CONCLUSION

Le programme ainsi établi dans ses grandes lignes à l'endroit des autorités de tutelle fera l'objet d'une large diffusion dans ses spécificités en langue portugaise (programme plus détaillé écrit en Portugais)

Son application requiert une pratique suivie et des séances de formation continue ainsi que des concertations à travers les cellules pédagogiques et les écoles pilote. En ce sens une des nécessités soulignées lors du séminaire est que l'enseignement du Portugais figure au Lycée d'Application Seydou Nourou TALL et que des conseillers pédagogiques soient nommés

Annexe 5 : Décret portant sur l'introduction de l'enseignement du portugais au Sénégal

REPUBLIQUE DU SENEGAL

22 octobre 1970

DECRET n° 70-1142 du 13 octobre 1970
relatif à l'organisation des études à la Faculté des lettres
et sciences humaines.

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE.

Vu la Constitution, notamment en ses articles 37 et 65;

Vu l'accord de coopération entre la République du Sénégal et la République française en matière d'enseignement supérieur, signé à Dakar le 16 février 1970;

Vu la loi n° 67-45 du 13 juillet 1967 relative à l'Université de Dakar, modifiée par la loi n° 69-33 du 19 juin 1969, la loi n° 70-13 du 6 février 1970 et la loi n° 70-30 du 7 octobre 1970;

Vu le décret n° 70-1135 du 13 octobre 1970 portant statut de l'Université de Dakar;

Vu l'avis du conseil de l'Université en sa séance du 9 février 1970;

Vu l'avis du conseil de l'enseignement supérieur en sa séance du 20 février 1970;

La Cour suprême entendue;

Sur le rapport du Ministre de l'Éducation nationale,

DÉCRÈTE :

TITRE PREMIER

DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Article premier. — La faculté des lettres et sciences humaines comprend les huit départements suivants:

- 1° Philosophie;
- 2° Lettres classiques et modernes;
- 3° Anglais et allemand;
- 4° Espagnol et portugais;
- 5° Arabe;
- 6° Histoire;
- 7° Géographie;
- 8° Linguistique générale et langues négro-africaines.

Art. 2. — L'enseignement à la faculté des lettres et sciences humaines comprend trois cycles :

— Le premier cycle est destiné à la formation des cadres moyens, notamment de professeurs du premier cycle des lycées et collèges. Sa durée est de deux années. Il est sanctionné par un diplôme universitaire d'études littéraires pouvant donner accès au deuxième cycle;

— Le deuxième cycle est un cycle de formation spécialisée sanctionné soit par une licence d'enseignement ou de recherche, soit par une maîtrise d'enseignement ou de recherche; sa durée est d'une année pour la licence suivie d'une année pour la maîtrise;

Decreto do Presidente Leopold Sédar Senghor, de 1970,
introduzindo o ensino da língua portuguesa na Universidade de Dakar.

Décret du Président Léopold Sédar Senghor, de 1970, en
introduisant l'enseignement de la langue portugaise à l'Université de Dakar.

ANNEXE 6 : Grille d'observation

1. Informations préliminaires

Nom de l'établissement : _____ classe observée : _____

Date : _____ Heure : _____

Nombre d'élèves présents : _____; Filles : _____ Garçons _____

Objet de la séquence : _____

Enseignant observé : _____

2. Déroulement de la séance d'observation (différentes parties de l'observation et durée)

Déroulement du cours	Durée	Notes d'observation
<p>Début de la séance <u>Points observés</u> Le déroulement de la phase de motivation -Comment l'enseignant l'aborde-t-elle ? -Quels sont les supports qu'il utilise ? -Quelle est la qualité de ses supports ? -Comment pose-t-il les questions ? -Quelle est la durée de cette phase ? -Les supports correspondent-ils au contexte du thème ou de l'objectif abordé ? -Les élèves réagissent-ils face à ses questions ? -Ces supports parviennent-ils à motiver les élèves à s'intéresser à l'apprentissage du PLE ?</p>		

