



BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE LENGUAS

**Relation entre interaction didactique et motivation dans la Licence en
Enseignement du Français de la BUAP.**

MÉMOIRE

En vue d'obtenir le diplôme de :

LICENCIADA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Présenté par :

YAZMIN CASTILLO JIMÉNEZ

Sous la direction de :

MTRA. STÉPHANIE MARIE BRIGITTE VOISIN

Puebla, Puebla

Décembre-2021



**RELACION ENTRE INTERACCION DIDACTICA ET MOTIVATION DANS
LA LICENCE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DE LA BUAP.**

Après avoir lu ce travail de recherche effectué par :

Yazmin Castillo Jiménez

Les membres du jury de mémoire ont considéré qu'il méritait d'être accepté en tant
qu'il réunit les conditions exigées pour obtenir le diplôme de

LICENCIADA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Directrice du mémoire



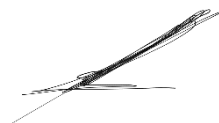
Mtra. Stéphanie Marie Brigitte Voisin

Membre du jury



Mtra. María Eugenia Olivos Pérez

Membre du jury



Dr. Carlos Alfredo Pazos Romero

Facultad de lenguas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

REMERCIEMENTS

“Fais de ta vie un rêve et d’un rêve, une réalité. »

Antoine de Saint Exupéry.

Esta frase es una de las cuales me ha inspirado desde el principio de la licenciatura hasta ahora, en el cual termine mi tesis para poder titularme como Licenciada en enseñanza del francés.

Comienzo agradeciéndole a mis profesores en especial a las maestras Stéphanie Voisin, Eugenia Olivos y Clara Mora por su apoyo, su motivación día con día en la facultad, por inculcarme el amor a esta lengua y principalmente porque desde el principio creyeron en mí.

Agradezco el apoyo de mis compañeras, amigas y futuras colegas Karen Serrano y Samantha López por hacer mi estancia en la universidad muy feliz, por sus consejos, por su compañía y por su apoyo.

También agradezco el apoyo que tuve de mis amigos de toda la vida, quienes a pesar de ya no coincidir en tiempo siempre estuvieron echándome porras así estuviéramos a miles de kilómetros de distancia.

Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo, la motivación y la fe de mi familia hacia mi persona, es por eso que tiene mi agradecimiento infinito pues nunca podré pagarles todo lo que hicieron por mi durante estos años de universidad.

Gracias mamá por tus consejos, por compartirme tu sabiduría, por nunca dejarme sola, por enseñarme que con esfuerzo y dedicación todos los sueños y metas son posibles en la vida.

Gracias papá por ayudarme a cumplir cada una de mis metas, por tu motivación, por tu tiempo al escucharme practicar, por el interés y emoción que también sientes hacia el idioma.

Gracias hermana por tu paciencia, por tu comprensión, por tu apoyo en esta etapa de mi vida, gracias por tu compañía y tu cariño de siempre.

Agradezco de igual forma el amor y compañía de mis mascotas, quienes, en las noches de desvelo, en las crisis de estrés, en los días de cansancio siempre estuvieron a mi lado.

Finalmente le agradezco y le dedico este trabajo a mi abuelita Reyna Martínez quien fue y será pilar vital en mi vida. Gracias a ella, a su confianza, a sus regaños, pero sobre todo a su amor soy lo que soy hoy en día. No hubo día alguno en el que me faltara su apoyo ni su comprensión a pesar de que ya no está a mi lado, aún lo sigo sintiendo en cada momento. Este logro y lo demás que cumpla siempre van a ir con dedicatoria hasta el cielo. Gracias por todo.

GRACIAS A TODOS Y TODAS.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements

Chapitre I : Introduction	5
Justification	7
Problématique	9
Hypothèse	9
Objectif général	10
Objectifs spécifiques	10
Questions de recherche	10
Annonce du plan	11
Chapitre II : Cadre théorique	12
2.1 La motivation	12
2.1.1 L'évolution du concept de motivation	13
2.1.2 Perspectives théoriques	14
2.1.3 Types de motivation	22
2.2 L'interaction didactique	25
2.2.1 Modèles d'analyse de l'interaction dans la salle de classe	26
2.2.2 Types d'interaction scolaire	29
2.3 La communication	31
2.3.1 Univers linguistiques	32
2.3.2 Types de communication	34
2.3.3 Input et output	36
2.3.4 Approche communicative	37

Chapitre III : Méthodologie	39
3.1 Méthodologie de recherche choisie.....	39
3.2 Les instruments de recueil des données.....	41
3.3 Le public d'étude.....	46
Chapitre IV : Résultats.....	47
4.1 Analyse et interprétation des élèves.....	48
4.2 Analyse et interprétation des professeurs.....	65
Chapitre V : Conclusion.....	77
Références.....	83

CHAPITRE I

INTRODUCTION

La communication et l'interaction sont des aspects fondamentaux dans la vie de l'être humain, à tel point qu'on peut les considérer comme une nécessité élémentaire. Dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'interaction entre le professeur et l'étudiant, outre l'acquisition de connaissances et savoir-faire, entraîne chez l'apprenant motivation et intérêt pour la classe. Dans le contexte d'enseignement-apprentissage l'interaction est double car elle revêt les formes de l'interaction sociale entre individus partageant une situation de communication et de l'interaction didactique qui renvoie à la communication intentionnelle, structurée et spécialisée dans l'enseignement-apprentissage. L'interaction didactique englobe l'autre type d'interaction, en général, dans la mesure où l'enseignant s'adresse aux apprenants en tant qu'individus et s'intéresse à eux en tant que personnes, ce qui implique qu'il mette en œuvre des actes de parole destinés à leur montrer, tels que questions sur leurs activités en dehors des cours, sur leur motivation, plaisanteries ou autres ressources pour les motiver et les dynamiser.

L'interaction est donc au cœur du processus d'enseignement-apprentissage en tant qu'elle engage l'apprenant pour lequel elle est essentielle : il apprend par l'interaction avec l'enseignant, les autres apprenants et les contenus d'apprentissage et il s'exprime en tant qu'étudiant et individu par l'interaction. C'est souvent la qualité de cette dernière qui va jouer un rôle dans la motivation de l'apprenant et ses efforts pour atteindre ses objectifs.

Cette recherche est née à partir de l'observation – activité obligatoire d'une matière de didactique- de quelques classes de la matière de Langue Cible 1 de la Licence en Enseignement du Français (dorénavant LEF) de la Faculté de Langues BUAP pour identifier un problème à partir d'une rubrique, que cela concerne l'enseignement, l'apprentissage, les ressources ou les activités mises en pratique. Il est ressorti de cette observation, dans notre cas, le problème du manque de participation et de motivation des apprenants de cette matière de premier semestre, ce que nous avons pu identifier du fait que certains dormaient, d'autres étaient plongés dans leur téléphone portable, ou discutaient entre eux.

Suite à cette observation, nous avons décidé de faire une recherche pour déterminer si l'interaction entre l'enseignant et les apprenants était génératrice de motivation. Ceci nous a amenée à nous pencher sur les méthodologies de l'enseignement des langues pour voir comment elles ont pris en compte l'interaction entre enseignant et étudiants ainsi que la motivation de ces derniers comme moteur de l'apprentissage. Nous nous appuyerons sur les théories pédagogiques qui ont été privilégiées par les différents courants de la didactique des langues étrangères. A partir de cela, nous aborderons différentes approches théoriques comme la théorie constructiviste et la théorie socioconstructiviste (Piaget, 1952 ; Ausubel, 1963 ; Vygotsky, 1978 ; Bruner, 1960) qui met l'accent sur l'importance d'une bonne relation entre enseignant et apprenant.

Ce travail est focalisé sur la formation de futurs enseignants de FLE pour qu'ils soient sensibilisés au caractère fondamental d'une interaction harmonieuse entre enseignant et enseignés, comme il est nécessaire aujourd'hui dans les salles de classe.

JUSTIFICATION

Le thème de cette recherche est l'interaction dans la salle de classe entre l'enseignant et l'apprenant, thème fondamental dans le domaine de l'enseignement-apprentissage parce que, aujourd'hui, il est couramment admis que l'interaction est significative pour renforcer l'apprentissage. Cette relation doit aller au-delà de la partie scolaire de l'interaction qui porte sur le transfert d'informations ou la gestion du processus d'enseignement-apprentissage. En effet, pendant les cours, les étudiants peuvent se sentir perdus, et ce pour différentes raisons : peur de ne pas disposer du temps nécessaire pour faire les devoirs, frustration liée au fait de ne pas comprendre le thème d'étude ou de ne pas avoir les connaissances linguistiques nécessaires, de ne pas avoir les stratégies d'organisation suffisantes, entre autres choses, et cette incertitude les mène souvent vers l'adoption d'une certaine passivité. Or, cette attitude pose un double problème : d'une part, en tant qu'apprenants d'une langue étrangère, ils se contentent d'être récepteurs passifs de l'information, sans ne la questionner ni construire leur propre apprentissage.

D'autre part, en tant que futurs enseignants de cette langue qu'ils apprennent, il leur est d'autant plus difficile d'adopter un profil d'enseignant dynamique, et ils reproduisent dans leurs activités didactiques ce modèle statique, sans s'interroger sur l'efficacité de l'enseignement ni la réussite de l'apprentissage. Ce que nous venons de voir peut donc causer des problèmes au moment d'acquérir des connaissances.

Pour éviter les obstacles à l'apprentissage ci-dessus mentionnés, nous sommes convaincues que le professeur comme modèle doit créer un contexte de compréhension et d'appui pour que les apprenants aient confiance en leurs capacités.

Pour un certain modèle éducatif traditionnel, fondé sur le comportementalisme, et faisant de l'enseignant le détenteur absolu du savoir, être en contact avec les élèves n'était pas important, l'essentiel étant la transmission et la réception d'information et des

connaissances. Dans ce type de système éducatif, l'apprenant est un récepteur passif dont la fonction est de mémoriser l'information tandis que le professeur transmet ses connaissances à ses élèves et évalue par la suite la qualité de la reproduction de ces informations. Cependant, actuellement ce qui concerne la pédagogie, l'interaction du professeur avec l'étudiant est essentielle pour une classe active dans laquelle on puisse observer une grande participation des apprenants démontrant leur motivation, et un apprentissage plus efficace. Il est dorénavant nécessaire, pour l'enseignant, d'inciter à la communication afin de faciliter un meilleur apprentissage et une plus grande motivation, donc il est urgent de transformer la manière d'enseigner.

PROBLÉMATIQUE

Il existe un certain manque de motivation des étudiants de la Licence en Enseignement du Français qui est d'autant plus préoccupante qu'ils ont choisi cette formation qui les prépare à devenir des enseignants de langue étrangère, autrement dit des médiateurs entre la langue et la culture étrangères et des publics d'apprenants. Or, il est difficile d'imaginer dans un apprenant peu intéressé par sa formation et passif un futur enseignant dynamique et passionné par son métier. Il est donc urgent de réfléchir aux causes de ce problème pour y apporter postérieurement des solutions. Il est probable que le manque de communication entre l'enseignant et les étudiants ou son caractère insuffisant soit ici en cause. Cette pauvreté de la relation interpersonnelle que nous avons observée en tant qu'étudiante de cette licence, nous semble porter préjudice à la formation professionnelle des étudiants dans le sens où elle provoque un manque d'intérêt vis-à-vis du cursus en général.

Cette recherche est importante car elle met en évidence un problème récurrent dans la relation entre l'enseignant et l'apprenant qui fait obstacle à la motivation des futurs enseignants et les rend peu compétitifs sur le marché du travail.

HYPOTHÈSE

Une interaction didactique basée sur le dialogue entre l'enseignant et l'apprenant pourrait servir à développer ou renforcer la motivation pour apprendre la langue française en encourageant une meilleure communication dans la salle de classe.

OBJECTIF GÉNÉRAL

Analyser comment l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant peut motiver ou au contraire démotiver les apprenants de la Licence en Enseignement du Français.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Identifier le type de communication établi dans la classe (statuts et rôles des acteurs du processus).
- Vérifier si la communication dans la classe favorise la motivation.
- Identifier ce qui fait obstacle à la motivation des apprenants au cours de l'interaction didactique.
- Examiner spécifiquement s'il existe une communication interpersonnelle entre professeur-étudiants.

QUESTIONS DE RECHERCHE

1. Quel type de motivation prédomine dans la LEF ?
2. Quel type d'interaction l'enseignant promeut-il dans la classe ?
3. Cette interaction a-t-elle une influence sur la motivation des apprenants ?
4. Une communication interpersonnelle de qualité pourrait-elle contrecarrer le manque de motivation des apprenants ?

ANNONCE DU PLAN

Dans le premier chapitre nous présentons une petite contextualisation de notre thème de recherche. Dans le chapitre suivant, nous proposerons différentes définitions des mots clé qui favoriseront une vision plus large de notre recherche pour mieux cerner le problème. La littérature consultée porte sur l'histoire de l'enseignement des langues et les différentes approches théoriques les accompagnant. Le troisième chapitre traitera de la méthodologie et de l'instrument de recherche que nous appliquerons, dont les résultats seront analysés dans le quatrième chapitre. Enfin, nous exposerons les conclusions de ce mémoire.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre nous explorerons la signification des concepts « motivation, interaction didactique, communication » dans le domaine pédagogique.

2.1 La motivation

La motivation est un processus par lequel commence la réussite orientée vers un but et il implique des variables cognitives et affectives. La motivation a été définie par Piaget (1952) comme la volonté d'apprendre et dont l'objectif fondamental est l'adaptation. En faisant référence au domaine scolaire, l'enseignant doit structurer une bonne ambiance pour que les apprenants puissent se développer à leur propre rythme et avec une certaine liberté.

Chiavenato (s.d.) la définit comme une manière d'interagir entre la personne et la situation qui l'entoure ; suivant la situation que la personne vit à ce moment-là, il y aura une interaction entre elle et la situation qui sera facteur de motivation ou du contraire.

Selon Locke et Latham (2004), le concept de motivation concerne des facteurs internes qui promeuvent l'action et des facteurs externes qui peuvent faire agir comme des stimulants. Il y a trois aspects de l'action qui peuvent être positivement affectés par la motivation et qui sont la direction (élection), l'intensité (effort) et la durée (persistance).

Donc, nous pouvons dire que la motivation stimule les personnes à faire leur possible pour atteindre les objectifs fixés, c'est la raison pour laquelle nos actions sont toujours accompagnées d'un motif.

2.1.1 L'évolution du concept de motivation

Sur la base de ses recherches et reprenant les travaux de Naranjo (2009) mentionne que l'évolution historique de l'interprétation du concept de motivation a été menée comme nous l'expliquons ci-dessous.

Entre 1920 et jusqu'au milieu de la décennie de 1960, le thème de la motivation était associé aux recherches sur le comportement moteur, l'instinct et l'impulsion.

Par la suite, de nouvelles théories de la motivation sont apparues fondées sur l'expérience consciente, l'intérêt pour la motivation du rendement et son importance. Citons, par exemple, la théorie d'Atinson (cité par Herrera et al., 2004) selon laquelle la motivation du rendement est déterminée par la valeur que chaque personne donne à son objectif et à ses attentes pour l'atteindre.

A partir de la décennie de 1970 jusqu'à l'actualité, la réflexion sur cette notion est marquée par les théories cognitives. Ces théories attribuent un rôle plus actif et plus important à l'élève dans le processus d'apprentissage, du fait que l'apprenant est passé d'un apprentissage par cœur à un apprentissage où les processus mentaux, le comportement des professeurs/étudiants et l'ambiance sont analysés dans le cadre des études des domaines de la pédagogie et de la didactique (cf : Nous parlerons de ces théories dans le point 2.1.2).

Les théories de la motivation actuelles affirment que l'être humain construit activement des significations de ce qu'il ressent, pense et fait. L'approche cognitive de la motivation est caractérisée pour souligner le rôle des structures mentales et le traitement des informations dans la motivation (Pintrich et Schunk, 2006).

Les théories sur la motivation basse ont une grande valeur pour l'éducation car elles facilitent la compréhension des comportements et du rendement scolaire et permettent de déterminer des stratégies pour renforcer la motivation.

2.1.2 Perspectives théoriques

Il existe diverses perspectives théoriques qui sont spécialisées dans la motivation, dont trois sont fondamentales selon Santrock (2002) :

- La perspective comportementale
- La perspective humaniste
- La perspective cognitive

La perspective comportementale parle principalement d'un système de récompenses et de punitions, toutes deux importantes pour déterminer la motivation de chaque personne.

Le renforcement est basé en renforcements positifs et négatifs. Autrement dit, toute action a un résultat positif ou négatif.

Les récompenses sont utilisées dans le but d'augmenter la probabilité d'une réponse souhaitée « Renforcement positif ». Ce renforcement consiste en :

- L'application de divers évènements positifs ou négatifs, qui motivent le comportement que nous voulons enseigner en ajoutant la motivation et l'intérêt au comportement souhaité.

Naranjo (2004) montre l'existence de divers facteurs que nous devons prendre en compte pour que le renforcement positif soit efficace :

- Identifier d'une manière spécifique les comportements que nous voulons renforcer.
- Sélectionner des motivateurs (les préférences qui impulsent chaque personne) appropriés.

Nous devons prendre en compte que les programmes de renforcement négatif doivent être combinés avec des programmes de renforcement positifs, car l'émotionnel participe au comportement et peut favoriser ou entraver l'apprentissage dans la salle de classe. En effet, nous pouvons mentionner que, si le professeur annonce qu'il donnera un point extra dans la note finale, l'élève qui a de mauvaises notes s'efforcera d'obtenir cette récompense. De la même manière, si l'université offre l'option d'obtenir son diplôme de fins d'études plus rapidement mais sous condition de ne redoubler aucune matière, les étudiants seront motivés à faire tous leurs efforts pour ne pas redoubler.

Avec ces renforcements négatifs, on essaie d'éliminer un stimulus aversif pour obtenir un comportement adéquat.

Pour supprimer plus rapidement le mauvais comportement, nous devons combiner la punition avec l'extinction.

- La punition : l'application d'une punition provoque une conséquence aversive avec l'apparition d'un comportement indésirable. C'est un renforcement par lequel l'individu, au lieu d'apprendre ce qu'il doit faire, apprend ce qu'il ne doit pas faire. En d'autres termes, si un étudiant ne maintient pas ses bonnes notes, la bourse qu'il recevait pour l'excellence de ses résultats lui sera retirée.
- L'extinction est une méthode qui consiste à cesser de renforcer un comportement car, si nous ne renforçons pas un comportement indésirable, celui-ci deviendra de plus en plus faible et la probabilité d'une répétition diminuera. Par exemple, si les enseignants n'aident pas les étudiants à augmenter leurs notes, ces derniers savent qu'il est de leur responsabilité de respecter toutes les exigences requises.

Dans ce domaine, nous trouvons aussi Maquilón (2010) qui fait une distinction entre les récompenses, les punitions et les mesures d'incitation. Pour lui, la récompense est tout ce que nous, en tant que professeurs, offrons quand l'action déterminée est bien réalisée ; de cette manière la probabilité de répéter l'action augmente.

Au contraire, la punition est accordée quand l'action n'est pas bien faite, dans le but que cela ne se répète pas dans le futur.

Les mesures d'incitation sont mises en œuvre pour pousser un élève à adopter un comportement que les enseignants considèrent approprié dans le processus d'enseignement-apprentissage par rapport à des précédents ; les mesures sont appliquées avant que le comportement ne se produise en ayant des conséquences tant positives que négatives.

La perspective humaniste est la capacité que chaque individu possède pour obtenir son propre épanouissement et la liberté de choisir son chemin.

La pyramide des besoins de Maslow, l'une des représentations les plus pertinentes sur la motivation, considère les besoins humains comme une hiérarchie. (Voir ci-dessous).

Figure 1

Pyramide des besoins d'Abraham H. Maslow.



Source: https://www.pdfprof.com/PDF_Image.php?id=907&t=16

Colvin et Rutland (2008) reprennent cette pyramide laquelle organise les besoins humains en 5 niveaux et se construisant selon un ordre ascendant en fonction de la capacité de motivation. Ils nous disent que comme l'homme satisfait ses besoins, d'autres besoins apparaissent qui modifient ou modifient son comportement, sans oublier que seulement quand un besoin est complètement satisfait, il y aura un nouveau besoin.

La pyramide des besoins de Maslow se présente comme suit (Boeree, 2006).

- Les besoins physiologiques

Les besoins physiologiques sont les principaux besoins parce qu'ils sont liés à la survie de l'individu. Ce sont typiquement des nécessités concrètes (manger, boire, se vêtir, se reproduire, dormir...). Maslow dit que ces besoins sont les plus élémentaires et importants de la pyramide car les autres besoins sont secondaires jusqu'à ce que ceux de ce niveau soient satisfaits.

- Les besoins de sécurité

Au cours de cette deuxième étape apparaissent les besoins de sécurité qui concernent au désir de l'être humaine de se sentir protégé physiquement et moralement. Il s'agit de besoins tels que la sécurité personnelle, l'ordre, la stabilité et la protection. Nous pouvons dire que les besoins qui appartiennent à cette étape sont liés aux attentes ; quelques exemples sont la stabilité familiale, la tranquillité morale, psychologique, médicale/sociale et de santé.

- Les besoins d'appartenance

Les besoins relevant de cette étape s'expriment quand les personnes cherchent à dépasser le cadre individuel pour établir des liens avec un milieu social.

L'appartenance à un groupe –quelle que soit la taille de celui-ci- aide à donner un sens aux choses qui se font jour après jour. Ce contact avec d'autres personnes nous favorise comme individus et c'est pour cela qu'il est considéré comme un besoin, par exemple l'affection, former un couple, avoir des amis, se sentir accepté.

- Les besoins d'estime

Ces besoins agissent de la manière dont nous nous apprécions et dont les autres nous apprécient (la société) et ils sont liés à l'estime personnelle, à la reconnaissance due à une personne et au respect envers les autres. Quand ces besoins sont réalisés, nous nous

sentons plus en sécurité et nous nous donnons une valeur dans la société mais quand ces besoins ne sont pas concrétisés, les personnes se sentent inférieures et sans valeur.

Il existe deux besoins d'estime : l'estime inférieure qui couvre le respect des autres, l'attention, la gloire et la dignité, et l'estime supérieure qui détermine la nécessité du respect pour soi-même et des sentiments de confiance en soi.

- Les besoins d'auto-accomplissement

Finalement, dans la dernière étape se trouve le développement des besoins internes et des besoins de réalisation. Cela correspond au besoin de se réaliser, d'exploiter et de mettre en valeur son potentiel personnel dans tous les domaines de la vie.

Ce nécessité peut être des formes différentes selon les individus. Par exemple, pour certains, ce sera le besoin d'étudier, d'en apprendre toujours plus, de développer ses compétences et ses connaissances personnelles ; pour d'autres ce sera le besoin de créer, d'inventer quelque chose. C'est pourquoi ce niveau est plus difficile à définir, puisque les objectifs de développement personnel diffèrent d'un individu à l'autre.

La perspective cognitive

Les théories cognitives, comme nous l'avons dit précédemment, correspondent à un modèle général qui considère l'apprentissage comme un processus mental actif d'acquisition, de récupération et d'usage des connaissances. "Pretende explicar el aprendizaje humano como un proceso integral en el que entran a funcionar mecanismos mentales complejos como la comprensión, el análisis y la propia aplicación del saber en un contexto social" (Arboleda, 2005, p. 180).

Le système cognitif reçoit et envoie l'information provenant d'autres systèmes : affective, comportementale et physiologique et il est chargé de régler le comportement de ceux-ci. De cette manière, l'opinion que chaque personne possède sur elle-même et sur ses propres capacités va déterminer sa capacité à fournir des efforts ainsi que les résultats qu'elle obtiendra par ses actions.

Nous parlerons à présent de trois importantes théories cognitives issues de différents auteurs :

- Théorie du développement cognitif de Piaget

Selon Piaget (1947), les connaissances doivent être étudiées du point de vue biologique, car le développement intellectuel est formé à partir de cette détermination. Il y a quatre étapes différentes du développement de l'apprentissage cognitif selon cette théorie : La sensorimotrice, la préopératoire, celle des opérations concrètes et celle des opérations formelles. Cette théorie est l'une des plus citées du fait que Piaget a contribué à la modification des recherches sur le développement de l'individu. Quand les chercheurs ont commencé à étudier cette perspective, ils n'ont donc plus vu l'individu comme un être passif.

- Théorie du développement cognitif de Vygotsky

Lev Vygotsky a proposé une théorie à propos du développement de l'individu dans laquelle il soutient qu'il n'est pas possible de comprendre l'individu sans connaître son environnement. Par rapport à la théorie de Piaget, Vygotsky pointe que la connaissance n'est pas élaborée de manière individuelle, sinon qu'elle se construit entre les personnes qui interagissent entre elles. Donc, si nous interagissons avec des personnes plus âgées, celles-ci nous aident à construire notre développement intellectuel ainsi qu'à travailler nos fonctions mentales. Vygotsky considère cinq concepts fondamentaux : les fonctions mentales, les habilités psychologiques, la zone proximale de développement, les outils de pensée et la médiation.

- Théorie de l'apprentissage significatif

L'auteur de cette théorie est Ausubel (1963) selon qui l'apprentissage est significatif quand la nouvelle information acquise par l'élève a une signification pour lui et dépendra des connaissances préalables présentes dans la structure cognitive.

Il définit l'apprentissage réceptif comme "Situations in which the content of the learning task (what should be learned) is presented to the apprentice instead of being discovered independently" (Ausubel, 1963, p. 1)

C'est-à-dire que, pour que l'étudiant apprenne de manière satisfaisante et significative, il est nécessaire de donner des significations aux contenus et pas seulement de les découvrir.

2.1.3 Types de motivation

Il existe différents types de motivation décrits par plusieurs théories de la motivation. Nous aborderons à présent la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) qui figure parmi les principales théories permettant de mieux comprendre la motivation. C'est une théorie qui nous aide à identifier les différents facteurs associés au contexte de l'individu et qui viennent affecter sa motivation. Cette théorie distingue trois principaux types de motivation :

- La motivation intrinsèque
- La motivation extrinsèque
- L'amotivation

La motivation intrinsèque est le type de motivation dans lequel la personne est indépendante et il fait de manière volontaire et avec plaisir une activité de son intérêt, sans attendre aucune récompense externe. Elle est divisée en deux catégories : la motivation par obligation et la motivation pour le plaisir.