<p>Le déroulement du cours après la phase de motivation</p> <p><u>Les points à observés</u></p> <p>Stratégies utilisées par les enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les types de stratégies qu'il utilise (types d'activités et types de supports) -Est- qu'il diversifie ces stratégies lors du cours? -Est-que ces stratégies suscitent le plaisir d'apprendre la discipline chez les élèves ? -Est-que les élèves participent activement à ces activités ? -Comment se comporte l'enseignant dans la classe en envers ces élèves ? -Est-ce qu'il prend compte des préoccupations des élèves ? -Est-ce qu'il corrige leurs erreurs ? -Comment le corrige-t-il ? -Est-ce qu'il encourage l'élève lorsqu'il fait un progrès ? -Est-ce qu'il donne des récompenses ? -Comment les donne-t-il aux élèves ? -Est-ce qu'il fait recours aux TIC dans son enseignement ? -Comment les utilise-t-il ? -Le recours aux TIC a – t-il une influence positive sur la motivation des élèves en classe ? <p>Les difficultés rencontrées dans le déroulement du cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Est-ce que l'enseignant n'éprouve pas des difficultés à mettre en œuvre certaines stratégies ? -Est- ce qu'il parvient à bien gérer sa classe ? -Est-ce qu'il n'a pas quelquefois des comportements indésirables qui influencent négativement sur la motivation des élèves ? -Est- ce qu'il n'est pas animé par la paresse au point qu'il néglige certaines étapes du cours ? -Est-que les élèves n'éprouvent pas des difficultés à comprendre l'usage de certaines stratégies ? 		
--	--	--

<p>-Est-ce qu'il n'a pas des difficultés à comprendre le cours ?</p> <p>-Est-ce que certains élèves ne sont pas maltraités par les professeurs en classe ?</p> <p>-Est-ce que cette attitude de certains enseignants n'a pas de répercussion négative sur la motivation de l'élève ?</p>		
<p>Fin du cours</p> <p><u>Les points à observer :</u></p> <p>Comment l'enseignant termine son cours ?</p> <p>-S'il fait une synthèse et récapitule les points abordés pour que les élèves comprennent mieux la leçon ?</p> <p>-S'il fait recours aux exercices d'application faisant appel aux stratégies pour mieux consolider son cours ?</p>		

TABLES DES MATIERES

DEDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	vii
LISTE DES FIGURES, CARTES ET TABLEAUX	ix
RESUME.....	xii
INTRODUCTION	1
Première partie : Cadre conceptuel, contextuel et méthodologique	7
CHAPITRE I : LE CADRE CONCEPTUEL	8
1. La motivation et ses théories explicatives.....	8
1.1. Le concept de motivation	8
1.2. La motivation scolaire.....	9
1.3. Les typologies de la motivation	11
1.3.1. La motivation intrinsèque.....	11
1.3.2. La motivation extrinsèque	12
1.4. Les composants de la motivation	13
1.4.1. Les déterminants de la motivation	15
1.4.1.1. La perception de soi	15
1.4.1.2. La perception de la valeur d'une activité	16
1.4.1.3. La perception de sa compétence.....	16
1.4.1.4. La perception de la contrôlabilité.....	18
1.4.2. Les indicateurs de la motivation	19
1.4.2.1. Le choix de s'engager	19
1.4.2.2. La persévérance.....	20
1.4.2.3. L'engagement cognitif	21
1.4.2.4. La performance	21
1.5. Quelques théories explicatives de la motivation	22
1.5.1. L'approche humaniste.....	22
1.5.2. L'approche psychanalytique	24
1.5.3. L'approche behavioriste.....	24
1.5.4. L'approche sociocognitive	25
1.5.5. La motivation comme pulsion.....	25
1.5.6. La théorie de l'autodétermination	26
1.6. Motivation et apprentissage des langues étrangères	27
1.6.1. La motivation instrumentale	27