- La motivation par obligation. Elle intervient quand la personne considère qu'il relève de sa responsabilité de faire certaines actions ou devoirs ayant comme récompense d'aider les autres ou de se dépasser. Dans ce type de motivation, l'individu fait les actions parce qu'il le considère comme un devoir et il n'attend aucune gratification en contrepartie.
- La motivation pour le plaisir. Ce sont les hobbies, les activités incluant l'exploration, la recherche et d'autres activités dans lesquelles n'interviennent pas de stimuli externes mais seulement la satisfaction en elle-même. A titre d'exemple, nous pouvons dire que la curiosité renvoie à la motivation intrinsèque

pour le plaisir car elle fait partie de la nature humaine et elle est mise en pratique sans attendre de récompense autre que sa satisfaction.

Par contre, la motivation extrinsèque est celle que l'individu fait en pensant à une rétribution ou bien pour motives externes à lui (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une tierce personne).

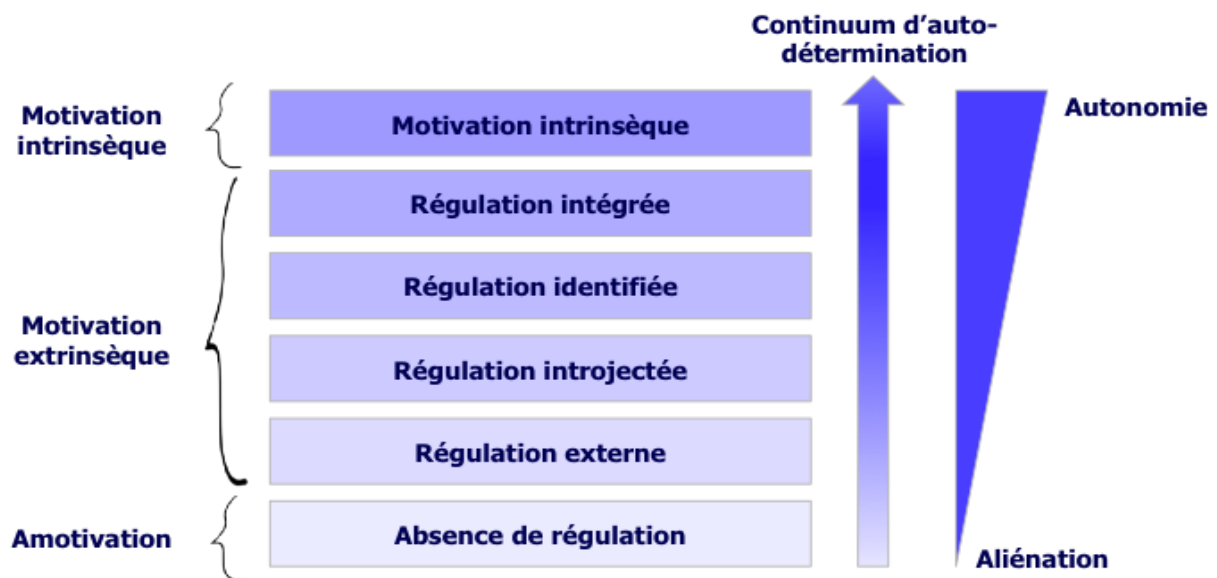
La motivation extrinsèque se divise en quatre sous-catégories :

- La régulation externe. Elle se produit, par exemple, quand des individus poursuivent des études, quand ils doivent remplir une obligation, ou bien quand ils attendent une gratification pour son travail. Ce type de motivation implique des comportements effectués afin d'obtenir une récompense.
- La régulation introjectée. Elle se manifeste lorsque des apprenants font une activité parce qu'ils perçoivent une pression avec eux-mêmes et ils se sentent coupables s'ils ne la font pas.
- La régulation identifiée. Elle s'agit de comme les apprenants qui s'engagent à faire leurs devoirs car ils savent que cela peut les aider dans le futur. Elle implique l'acceptation de l'importance et de l'utilité d'un comportement ou d'une façon de penser.
- La régulation intégrée. La motivation par régulation intégrée est quand les apprenants collaborent dans une activité qui correspond à leurs valeurs. Elle représente habituellement un ensemble de comportements dans un domaine donné.

L'amotivation est définie par Deci & Ryan (2002) comme la manque de désir et d'intérêt pour accomplir les tâches. Donc, elle entraîne des comportements émis mécaniquement qui peuvent mener à l'abandon. Les apprenants présentant une amotivation s'engagent dans des activités sans connaître la raison pour laquelle ils le font ou sans savoir ce que celles-ci peuvent leur apporter.

Figure 2

Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan.



Source : <https://www.codesign-it.com/publications/d-codesign-restitution-8>

2.2. L'interaction didactique

L'interaction se développe dans différents lieux et moments mais, quand l'interaction est menée dans la salle de classe, on la nomme « interaction didactique » et elle consiste en un processus interpersonnel dans lequel les mots que dit le professeur font partie du même canal de communication que ceux des étudiants. L'interaction didactique est caractérisée par le dialogue créé dans la salle de classe où les étudiants sont en constant échange avec l'enseignant.

Selon González (2009), il existe quatre composantes importantes dans l'interaction de la salle de classe : l'étudiant, l'enseignant, la propre interaction et le contenu de l'interaction. A travers l'interaction commence un processus de socialisation qui est très important dans l'environnement éducatif car le devoir du professeur est de créer un environnement éducatif confortable, favorisant la curiosité, l'initiative et la confiance pour renforcer la socialisation et la communication entre les participants.

Ortiz (2005) définit l'interaction comme un ensemble de relations et de transformations qui commencent dans la salle de classe et qui sont composées par les professeurs et les élèves et orientées vers divers objectifs du processus d'enseignement-apprentissage. Il est aussi mentionné que, pour optimiser les connaissances, le professeur doit utiliser les TICS qui sont des éléments innovants aidant à créer une ambiance interactive.

Dans l'étude du processus d'enseignement-apprentissage, Irigoyen et al. (2004) considèrent l'interaction didactique comme la section pour les interactions éducatives qui est définie comme l'échange entre sujets (professeur-élève) et objets ou situations (matériels) selon le domaine (discipline ou profession).

Après avoir vu ces définitions à propos de l'interaction, nous pouvons déterminer qu'il s'agit d'un élément fondamental pour que l'élève apprenne et comprenne bien ce que le professeur enseigne.

2.2.1 Modèles d'analyse de l'interaction dans la salle de classe

Dans certaines méthodologies, l'élève était contemplé comme un élément subalterne du processus d'enseignement-apprentissage mais, heureusement, par la suite ont émergé différents modèles qui ont permis aux étudiants d'avoir le rôle qu'ils méritent. L'utilisation d'un seul modèle d'interaction serait inadéquate car chaque professeur transmet ses cours d'une manière différente et nous savons par ailleurs que chaque salle de classe rassemble différents types d'étudiants, donc l'application de divers modèles correspondant aux types d'élèves ou bien aux objectifs à atteindre est nécessaire.

C'est pour cette raison que nous aborderons les trois principaux modèles mis en évidence par Astolfi (1997) :

- Le modèle de transmission

Le modèle de transmission est basé sur l'enseignement traditionnel, de type béhavioriste, qui considérait les étudiants comme des verres vides que le professeur était chargé de remplir avec des connaissances transmises à l'élève par répétition et par mémorisation.

Dans ce modèle ressortent deux approches principales :

- La première approche est de type encyclopédique et se caractérise par le fait que le professeur est le spécialiste de la matière, c'est-à-dire qu'il connaît et maîtrise parfaitement chacun des thèmes du cours. Par conséquent, les connaissances du professeur sont déchiffrées par les étudiants à leur manière.
- L'autre approche s'appelle approche compréhensive et part du principe que le professeur est une personne intellectuelle et, en même temps, une personne compréhensive. Il comprend totalement la structure de son cours et transmet des connaissances de manière que les étudiants comprennent bien le contenu.
- Donc, nous pouvons dire que l'apprentissage est la communication entre l'émetteur (professeur) et le récepteur (étudiant) mais toujours suivant une dynamique interactionnelle reposant sur la compréhension.

- Le modèle comportemental

Ce modèle selon Astolfi est basé sur les études de Skinner, Pávlov, Piaget et Bruner concernant l'apprentissage. On y donne généralement les moyens aux étudiants pour parvenir au comportement attendu.

Selon Bruner, les personnes reçoivent constamment des informations qu'elles vont ensuite traiter et organiser. Il nous faut rappeler que ces stimuli n'existaient pas dans le modèle traditionnel d'enseignement. Or, la plus grande préoccupation de Bruner était que l'élève devait être actif et devenir l'acteur principal de ce processus.

A partir de cela, l'apprentissage résulte d'une série de conditions. Ces conditions peuvent être la recherche restreinte de données par les élèves, des objectifs réalisables, ainsi que des activités sensées et fonctionnelles pour l'apprentissage.

Nous pensons que, pour répondre à ces principes et à leurs conditions de modèles, les rôles de l'élève et du professeur doivent changer, l'élève devant être le protagoniste et le professeur son guide.

- Modèle constructiviste

Le modèle constructiviste affirme que les étudiants ne commencent pas de zéro face à ce que nous pensons être nouveau pour eux. En réalité, l'élève construit de nouvelles significations sur la base des connaissances déjà présentes dans son esprit.

La construction de nouvelles connaissances va beaucoup dépendre de la disposition de l'étudiant, ce qui inclut son intérêt pour la classe, sa motivation, sa personnalité et aussi les attentes de l'enseignant vis-à-vis de lui, ainsi que les stratégies que le professeur utilise. Donc, si l'élève n'a aucun stimulus (intérêt, motivation...) ou bien si les stratégies du professeur ne fonctionnent pas, l'apprenant ne sera pas en mesure de comprendre les connaissances qui lui sont montrées.

Selon Coll (1990, s.p.),

Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas.

Pour cette raison, il est incorrect de dire que l'élève ne sait rien à propos d'un thème puisqu'il est capable de le lire, de le voir ou de l'écouter et, à partir de là, de lui donner une signification. Le travail du professeur est d'identifier les connaissances préalables de

chacun des étudiants avant de préparer les contenus adéquats facilitant l'expansion des connaissances.

2.2.3 Types d'interaction scolaire/éducative

Anderson (2003) nous dit que l'interaction est un concept complexe dans différentes perspectives. Les interactions ont été étudiées dans l'éducation présentielle comme processus de la salle de classe mais, actuellement, elles sont étudiées dans leur modalité asynchrone, c'est-à-dire que l'apprentissage peut avoir lieu en direct ou de manière différée par le biais de vidéos ou de matériels précédemment fournis par le professeur.

Anderson parle de divers types d'interactions, qui sont les suivants :

- Étudiant-professeur : Ce type d'interaction contribue à la motivation de l'élève dans l'apprentissage.
- Étudiant-étudiant : Cette interaction favorise le travail collaboratif entre eux, au moyen d'un échange d'idées.
- Étudiant-contenu : C'est la manière dont l'élève interagit avec les contenus d'apprentissage pour après les mettre en pratique dans sa vie professionnelle et quotidienne.

Nous pouvons donc dire que le contenu, l'étudiant et le professeur permettent qu'il y ait une interaction didactique.

Il existe trois autres types d'interactions éducatives : individualiste, compétitive et coopérative.

- L'interaction individualiste repose sur le fait qu'il n'y a aucune relation entre les objectifs des élèves puisque chacun d'eux a des buts différents. Le développement de chaque objectif dépend donc de la capacité et de l'effort de l'élève.
- L'interaction compétitive a lieu lorsque les élèves partagent le même objectif mais rivalisent pour l'atteindre. La compétition les aide à avoir une meilleure performance tout en les motivant à travailler. Il y a une part négative dans cette interaction car les élèves qui ont des difficultés se sentent désavantagés et il est possible qu'ils souffrent de mauvais commentaires voire d'un rejet de la part de leurs camarades.
- L'interaction coopérative est illustrée par le travail en équipe au cours duquel les élèves travaillent pour atteindre un même objectif et obtiennent ainsi une interaction positive.

2.3 La communication

La communication est l'action par laquelle un individu établit avec quelqu'un un contact qui permet la transmission de différentes informations. Dans la communication il existe divers éléments qui peuvent faciliter ou, au contraire, compliquer le processus :

- L'émetteur : La personne qui émet un message.
- Le récepteur : La personne qui reçoit le message.
- Message : Le contenu des informations transmises.
- Canal: Le moyen par lequel le message est envoyé.
- Code : Les signes et les règles utilisés pour envoyer le message.
- Contexte : La situation dans laquelle la communication a lieu.

La communication est efficace quand le récepteur interprète le message dans le même sens que l'émetteur.

Donc, la communication dans la salle de classe est définie comme l'ensemble de l'échange des informations entre le professeur et l'élève, et entre les apprenants entre eux, dans le but d'atteindre au mieux les objectifs fixés. Selon Charles (1988) la communication dans la salle de classe est un processus de production-réception de multiplicité d'actions communicatives, cette définition étant reprise ensuite par Rangel (2017) qui ajoute que dans la salle de classe se déroulent également des pratiques et des processus de communication sans lien direct avec les objectifs.

La communication dans la salle de classe est aussi connue comme « interaction communicative » et pour Wolf (1987, p. 46) « L'interaction est fondée dans l'ouverture des sujets à la communication et à l'acceptation de ses règles ».

Nous pouvons dire que, dans la salle de classe, le professeur doit orienter les étudiants de manière respectueuse et faciliter la compréhension des connaissances grâce à une bonne communication.

«Cuando entre el educador y el estudiante existe interés y respeto mutuo, la interacción comunicativa suele ser ágil y efectiva» (Gutiérrez, 2017, p. 90).

2.3.1 Univers linguistiques

Selon Charles (1988), dans la salle de classe influent quatre univers qui possèdent leur propre logique et rationalité. Dans chacun d'eux se manifestent les éléments et les contradictions fondamentaux qui laissent leur empreinte dans la relation éducative.

Ils sont mentionnés à continuation :

- Le langage scolaire. – Les éléments qui composent le langage scolaire sont les espaces alphabétisés. Ces langages sont caractérisés par leur caractère officiel et aussi par leurs caractéristiques physiques dans lesquelles nous pouvons trouver le bâtiment scolaire, les communiqués, le plan de travail, l'intérieur de la salle de classe (le tableau, les tables, la décoration). Ce sont des éléments matériels qui composent un langage qui correspond à l'apprentissage et aux relations en jeu dans le système scolaire. Ce langage pourrait être illustré par les exemples suivants : quand une personne arrive dans une école où il y a des images comme l'alphabet, les parties du corps avec des dessins animés, elle doit identifier qu'elle se trouve dans une école maternelle ou, quand un élève est l'intérieur de l'école, il sait qu'il est interdit d'y fumer car une pancarte le lui indique.
- Le langage magistral. - Le langage magistral est utilisé par l'enseignant dans la situation pédagogique avec les étudiants. Dans ce langage nous ne faisons pas

seulement référence aux mots car interviennent aussi l'intonation et le langage non verbal (duquel nous parlerons après). Le langage magistral est une langue d'autorité parce que le professeur est la personne qui contrôle la conversation dans la salle de classe : il décide du thème de la session, il décide quel étudiant répondra à la question posée, etc.

- Le langage des élèves. - Ce langage est spontané et informel car chaque élève manifeste sa personnalité, sa position culturelle et sa manière de penser. En différentes occasions dans le processus enseignement-apprentissage apparaissent des contradictions puisque les élèves parlent parfois de manière informelle, ce qui accentue les différences entre le professeur et l'étudiant. Un exemple de cela, c'est quand les étudiants continuent la conversation lancée par un professeur strict et n'ont pas la possibilité de dire les choses comme ils les sentent ou pensent. Nous croyons que, dans la salle de classe, chaque professeur avec ses étudiants doit parvenir à des accords pour que s'établisse une bonne ambiance.
- Le langage des textes. – Nous nous référons au langage qu'utilisent les différents types de textes scolaires qui ont une relation avec les contenus que le professeur propose dans son programme du cours, et aussi avec les caractéristiques du groupe (niveau, âge des étudiants, matière...). Les textes définissent souvent ce que le professeur doit enseigner et ce que l'élève doit apprendre, cependant, les textes sont vus sous de multiples perspectives puisque chaque étudiant est un monde et abordent les textes en fonction de sa vie et de sa réalité.

2.3.2 Types de communication

Il existe plusieurs types de communication dont nous aborderons quatre grands types : la communication non verbale, la communication verbale, la communication interpersonnelle et la communication intrapersonnelle.

- La communication non verbale

La communication non verbale est le processus par lequel un message est transmis par différents canaux comme les gestes, les signes, les mouvements du corps et le contact visuel. Cette communication maintient une relation avec la communication verbale car elles se complètent. Cependant, nous estimons que la communication verbale a plus d'importance parce que, en diverses occasions, nos mots sont en contradiction avec notre conduite. Un exemple de ceci : quand un élève fait un travail et que le professeur, avec une expression de déception (parce qu'il en attendait plus de lui) lui dit : « bon travail ».

- La communication verbale

La communication verbale est l'usage des mots pour l'interaction entre l'émetteur et le récepteur, accompagné aussi du ton de la voix. Cette communication peut être orale ou écrite.

La communication orale possède un certain nombre de modalités de mise en œuvre, depuis les cris jusqu'aux rires, en passant par les exclamations, les sifflements, etc. Sa forme la plus évoluée est le langage articulé qui apparaît lorsque nous utilisons la phonétique sous forme de sons qui, quand ils sont combinés de différentes manières, forment des mots avec une signification.

De la même façon, la communication écrite prend différentes formes comme l'alphabet, les acronymes, les logos, les icônes, les hiéroglyphes. Cette communication est un peu plus laborieuse parce qu'il y existe des éléments d'accentuation (interrogations, virgules, etc.) très importants car ils donnent aux mots leur signification.

- La communication interpersonnelle

La communication interpersonnelle se produit lorsqu'il y a un échange d'informations entre des personnes qui partagent un même espace. Elle peut être intentionnelle ou non intentionnelle. Ce type de communication est présent dans notre vie depuis l'enfance car y sont incluses la communication verbale et la communication non verbale grâce à laquelle nous avons commencé à communiquer avec les autres personnes. Nous pouvons donc dire que la communication interpersonnelle est un ensemble de relations de transmission et de codification de différentes informations.

- La communication intrapersonnelle

La communication intrapersonnelle est faite intérieurement, en soi, en utilisant la pensée ou bien le langage. L'individu fait une analyse de tout ce qu'il perçoit, entend, ou lit, les mots ou bien la conversation est toujours dans l'esprit, et l'émetteur et le récepteur sont la même personne. Avec cette communication, les personnes peuvent se connecter avec conscience et cela peut être aussi bien négatif que positif parce qu'elles peuvent se donner du courage ou se décourager.

C'est important considérer les quatre types de communication car ils sont essentiels pour qu'il y ait une bonne ambiance de classe qui ait un impact favorable sur l'interaction étudiant/e-étudiant/e et professeur/e-étudiant/e.

2.3.3 Input et output

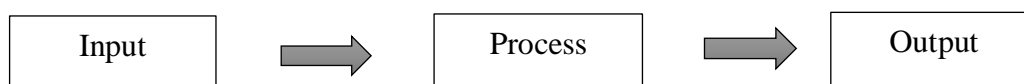
Nous abordons ce sujet parce que, dans l'acquisition des langues, l'input et l'output sont des éléments clé pour la construction des connaissances.

L'input est défini comme « les expositions de langue cible, orales et écrites, que trouve l'apprenant pendant le processus d'apprentissage et à partir desquelles il peut effectuer ce processus » (Instituto Cervantes, 2006, s.p.) et l'output comme « la langue que l'apprenant produit » de manière orale ou écrite » (Instituto Cervantes, 2006, s.p.).

Il en existe un modèle qui s'appelle « IPO » élaboré par Van Pattern et Sanz (1995).

Figure 3

Modèle IPO



Note. La figure est un petit schéma sur le Modèle de Van Pattern y Sanz. (1995)

Nous pouvons observer qu'en premier lieu apparaît l'input qui est l'entrée d'informations nouvelles pour les étudiants. Selon Wong et Van Patten, l'input est défini comme le langage que l'étudiant trouve dans un contexte et qu'il absorbe à travers les sens de la vue et de l'audition. Donc, le premier objectif de l'étudiant est de comprendre le message de l'émetteur.

En deuxième lieu, se manifeste le processus de l'information et des connaissances nouvelles. Après que l'apprenant a analysé le message, il acquiert les connaissances délivrées de manière inconsciente mais c'est de manière consciente qu'il les met en pratique et les répète. De cette façon, tandis que l'acquisition du langage est inconsciente, l'apprentissage est un processus conscient (Van Patten & Benati, 2015).

Finalement, l'output intervient lorsque l'apprenant peut produire l'information comme il l'a comprise. En plus, à ce moment-là il est capable d'identifier ses propres erreurs et d'apprendre d'elles.

2.3.4 L'approche communicative

Dans l'apprentissage d'une seconde langue il est important de prendre en compte l'approche communicative qui a adapté les principes pédagogiques de méthodes antérieures.

Cette approche est connue aussi comme enseignement communicatif de la langue ou comme approche fonctionnelle dont l'objectif est de former l'apprenant pour qu'il ait une communication réelle, oralement et par écrit, avec d'autres personnes qui parlent la même langue (Instituto Cervantes, 2001).

Selon Bérard (1991), cette approche, issue des méthodes audio-orales (MAO) et des méthodes audiovisuelles (MAV) pour enseigner le français comme langue étrangère (FLE), a pour objectif d'établir une bonne communication en tenant compte des quatre activités langagières (compréhensions orale et écrite, productions orale et écrite). De cette manière, les élèves seront responsables de leur apprentissage et ils auront la capacité d'apprendre à apprendre dans une ambiance de motivation et de respectueuse communication entre le professeur et les apprenants.

Les composantes de cette communication ont chacune une fonction :

- L'élève : C'est la personne qui propose au professeur des options pour une communication efficace. Il doit en outre interagir avec ses camarades puis avec le professeur.
- Le professeur : Dans l'approche communicative le professeur doit faciliter la communication entre tous les personnes, organiser les matériaux et les activités ainsi qu'être le guide du processus d'apprentissage.
- Les matériaux scolaires : Ils sont considérés comme un moyen pour améliorer la qualité de l'interaction et faciliter l'usage correct de la langue pendant les cours.
- Les activités scolaires : Dans l'approche communicative les activités sont divisées en activités fonctionnelles de communication et activités d'interaction sociale. Les premières activités sont conçues pour mesurer le niveau de maîtrise de la langue et la négociation des informations y est nécessaire. Quant aux activités d'interaction sociale, elles sont faites pour partager des informations.
- L'évaluation : L'évaluation est très importante dans toute approche ou méthode d'enseignement cependant, dans l'approche communicative, c'est un peu différent car l'élève doit être évalué dans la mise en œuvre des activités langagières (C.O, C.E, P.O, P.E) et le professeur déterminera s'il est capable de dominer la langue.

Après avoir eu une vision d'ensemble des concepts qui sous-tendent notre recherche, nous allons à présent décrire et expliquer le choix de la méthodologie de recherche appliquée.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre nous décrirons et expliquerons la méthodologie que nous avons choisi de mettre en œuvre pour répondre aux visées de cette recherche.

3.1 Méthodologie de recherche choisie

Nous avons opté pour l'emploi de la méthodologie qualitative car elle nous permet d'étudier un phénomène inhérent au processus d'enseignement-apprentissage en plus de nous amener à comprendre pourquoi les étudiants sont démotivés dans les classes, ceci étant une étape préalable à la recherche d'une solution à ce problème.

Selon Quecedo et Castaño (2002, p. 7) «la metodología cualitativa puede definirse como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable».

Une recherche qualitative nous aidera à savoir codifier, analyser et interpréter les réponses de chaque étudiant et de chaque professeur et nous aidera aussi à créer de nouvelles approches pour ensuite les tester dans des recherches ultérieures. Il y a plusieurs avantages de la méthodologie qualitative pour notre thème de recherche. En premier lieu, elle favorise la flexibilité et l'adaptabilité aux changements tout en nous permettant de comprendre les expériences et les attitudes des personnes. Elle nous permet donc de découvrir ce que les gens pensent mais aussi pourquoi ils le pensent, ce qui est le point central parce que nous devons identifier les raisons de l'absence de motivation.

Cependant il existe quelques difficultés au moment d'utiliser cette méthode.

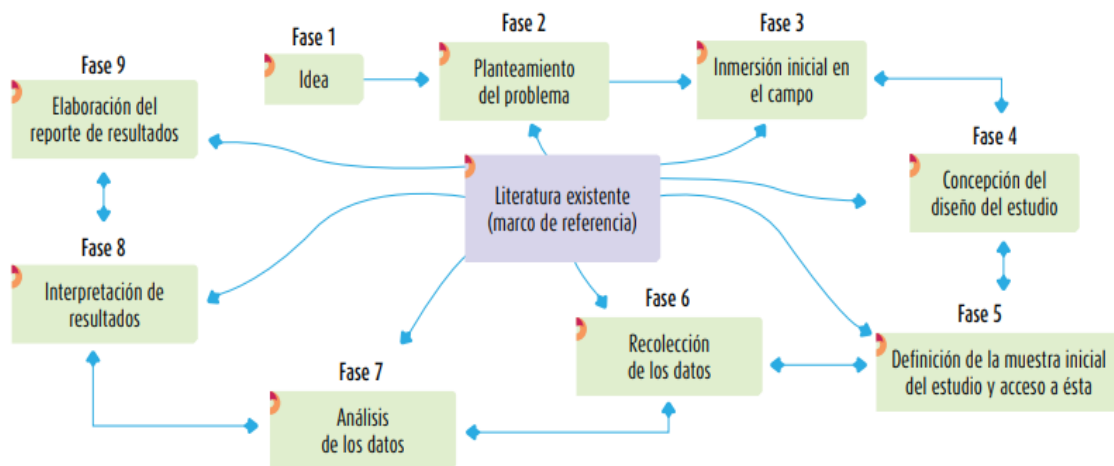
Pour Salgado (2007, p. 74) «hay un momento en el que el investigador se encierra a solas con los datos y es entonces cuando comienzan verdaderamente las dificultades, pues tiene que responder a preguntas, tales como: ¿Cómo realizar técnicamente las seductoras propuestas de la teoría?, ¿Qué hacer con una información tan heterogénea?»