1.6.2. La motivation intégrée	28
2. Le concept de stratégie : définitions et typologies.....	29
2.1. Définition du concept de stratégie	29
2.2. Les typologies de stratégies dans l'enseignement-apprentissage des langues.....	31
2.2.1. L'apprentissage	31
2.2.2. L'enseignement	32
2.2.3. Les stratégies d'apprentissages	35
2.2.4. Les typologies de stratégies d'apprentissage	36
2.2.4.1. Les stratégies métacognitives	36
2.2.4.2. Les stratégies cognitives.....	39
2.2.4.3. Les stratégies socio-affectives.....	42
2.2.5. Les stratégies d'enseignement	44
2.2.5.1. Les modèles d'enseignement.....	45
2.2.5.2. Définition des stratégies d'enseignement.....	49
2.2.5.3. Quelques stratégies d'enseignement	50
2.2.5.4. Les méthodes d'enseignement	54
2.2.5.5. Les typologies de méthodes d'enseignement	54
2.2.5.6. Les techniques d'enseignement.....	58
CHAPITRE II : CADRE CONTEXTUEL ET METHODOLOGIQUE.....	61
1. Le cadre contextuel.....	61
1.1. Le contexte général	62
1.1.1. L'historique de l'enseignement du portugais au Sénégal.....	62
1.1.2. L'introduction du portugais dans l'enseignement au Sénégal	63
1.1.3. Le statut du Portugais langue étrangère (PLE) au Sénégal	65
1.1.4. Le portugais langue étrangère (PLE)	65
1.1.5. Le statut du portugais langue étrangère.....	66
1.1.6. L'enseignement du portugais dans le cycle moyen et secondaire au Sénégal	67
1.1.7. L'enseignement du portugais à l'Université	69
1.1.8. Justification du contexte général de l'étude	72
1.1.8.1. L'événement de 2016 lié à la menace de suppression du portugais au collège et ses séquelles	72
1.1.8.2. La question des débouchés : un mayon faible de l'apprentissage du PLE au Sénégal	75
1.1.8.3. Le portugais : une langue considérée comme morte pour certains Sénégalais	76
1.2. Le contexte spécifique de la recherche	77
1.2.1. Présentation du terrain d'étude.....	78

1.2.2.	Présentation de la région de Ziguinchor.....	78
1.2.2.1.	La position géographique de la région	78
1.2.2.2.	Quelques données démographiques de la région	79
1.2.2.3.	Bref survol de la situation éducative actuelle de la région de Ziguinchor	79
1.2.3.	Les raisons du choix de la région de Ziguinchor	83
1.2.3.1.	Les raisons du choix des lycées Djignabo, Ahoune Sané et Cabrousse.....	83
1.2.3.2.	Ahoune Sané : un lycée situé dans la commune de Bignona	84
1.2.3.3.	L'apprentissage du portugais au lycée de Cabrousse.....	85
1.2.3.4.	L'éducation au lycée Djignabo Bassène	86
1.2.3.5.	L'évolution de l'effectif des élèves en PLE aux lycées Ahoune Sané, Cabrousse et Djignabo Bassène de 2022 à 2025.....	88
1.2.3.6.	Les difficultés rencontrées dans ces établissements dans l'enseignement/ apprentissage du portugais	90
1.2.3.7.	La relation entre le portugais et d'autres langues étrangères influentes (l'exemple de l'anglais et de l'espagnol) dans les lycées de Djignabo, Ahoune Sané et Cabrousse.	91
2.	Le cadre méthodologique	92
2.1.	L'approche théorique de la démarche de l'enquête	93
2.1.1.	La population et l'échantillon	94
2.1.2.	Les outils de collectes des données	96
2.1.2.1.	Le questionnaire	96
2.1.2.2.	L'observation de classe	97
2.1.2.3.	L'entretien	99
2.1.2.4.	La mise en œuvre de l'enquête.....	100
2.1.2.5.	Les méthodes de traitement de données.....	104
2.1.2.6.	Le corpus de référence de la recherche	106
2.1.2.7.	Les considérations éthiques et déontologiques de la recherche	106
Deuxième partie : La didactique des langues : Regard critique sur l'usage des facteurs motivationnels et stratégies innovantes.....		110
CHAPITRE I : LA DIDACTIQUE DES LANGUES : REGARD CRITIQUE SUR L'USAGE DES FACTEURS MOTIVATIONNELS		111
1.1.	L'origine du mot didactique.....	111
1.2.	La didactique des langues	113
1.3.	Les concepts fondamentaux de la didactique	115
1.3.1.	Le triangle didactique.....	115
1.3.2.	Le contrat didactique.....	117
1.3.3.	La transposition didactique	119