Donc, les données obtenues n'étant pas quantitatives et ne faisant pas l'objet de statistiques, leur analyse et leur interprétation requièrent un certain temps. Enfin, le chercheur doit être très professionnel pour que sa perspective n'influence pas ou n'affecte pas les réponses. De plus, le fait qu'avec la méthodologie qualitative le niveau de portée est limité car les répliques ne peuvent pas être généralisées.

Ajoutons que notre approche qualitative est menée par induction, c'est-à-dire qu'elle utilise la recompilation de données pour améliorer les questions de recherche ou bien poser de nouvelles questions (Hernández et al., 2014).

Figure 4

Processus qualitatif



Source : Hernández et al. (2014, p. 7)

Pour mieux comprendre la figure ci-dessus, nous souhaitons préciser que, dans l'approche méthodologique qualitative, il est nécessaire de retourner aux étapes antérieures (d'où l'orientation des flèches) parce que, sur la voie tracée, nous pouvons nous heurter à des problèmes qui nous empêchent de continuer avec les mêmes instruments. Il nous est dit aussi que le chercheur dégage un problème mais qu'il ne suit pas un processus défini en comparaison avec l'approche quantitative qui est établie au préalable. La méthodologie qualitative représente et autorise donc une plus grande flexibilité dans le recueil et le traitement des données.

3.2 Les instruments de recueil des données.

Par le biais d'un questionnaire, nous espérons vérifier notre hypothèse à partir des résultats obtenus. Ce questionnaire est uniquement destiné aux étudiants de la Licence en Enseignement du Français de la Faculté de Langues de la BUAP qui ont un niveau de la langue correspondant à un A2+/B1 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. La majorité sont des femmes (17 femmes et 7 hommes) qui ont entre 20 et 25 ans. Notre instrument comporte 14 questions sur la motivation en classe et l'interaction entre les étudiants et les professeurs, notre but étant de savoir comment les étudiants se sentent dans la classe et les motifs des sensations exprimées.

Tel que nous l'avons mentionné, nous avons d'abord élaboré le questionnaire pour les apprenants. Nous avons commencé à construire le questionnaire sur la base de notre objectif général et de nos objectifs spécifiques. Nous avons construit un brouillon avec 15 questions et nous l'avons appliqué à quatre camarades pour observer si leurs réponses nous donnaient des informations pertinentes. Après avoir effectué l'analyse de leurs réponses, nous avons enlevé une question qui ne nous apportait rien, puis nous avons rédigé le questionnaire sous sa forme définitive.

Au début de notre recherche, nous pensions imprimer les questionnaires et les appliquer dans les salles de classe, néanmoins, à cause de la pandémie du COVID-19, les cours se déroulent uniquement en ligne. C'est pour cela que nous avons décidé d'utiliser « Google Forms » pour distribuer notre instrument, pour sa facilité d'emploi et parce que c'est une plateforme facile d'accès que toute la communauté étudiante sait utiliser. Cette nouvelle modalité a quelque peu compliqué l'obtention des réponses car la majorité des étudiants n'étaient pas vraiment disposés à participer à notre étude, peut-être fatigués par l'usage intensif de l'ordinateur ou du téléphone portable.

Nous avons choisi de rédiger les questions en espagnol pour une meilleure compréhension des questions parce que, parfois, les étudiants ne lisent pas bien ou ne comprennent pas ce qui est écrit et leurs réponses risquent alors d'être dues au hasard. L'usage de l'espagnol évite les mauvaises interprétations des questions.

Les questions sont focalisées sur les thèmes de la motivation et de la communication dans la salle de classe qui sont les thèmes les plus importants pour que nous trouvions une réponse à notre problématique. Ce questionnaire se trouve ci-dessous.

Questionnaire 1. La importancia de la comunicación y motivación en el aula.

Este instrumento de investigación tiene como objetivo conocer el ambiente en el aula y la interacción que tiene el profesor con sus estudiantes.

1. ¿Qué nivel de lengua meta tienes?
2. Para ti ¿Qué es motivación?
3. Según tú, ¿la motivación viene del docente o del estudiante?
4. De uno (1) a diez (10), siendo diez lo mayor, ¿cómo calificas tu nivel de motivación hacia las clases y por qué?
5. Generalmente, ¿realizas las actividades y tareas que te pide el profesor?
6. ¿Qué forma de interactuar del profesor te motiva en la clase?
7. ¿La forma de interactuar del profesor hacia los estudiantes te puede llegar a desmotivar? SI/NO
8. ¿Qué características que debe tener la clase para que te interese?
9. ¿Pones atención a lo que dice el profesor? SI/NO
10. ¿Encuentras buena comunicación entre los alumnos y el profesor? SI/NO
11. ¿Participas en clase? SI/NO
12. Si respondiste que sí, ¿participas por obligación (porque el profesor te pregunta) o de manera espontánea? 2 opciones.
13. Si respondiste que no, ¿Por qué?
14. ¿Existe una comunicación interpersonal en el aula? (por ejemplo: platicas que sean ajenas a la clase) SI/NO

Nous avons au départ choisi de compléter les réponses données au questionnaire en effectuant une observation de classe parce que, de cette manière, nous allions pouvoir assister à toutes les interactions sans que rien ne soit altéré. Cependant, du fait que les classes se déroulent pour l'instant en ligne, l'observation nous a paru aussi difficile à mener que douteuse quant aux résultats que nous pourrions en tirer. En effet, la dynamique interactionnelle est très différente dans les deux modalités, c'est-à-dire en classe présentielle et en ligne, que les activités y soient synchrones ou asynchrones. Les étudiants adoptent en général un rôle essentiellement réceptif et l'enseignant assume tout le poids du discours, qui est d'ailleurs exclusivement didactique.

Face à cet obstacle, nous avons opté encore une fois pour l'application d'un questionnaire, destiné cette fois aux enseignants, qui devrait nous permettre de connaître leur perspective et de comparer leurs réponses avec celles des étudiants.

Ce questionnaire nous autorise donc à faire une comparaison entre les réponses obtenues au questionnaire 1 appliqué aux étudiants et au questionnaire 2 conçu pour les professeurs. L'objectif de cet instrument est, comme nous l'avons dit, l'étude de la similitude entre les perspectives des étudiants et des professeurs.

De la même manière, nous avons décidé de le faire en espagnol pour pouvoir obtenir des réponses développées aux questions ouvertes et pour pouvoir faire un traitement rapide et efficace des réponses. Cet instrument est constitué de 14 questions par rapport à l'opinion des enseignants sur l'interaction dans la salle de classe, le niveau de motivation qu'ils perçoivent de leurs étudiants, la communication entre tous, ainsi que la participation. Notre questionnaire a été appliqué aux professeurs de la Licence en Enseignement du Français de la Faculté de Langues de la BUAP qui donnent les cours de Langue Cible 3 et Langue Cible 6. Le questionnaire se trouve ci-dessous :

Questionnaire 2. La importancia de la comunicación y la motivación en el aula.

Este instrumento de investigación tiene como objetivo conocer el ambiente en el aula y la interacción que tienen los estudiantes con su profesor.

1. ¿Qué nivel de lengua meta imparte?
2. ¿Cree que el nivel de motivación de los estudiantes en clase se refleja en la calidad de su aprendizaje? SI/NO
3. Según usted, ¿la motivación viene del docente o del estudiante?
4. De uno (1) a diez (10), siendo diez lo mayor, ¿cómo califica el nivel de motivación de sus alumnos?
5. ¿Cómo se manifiesta su motivación y desmotivación en clase?
6. Generalmente, ¿realizan las actividades y/o tareas que les pide? SI/NO, REGULARMENTE
7. ¿Cree que la metodología que emplea en su clase favorece la motivación de sus alumnos? SI/NO ¿Por qué?
8. ¿Sus alumnos ponen atención a las indicaciones que usted da? SI/NO
9. ¿Existe una buena comunicación entre sus alumnos y usted? SI/NO
10. Si la respuesta a la pregunta anterior fue positiva ¿Cómo se manifiesta esta comunicación?
11. Si la respuesta a la pregunta 9 fue negativa ¿A qué se debe la falta de buena comunicación?
12. ¿Participan en clase de manera espontánea? SI/NO
13. Si la respuesta es negativa ¿La falta de participación de sus alumnos puede llegar a desmotivarlo(a)?
14. ¿Existe una comunicación interpersonal en el aula? (por ejemplo: pláticas que sean ajenas a la clase entre alumnos o entre usted y los alumnos) SI/NO

3.3 Le public d'étude.

Les questionnaires ont été appliqués aux 12 étudiants des cours de Langue Cible 3 et 12 étudiants de Langue Cible 6, ainsi qu'aux deux professeurs de Langue Cible 3 et aux deux professeurs de Langue Cible 6.

Nous avons choisi ces groupes en premier lieu parce que Langue Cible est pour nous la matière la plus importante de la licence puisque c'est dans ces matières que se produit le contact permanent des étudiants avec la langue française. C'est une matière qu'ils suivent du début à la fin de la licence, à raison de 10 heures par semaine, ce qui requiert donc une certaine motivation.

Par ailleurs, notre volonté d'appliquer notre questionnaire à deux groupes de différentes Langues Cibles s'appuie sur le fait qu'ainsi nous pouvons analyser les perspectives d'étudiants parvenus au milieu de leur formation et les comparer avec celles d'étudiants sur le point de terminer la licence. De cette manière nous pouvons déterminer si la motivation augmente, diminue ou se maintient avec le temps.

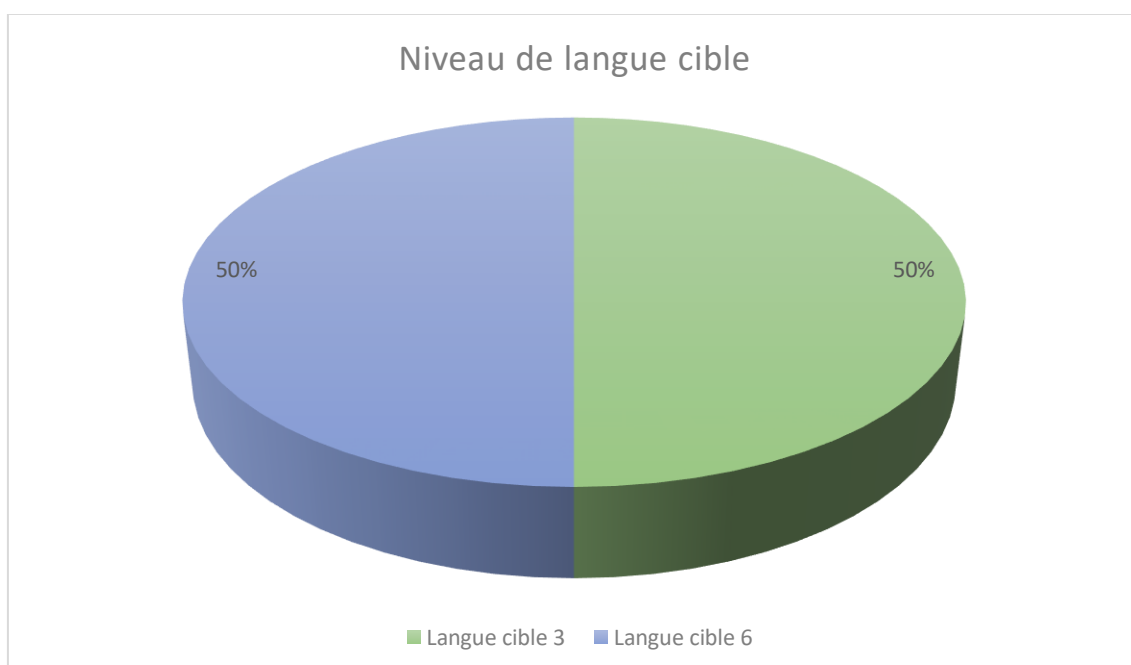
À partir des résultats apportés par les deux questionnaires, nous vérifierons si le manque de motivation est lié aux caractéristiques de l'interaction entre les étudiants et les professeurs ou est dû à d'autres motifs.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les résultats obtenus à partir des instruments utilisés seront analysés dans ce chapitre. Nous commencerons par le questionnaire appliqué aux étudiants de la Licence en Enseignement du Français avec la participation de 24 étudiants et étudiantes de deux niveaux de langue cible. Nous avons obtenu le même nombre de réponses des sujets d'enquête, si bien que 50% des réponses proviennent de sujets suivant le cours de Langue Cible trois et 50 % des étudiants su cours de Langue Cible six, ce qu'illustre le graphique ci-dessous.

Graphique 1. Niveau de langue.



Nous allons à présent analyser les réponses données à ce questionnaire, question par question.

Graphique 2. La motivation.



Nous avons tout d'abord voulu savoir ce que signifie « la motivation » pour chaque étudiante la consigne dit: (Para ti ¿Qué es motivación?) et voici leurs opinions : 40% ont répondu qu'il s'agit d'un élan psychologique que toutes les personnes possèdent, 32% ont dit qu'il s'agit de faire les choses avec passion pour atteindre ainsi les objectifs fixés et 28% estiment que cela renvoie à un intérêt positif par rapport à quelque chose, en l'occurrence en relation avec les cours de l'université.

Comme nous pouvons l'observer, pour la majorité des enquêtés la motivation se réfère à un état que nous possédons tous et dont nous connaissons l'existence, donc nous pouvons dire que les étudiants donnent des réponses qui sont en adéquation avec la théorie de Locke et Latham du fait que la motivation concerne des facteurs internes agissant pour stimuler des facteurs externes.

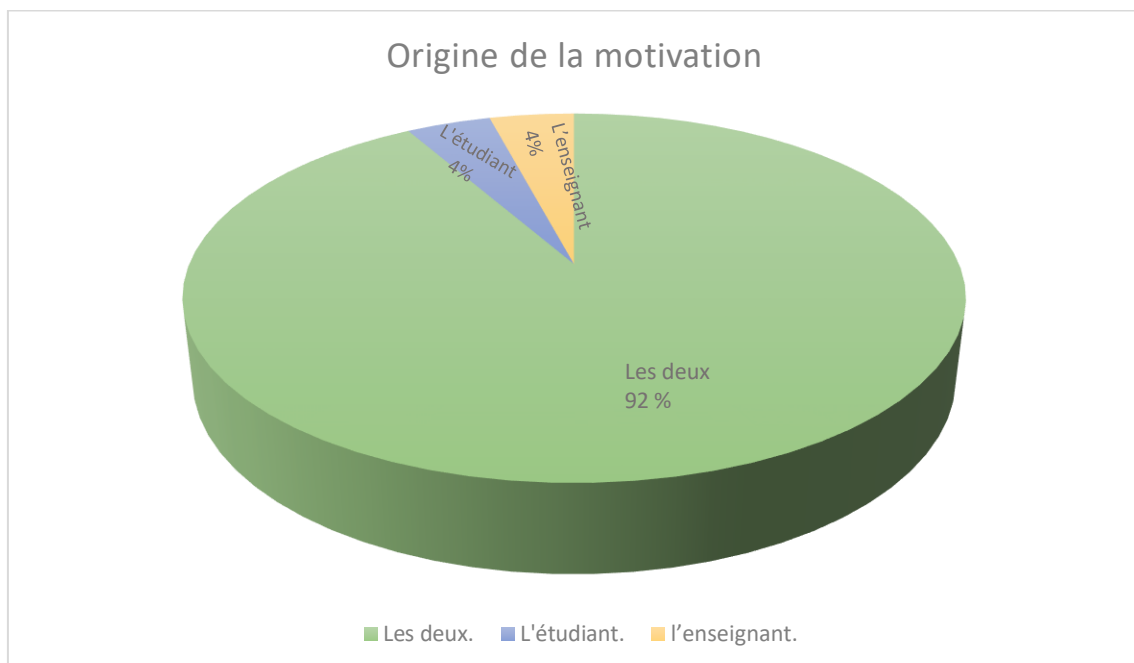
De plus, la motivation est un processus dynamique puisqu'elle amène à « faire les choses avec passion » et on se trouve ici dans la sphère émotionnelle comme facteur indispensable de l'apprentissage car permettant de susciter la cognition par le biais de la curiosité et de l'intérêt personnel. D'ailleurs, 28% mentionnent qu'il s'agit d'un « intérêt positif », ce qui appartient également au domaine affectif.

La motivation revêt donc pour tous les enquêtés une dimension émotionnelle qui conduit à l'action en faveur de l'apprentissage.

Sur la base de cette première question, les étudiants ont été amenés à commenter si la motivation provenait selon eux de l'enseignant, des apprenants, ou des deux parties.

(Según tú, ¿la motivación viene del docente o del estudiante?)

Graphique 3. Origine de la motivation

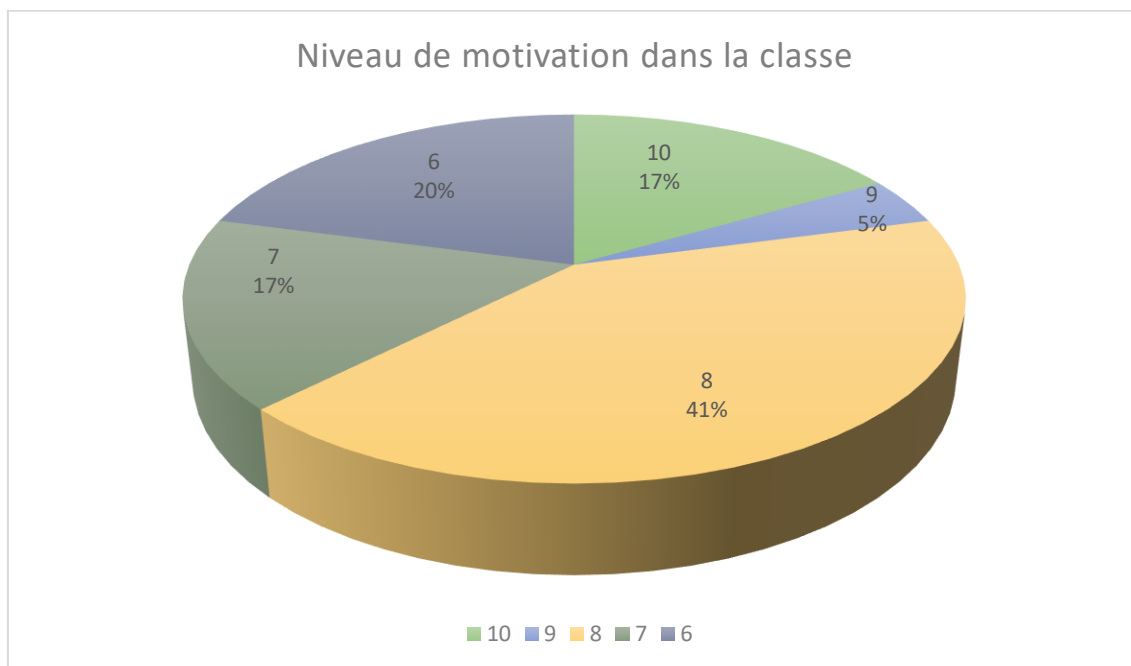


A partir des réponses apportées à cette question, nous pouvons nous rendre compte que 92% des étudiants estiment que la motivation dépend aussi bien de l'apprenant que de l'enseignant. Cela suggère que, s'il est vrai qu'ils assument leur place comme centre de l'apprentissage, ils sont cependant dépendants de la figure de l'enseignant. On pourrait donc identifier leur motivation comme mixte dans la mesure où elle est à la fois extrinsèque et intrinsèque mais largement dépendante de la figure du professeur, ce qui implique une régulation introjectée déterminée par la pression exercée par le professeur ou la pression que l'étudiant lui-même se crée pour correspondre aux attentes de l'enseignant. Pour 4% des enquêtés, la réponse est sans appel : l'enseignant est le porteur de motivation et l'apprenant assume sa passivité dans le processus cognitif et émotionnel de l'enseignement-apprentissage. Enfin, les 4% restants ont intégré leur rôle actif et leur apprentissage de l'autonomie, ce qui peut faire penser qu'ils ont mis en place une régulation identifiée qui affirme leur responsabilité quant à leur apprentissage.

En somme, pour une grande majorité des étudiants interrogés, la motivation est étroitement liée aux comportements et aux actions du professeur donc, si l'étudiant a de la motivation pour la classe mais le professeur ne fait pas preuve d'une attitude positive, l'étudiant va se sentir démotivé et va perdre tout intérêt pour le cours.

Nous avons ensuite posé une question concernant le niveau de motivation que les étudiants disent posséder dans le cours de langue cible, en premier lieu parce que Langue Cible est l'une des matières les plus importantes de la licence et, en deuxième lieu, parce que, comme nous l'avons vu dans le graphique précédent, la majorité des sujets de notre échantillon responsabilisent l'enseignant de la naissance et du maintien de la motivation des apprenants.

Graphique 4. Niveau de motivation.



Rappelons que, selon la consigne de cette question (De uno (1) a diez (10), siendo diez lo mayor, ¿cómo calificas tu nivel de motivación hacia las clases y por qué?), 10 correspond au niveau maximum de motivation, 9 à un niveau élevé, 8 à un niveau satisfaisant, 7 à un niveau moyen donc préoccupant et 6 à un niveau faible, voire nul de motivation.

Les résultats sont les suivants : les étudiants avec une motivation optimale représentent 20% de notre échantillon, auxquels s'ajoutent les 5% d'étudiants ayant un niveau élevé de motivation. Le pourcentage le plus élevé est occupé par ceux dont la motivation est satisfaisante, ce qui est positif sans être encourageant. En effet, ces étudiants qui ne sentent pas hautement motivés sont susceptibles de voir leur motivation descendre à un niveau moyen si les motifs pour lesquels ils ne sont pas au plus haut niveau de motivation ne sont pas résolus. Enfin, 20% des enquêtés déclarent leur motivation comme moyenne,

donc insuffisante pour se maintenir, et 26% ont une motivation faible, voire inexistante, ce chiffre étant le deuxième pourcentage le plus élevé pour cette question.

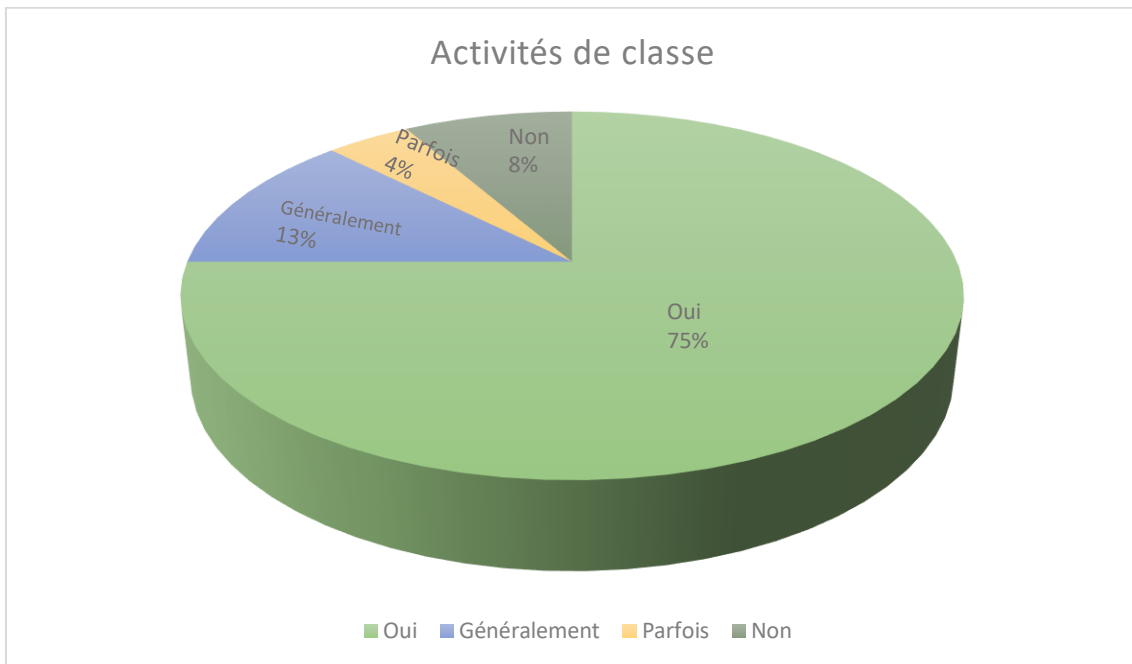
Le bilan n'est donc pas favorable puisque 45% des enquêtés ne sont pas ou plus motivés. Ces réponses nous suggèrent que les étudiants de la LEF ne sont pas motivés par leur cours de Langue Cible au moment de l'application de notre questionnaire et nous voulons connaître les raisons de leur démotivation.

Cette question était accompagnée d'une réponse ouverte portant sur les raisons de leur réponse à la question fermée, pour nous faciliter l'identification des motifs du manque ou de la perte de motivation. Les réponses ont été classées par ordre décroissant :

- Faire de mon mieux, me surpasser dans la langue française, me sentir heureux avec la licence, les professeurs et les cours.
- Fatigue.
- Démotivation dans les classes en ligne par manque de dynamiques, par le travail, par manque d'intérêt, manque de motivation, manque de confiance, manque d'objectif général.
- L'ennui, le manque d'interaction, sentir que je n'apprends rien, manque de compréhension.

Les réponses ci-dessus exposent que la motivation est à relier avec la motivation intrinsèque et la gestion personnelle de l'apprentissage. Par contre, l'absence de motivation est due à des facteurs plutôt externes tels que le travail et la fatigue, mais aussi avec l'absence de motivation interne qui se manifeste par des obstacles cognitifs (méthodologie d'enseignement appliquée durant les cours à distance) ou affectifs (manque d'intérêt, de motivation, de confiance, ennui, absence de signification de l'apprentissage pour les étudiants).