1.3.4.	La situation didactique	123
1.4.	La relation entre la pédagogie et la didactique.....	127
1.4.1.	La pédagogie	128
1.4.2.	Les finalités de la pédagogie	130
1.4.3.	L'intérêt de la pédagogie dans l'enseignement-apprentissage des langues	131
1.4.4.	Les différents rapports qui existent entre la pédagogie et la didactique ..	132
1.4.4.1.	Le rapport d'opposition.....	132
1.4.4.2.	Le rapport de complémentarité	134
2.	Regard critique sur les facteurs motivationnels en classe de PLE	136
2.1.	Les facteurs relatifs à la vie de l'élève	136
2.2.	Les facteurs relatifs à la société	137
2.3.	Les facteurs relatifs à l'école.....	138
2.3.1.	Le milieu scolaire : un moyen de motivation pour l'apprenant mais qui a des limites	138
2.3.2.	Les facteurs relatifs à la classe	139
2.3.2.1.	Les activités proposées par l'enseignant	139
2.3.2.2.	L'influence des activités d'enseignement sur la motivation des élèves.....	139
2.3.2.3.	L'impact des activités d'apprentissage sur la motivation des élèves	140
2.3.2.4.	Ce qu'il faut pour agir en classe sur la motivation des apprenants selon Viau	141
2.3.2.5.	Le climat de classe	144
2.3.2.6.	L'organisation de classe : une tâche à prendre au sérieux pour motiver les élèves à l'apprentissage du PLE.....	144
2.3.2.7.	L'évaluation : un facteur qui peut démotiver l'élève lorsqu'elle n'est pas bien gérée par l'enseignant.....	145
2.3.2.8.	Les récompenses données et les punitions infligées par les enseignants	148
2.4.	Les facteurs exclusivement liés à l'enseignant.....	152
2.4.1.	La motivation de l'enseignant à enseigner la matière.....	152
2.4.2.	La compétence de l'enseignant	153
2.4.3.	Les relations de l'enseignant avec ses apprenants	154
2.4.4.	La redynamisation des clubs : une activité parascolaire efficace pour motiver les élèves à apprendre le PLE.....	158
2.4.5.	L'influence des cours de renforcements gratuits sur la motivation des élèves en PLE.....	160
2.4.6.	Les atouts d'une bonne remédiation pédagogique sur la motivation des élèves en PLE	161
2.5.	Les manifestations de la démotivation chez les apprenants en PLE	164

2.5.1.	L'accentuation du niveau d'absentéisme chez l'élève	165
2.5.2.	Les mauvaises sensations émotionnelles chez l'apprenant	166
2.5.3.	L'influence négative sur les relations sociales de l'élève	167
2.5.4.	L'usage de la procrastination chez l'élève	168
2.5.5.	L'incompétence comme signe de démotivation chez l'apprenant	168
2.5.6.	La baisse des résultats scolaires de l'élève.....	169
2.5.7.	Le risque de décrochage scolaire	169
CHAPITRE II : LES STRATEGIES INNOVANTES : DE BELLES OPPORTUNITES POUR RENFORCER LA MOTIVATION DES APPRENANTS EN PLE 172		
1.	L'innovation : un cadre conceptuel diversifié	172
1.1.	L'innovation en général.....	172
1.2.	La conception de l'innovation dans le volet éducatif.....	173
1.3.	Les caractéristiques de l'innovation en éducation.....	176
1.3.1.	La nouveauté.....	176
1.3.2.	L'amélioration	176
1.3.3.	Le changement	177
1.3.4.	Un processus en création.....	177
1.4.	Les conditions d'une bonne durabilité de l'innovation en PLE	178
1.4.1.	L'autonomie de l'enseignant au sein de l'établissement ou de l'institution.....	178
1.4.2.	Le soutien de l'établissement ou de l'institution	179
1.4.3.	La posture réflexive chez les enseignants	179
1.4.4.	Un accompagnement de l'innovation	179
1.5.	Les raisons d'innover dans l'enseignement du PLE	180
1.6.	Les particularités de l'innovation en langues : l'exemple type du PLE	181
2.	Les stratégies innovantes et leurs effets sur la dynamique motivationnelle des élèves en PLE	183
2.1.	Les stratégies innovantes qui impliquent l'intervention des TIC	183
2.2.	Les TIC	183
2.2.1.	L'impact des TIC sur la motivation des apprenants en langues	185
2.2.2.	L'influence des TIC sur la motivation des enseignants en langues	188
2.2.3.	Les conditions à réunir pour une bonne intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage du PLE au Sénégal	190
2.3.	Les stratégies innovantes impliquant l'usage des TIC, pouvant motiver les élèves à l'apprentissage du PLE.....	194
2.3.1.	Le e-learning	194
2.3.2.	La stratégie de gamification par le numérique : une réponse à l'amélioration des méthodes d'enseignement et au soutien de la dynamique motivationnelle des élèves en	