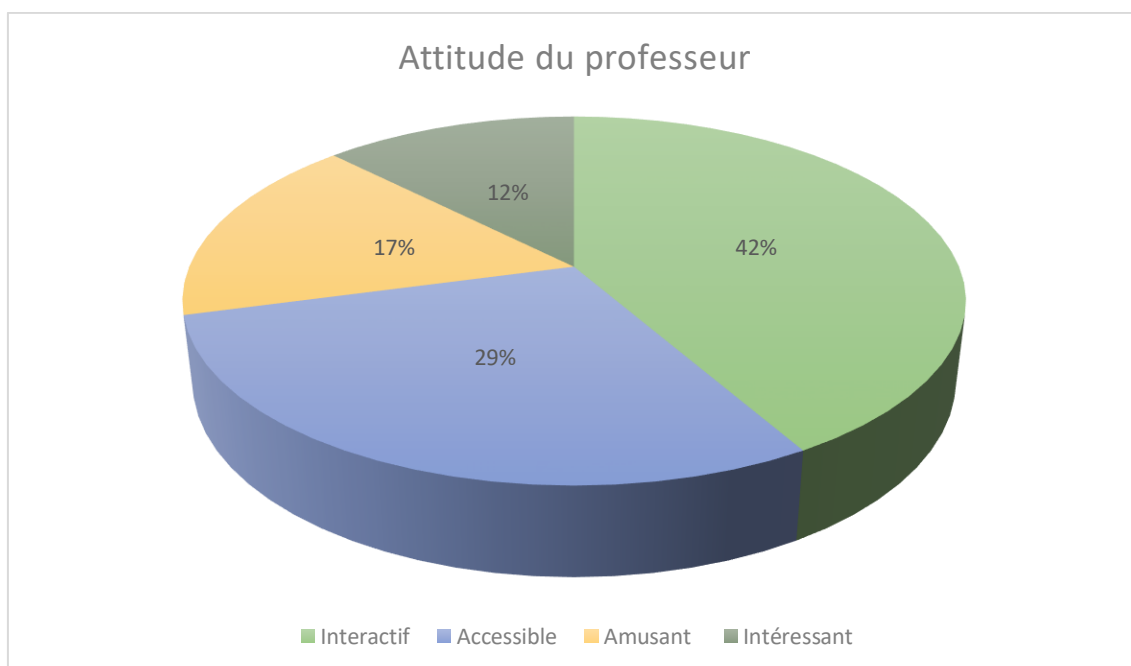
Graphique 5. Activités de classe



L'analyse de ce graphique correspondant à la question (Generalmente, ¿realizas las actividades y tareas que te pide el profesor?) nous autorise à dire que les étudiants sont responsables vis-à-vis de leur apprentissage puisque la majorité d'entre eux (75%) font les activités et les travaux que leur professeur (e) leur demande de réaliser. Bien entendu ici, la motivation en œuvre pourrait être plutôt externe, leur responsabilité vis-à-vis des devoirs à effectuer pouvant être due au poids de l'évaluation et de la note qui l'accompagne sur la moyenne générale de l'étudiant ou encore à la sévérité de l'enseignant/e dont les apprenants craindraient les remarques négatives en privé ou face au groupe d'étudiants.

A plusieurs reprises nous avons été témoin du fait que les étudiants critiquent l'attitude de leur professeur(e), raison pour laquelle nous avons voulu déterminer le type d'interaction provenant de l'enseignant(e) qui motive les apprenants dans la classe.

Graphique 6. Attitude motivante du professeur



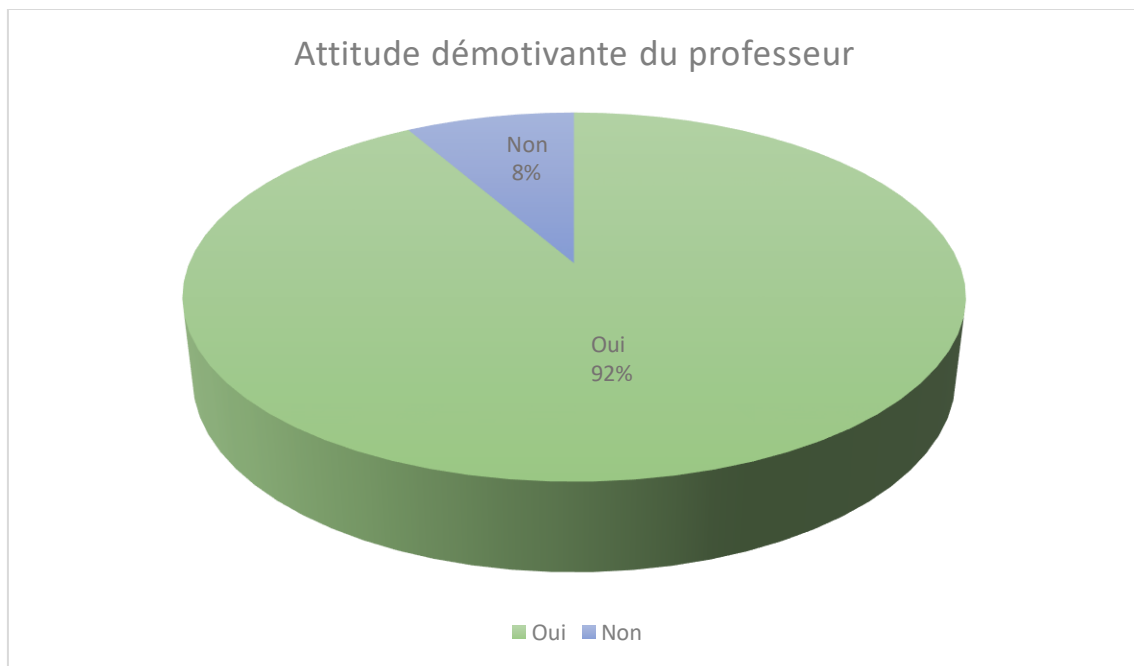
. Les réponses obtenues à la question (¿Qué forma de interactuar del profesor te motiva en la clase?) sont les suivantes : 42% des sujets de notre échantillon valorisent que leur professeur(e) interagisse avec ses étudiants, 29% mettent l'accent sur son caractère accessible, 17% apprécient qu'il ou elle soit amusant(e) et 12% considèrent motivante son intelligence.

Il faut remarquer que les réponses obtenues se centrent sur l'aspect communicatif dans la relation didactique. En effet, ils valorisent avant tout que le formateur ou la formatrice aient avec eux une interaction interpersonnelle allant au-delà de l'échange didactique usuel des questions-réponses ou exposé-commentaire. On est bien ici dans le domaine de l'interaction sociale entre individus, hors d'un cadre hiérarchique où l'un dominerait complètement, constamment et de manière autoritaire la parole. Dans le même ordre d'idées nos sujets d'enquête insistent aussi sur l'accessibilité de l'enseignant(e), c'est-à-dire sa capacité d'écoute et son caractère compréhensif, voire empathique. Enfin, le sens de l'humour et l'intelligence sont aussi mis en avant. On est donc loin des connaissances attendues du/de la professeure(e) ou de ses compétences méthodologiques car c'est la qualité humaine qui est mise en évidence par nos enquêtés.

On retrouve ici l'aspect socioémotionnel qui avait déjà été mentionné par les étudiants lorsqu'ils s'étaient exprimés sur les composantes de la motivation.

La question numéro six est le prolongement de la précédente (¿La forma de interactuar del profesor hacia los estudiantes te puede llegar a desmotivar?) puisqu'elle cherche à savoir si les étudiants pensent que l'attitude du professeur peut être démotivante dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Graphique 7. Attitude démotivante du professeur



Le pourcentage très élevé de réponses affirmatives (92%), met en évidence le fait que l'attitude du professeur est vraiment considérée comme un facteur très important dans la motivation ou la démotivation de l'étudiant. Une réponse aussi quasiment unanime mérite un arrêt sur ce point pour nous interroger sur ses fondements et ses implications.

Une dépendance aussi manifeste à la personnalité de l'enseignant(e) et à ses attitudes en classe est très révélatrice du caractère primordial de l'interaction didactique. Il faut d'abord mentionner que nos sujets d'enquête sont de jeunes adultes qui sont en formation

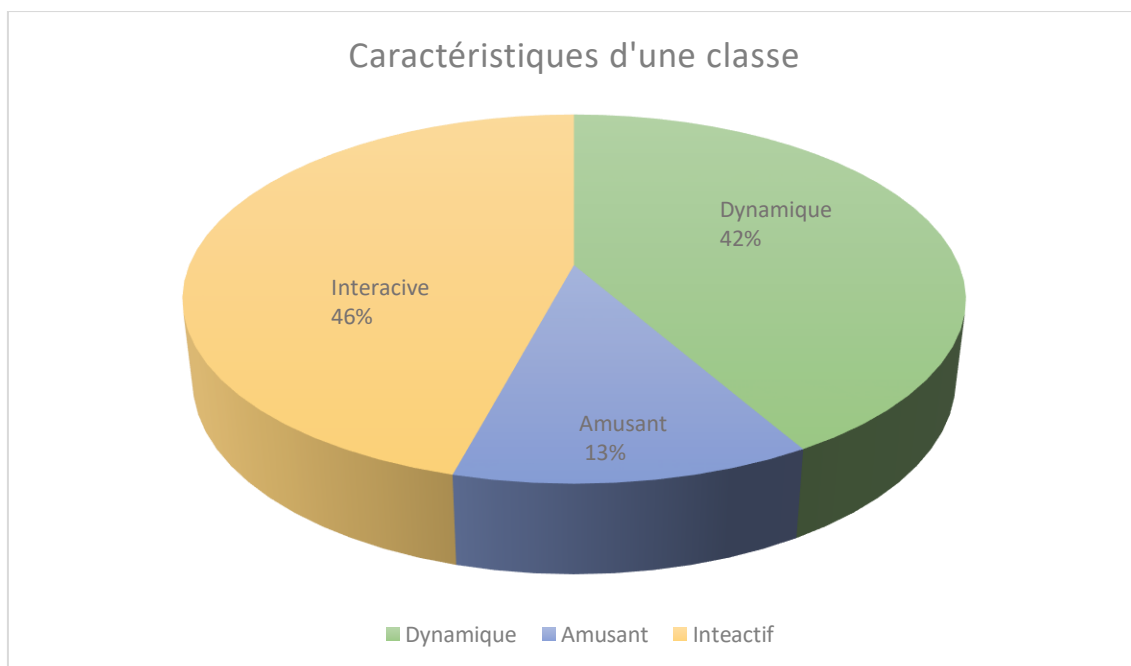
universitaire pour devenir enseignants. De plus, la moitié d'entre eux se trouvent à la fin de leur cursus et vont donc bientôt se retrouver sur le marché du travail où ils devront faire preuve de maturité et des compétences professionnelles requises pour être compétitifs et pouvoir postuler à un emploi satisfaisant dans leur domaine. En outre, une fois choisis pour un poste d'enseignants, ils devront faire face à des collègues plus âgés et plus expérimentés ainsi qu'à des figures d'autorités auxquelles ils devront démontrer qu'ils ont le profil correspondant au poste qu'ils ont obtenu, la maturité psychologique en faisant partie.

Or, cette réponse ne reflète en rien le profil attendu, bien au contraire, elle démontre une complète soumission à la personne de l'enseignant(e), et une acceptation de son infériorité et, de là, de sa passivité. Nous sommes très loin de l'individu autonome, responsable de son apprentissage et créatif – décrit dans le plan d'études et dans les compétences génériques de toutes les matières de la LEF - qui devra trouver sa place dans la société et chercher à se dépasser tant personnellement que professionnellement.

Il ressort de cette question, comme nous l'avons dit plus haut, le caractère essentiel de l'interaction didactique qui comprend principalement les comportements verbaux de l'enseignant et montre ses savoir-faire et savoir-être pédagogiques et socioémotionnels – capacité à faciliter l'apprentissage et à interagir de manière respectueuse et compréhensive. Les étudiants de la LEF ne se responsabilisent pas de leur apprentissage ni de leur motivation, laissant le/la professeur(e) décider pour eux de leur intérêt et de leur engagement vis-à-vis de leurs études. Ce constat donne une immense responsabilité à l'enseignant(e) dans la dynamique motivationnelle et explique pourquoi la qualité de l'interaction didactique dans la classe est si importante pour les apprenants.

Nous estimons qu'il est important de connaître les caractéristiques d'un cours que les étudiants apprécient, ce qui fait l'objet de la question suivante (Qué características debe tener la clase para que te interese?).

Graphique 8. Caractéristiques d'une classe amusante et interactive



Pour cette question, 46% des enquêtés ont répondu qu'ils apprécient les cours interactifs, 42% ont opté pour le dynamisme et 13% pour l'amusement. C'est-à-dire que la majorité des étudiants ne veulent pas une classe passive ou ennuyeuse, sinon tout le contraire, une classe active s'appuyant sur les interactions et la communication entre les étudiants et l'enseignant(e). On retrouve ici les éléments déjà mentionnés à plusieurs reprises et qui valorisent la communication interpersonnelle et les émotions positives. A la lumière des réponses données aux questions précédentes, on peut toutefois se demander s'ils n'attendent pas que l'interactivité, le dynamisme et le divertissement soient complètement générés puis gérés par l'enseignant.

Nous nous intéresserons maintenant à l'attention que prêtent les étudiants aux indications données par les formateurs et/ou formatrices. La question est : (¿Pones atención a lo que dice el profesor?).