PLE.....	197
2.3.3. L'enseignement par projet : une stratégie plus efficace avec l'aide des TIC	199
2.3.4. L'enseignement hybride ou les classes hybrides	202
2.3.5. Les bienfaits de l'enseignement hybride chez les apprenants en PLE.....	204
2.3.6. Les bénéfices de l'enseignement hybride chez les enseignants en PLE.....	205
2.3.7. La pédagogie différenciée à l'ère des TIC	206
3. Les outils numériques pouvant rendre l'enseignement du portugais plus efficace et interactif.....	208
3.1. La place de L'IA dans l'enseignement-apprentissage du PLE.....	212
3.2. L'intérêt de l'apprentissage du portugais en ligne par le biais de l'IA.....	214
Troisième partie : Analyse des résultats et discussion.....	217
CHAPITRE I : L'ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE MENEES AUPRES DES ELEVES	219
1. La phase de motivation : une étape cruciale dans le processus d'enseignement apprentissage du PLE	219
2. La diversification des stratégies : un facteur déterminant dans la motivation des élèves en PLE	225
3. L'influence du bon comportement de l'enseignant sur la motivation des élèves en PLE	232
4. L'influence du libre choix du portugais sur la motivation personnelle des élèves.....	239
5. Les avantages du recours aux TIC sur la motivation des élèves dans l'apprentissage du PLE	244
CHAPITRE II : LES RESULTATS DE L'ENQUETE EFFECTUEE AUPRES DES ENSEIGNANTS.....	254
1. L'avis des enseignants sur la phase de motivation.....	254
2. L'avis des enseignants sur la variation des stratégies qu'ils utilisent en classe et son impact sur la motivation des élèves.....	259
3. L'avis des enseignants sur l'influence positive du bon comportement du professeur sur la motivation des élèves à apprendre le PLE.....	265
4. L'avis des enseignants sur le libre choix de la matière et son impact sur la motivation des élèves	270
5. L'avis des enseignants sur l'impact du recours aux TIC sur la motivation des élèves en PLE	276
CHAPITRE III : DISCUSSION DES RESULTATS.....	284
1. La validation des résultats par rapport aux objectifs de l'étude	284
1.1. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement des langues étrangères	286
1.1.1. La méthodologie traditionnelle.....	286
1.1.2. La méthodologie directe (MD).....	289
1.1.3. La Méthodologie structuro-globale audio-visuelle (MSGAV).....	291

1.1.4. La méthodologie audio-orale	292
1.1.5. L'approche communicative	295
2. La vérification des résultats par rapport aux hypothèses de la recherche.....	298
3. Les limites de la recherche	303
4. L'apport de la recherche	304
5. Les recommandations générales de l'étude.....	305
CONCLUSION.....	313
BIBLIOGRAPHIE	318
Annexe1.....	342
Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves lors de la phase d'enquête proprement dite...	346
Annexe 3 : Le questionnaire proposé lors de la phase préliminaire de l'enquête.....	351
Annexe : 4 : Le programme de l'enseignement du Portugais	354
Annexe 5 : Décret portant sur l'introduction de l'enseignement du portugais au Sénégal .	360
ANNEXE 6 : Grille d'observation	361