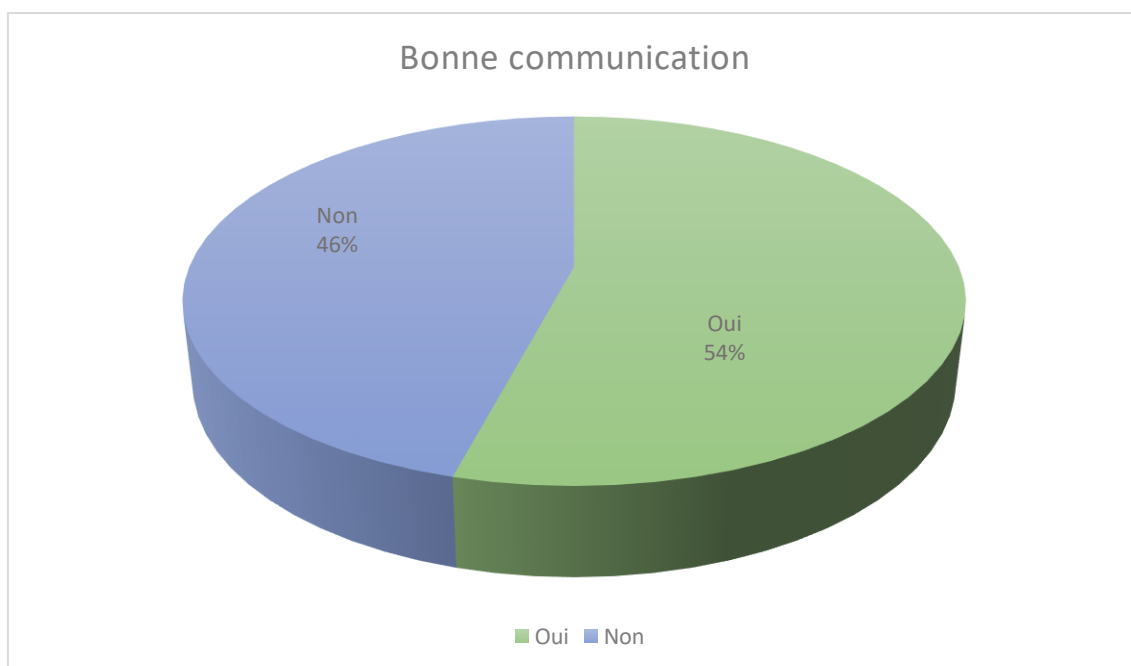
Graphique 9. Attention prêtée au professeur



Nous avons dit que la communication dans la salle de classe est très importante dans l'enseignement et l'apprentissage et que les apprenants ont tendance à être dans une attitude réceptive face aux informations partagées par leur formateur/formatrice. La réponse unanime donnée à cette question pointe cette parfaite soumission à la parole de l'autorité légitime du cours. On peut bien sûr douter quelque peu de la sincérité des réponses du fait que l'attention prêtée au cours est la condition essentielle de la réussite et que peu d'élèves avoueraient ne pas respecter cette condition.

Nous allons ci-dessous nous pencher sur la qualité de la communication en cours de Langue Cible avec la suivante question : (¿Encuentras buena comunicación entre los alumnos y los profesores?).

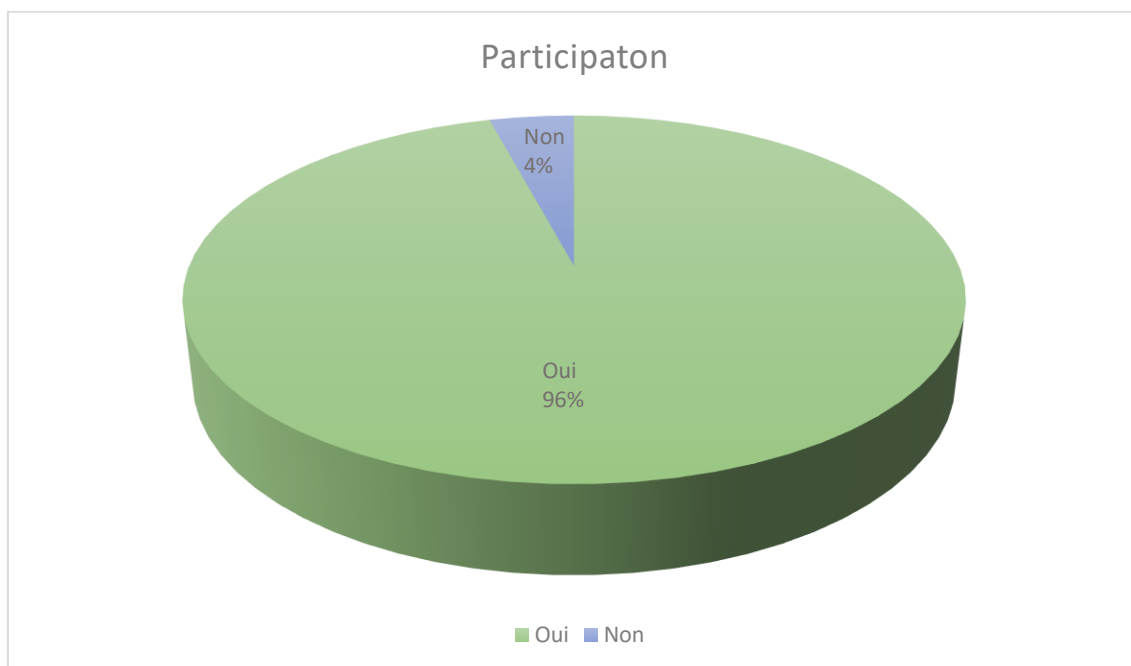
Graphique 10. Communication entre professeur-étudiant



Les réponses reçues sont très intéressantes car elles reçoivent plus ou moins les mêmes pourcentages et sont en opposition, le manque de consensus étant donc ici frappant. Une faible majorité (54%) considère que l'interaction entre professeur(e) et étudiants est bonne alors que 46% des enquêtés la jugent négativement. Il est clair que nos sujets d'enquête ont une perception différente des éléments qui devraient caractériser une interaction de classe satisfaisante. Nous pouvons aussi affirmer que leurs attentes vis-à-vis de l'interaction didactique sont diverses. On voit là toute la complexité de la communication à l'intérieur de la classe et du poids du discours de l'enseignant(e) sur la motivation des apprenants.

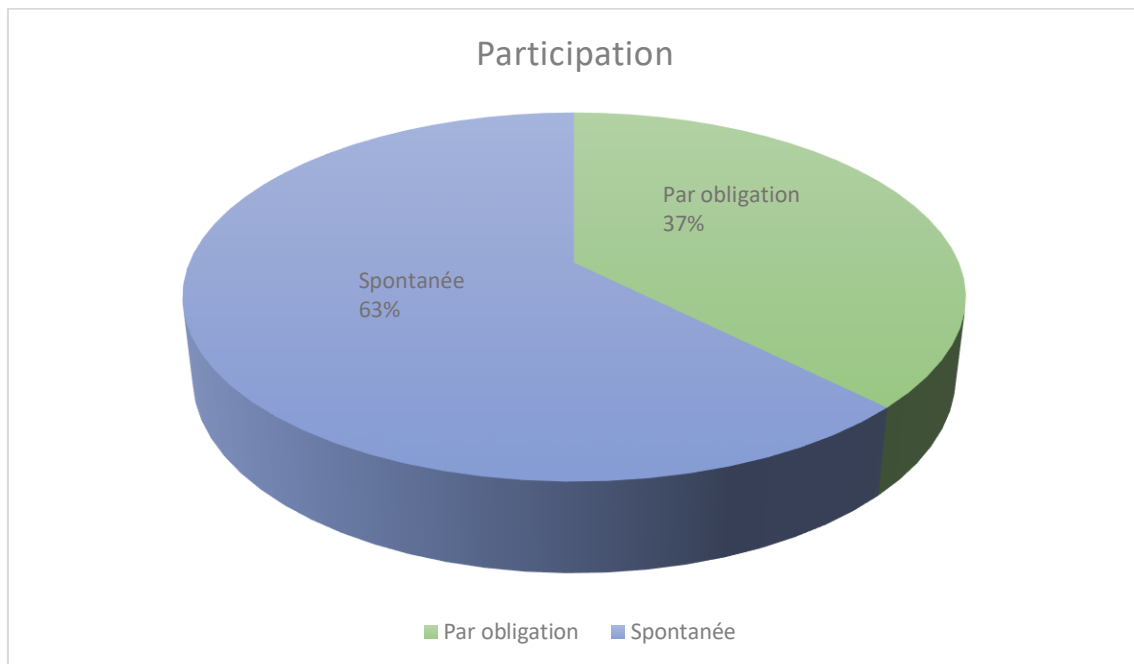
Une autre analyse qui peut être faite est que les réponses de nos enquêtés reflètent les pratiques discursives de leurs enseignants – rappelons qu’ils sont quatre – qui sont sans doute variées. De nouveau, nous pouvons affirmer que la façon dont l’enseignant mène l’interaction dans la classe et la relation qu’il établit avec les étudiants sont primordiales pour que ceux-ci soient motivés. Autrement dit, un enseignant qui ne considérerait pas les stratégies socioémotionnelles comme des outils indispensables de l’enseignement serait peu apte à provoquer chez ses élèves curiosité et intérêt pour apprendre. La participation des apprenants, à laquelle nous consacrons la question suivante (¿Participas en clase ?), est aussi probablement liée à cet aspect.

Graphique 11. Participation dans la classe



Une écrasante majorité (96%) affirme participer en cours et il sera intéressant de comparer cette réponse avec celles des enseignants, un peu plus loin. En ce qui concerne la nature de cette participation, elle fait l’objet du graphique ci-dessous.

Graphique 12. Type de participation



Rappelons que la question précédente a dévoilé une énorme participation des étudiants dans la classe. Toutefois, cette participation n'est pas toujours due à la volonté de l'étudiant. En effet, s'il est vrai que 63% des enquêtés déclarent que leur intervention est spontanée, 38% participent par obligation. Dans le premier cas, il ressort que le professeur ne fait pas usage de son autorité pour faire participer l'étudiant, alors que dans le second cas il est clair que l'apprenant participe sur injonction du formateur, qu'il le souhaite ou pas.

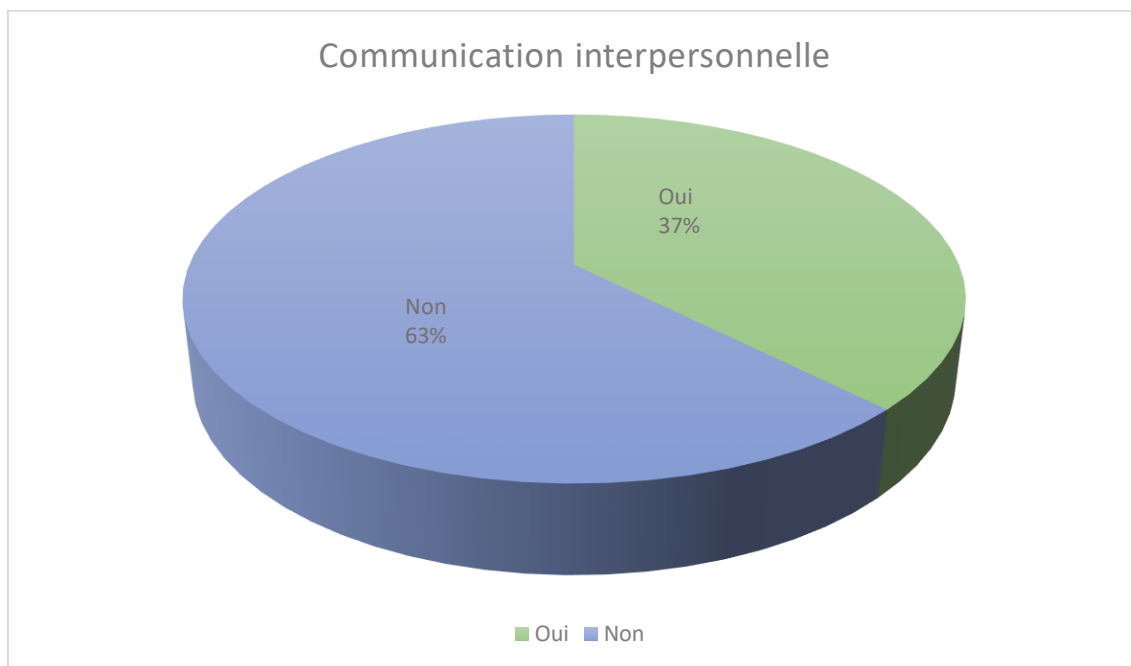
Nous avons demandé aux étudiants de la deuxième catégorie la raison de leur manque de participation et ne tous ont répondu, ce pour cela que les réponses ont sans pourcentage, voici leurs réponses :

- Par peur de se tromper
- Parce que certains camarades ne leur permettent pas de participer
- Parce que les professeurs sont sérieux et ne leur transmettent pas la confiance suffisante pour participer.

L'ensemble de ces réponses dévoile des carences dans l'estime personnelle des étudiants qui provoquent leur crainte de se tromper face à leurs camarades et à l'enseignant et les soumet au jugement des autres.

Finalement, un point important pour nous était de savoir s'il existait une communication interpersonnelle dans la salle de classe, du fait que le processus d'enseignement-apprentissage ne consiste pas seulement en la transmission d'informations, de connaissances langagières et didactiques, sinon qu'il doit aussi exister une relation affective, une ambiance de confiance pour que les étudiants se sentent bien et puisent dans ce bien-être la motivation nécessaire pour optimiser leur apprentissage.

Graphique 14. Communication interpersonnelle dans la salle de classe.



De manière générale, nous pouvons dire que l'appréciation est majoritairement négative car 63% de nos sujets d'enquête déclarent qu'il n'y a pas de communication interpersonnelle dans leur cours de Langue Cible. Il faut préciser que dans l'intitulé de la question nous avons spécifié ce que nous entendions par communication interpersonnelle en précisant que cela renvoyait aux discussions sans rapport avec la classe proprement dit. Nous pouvons donc penser que les étudiants ont bien compris le sens de cette question et que leur réponse rend compte de la réalité de la classe.

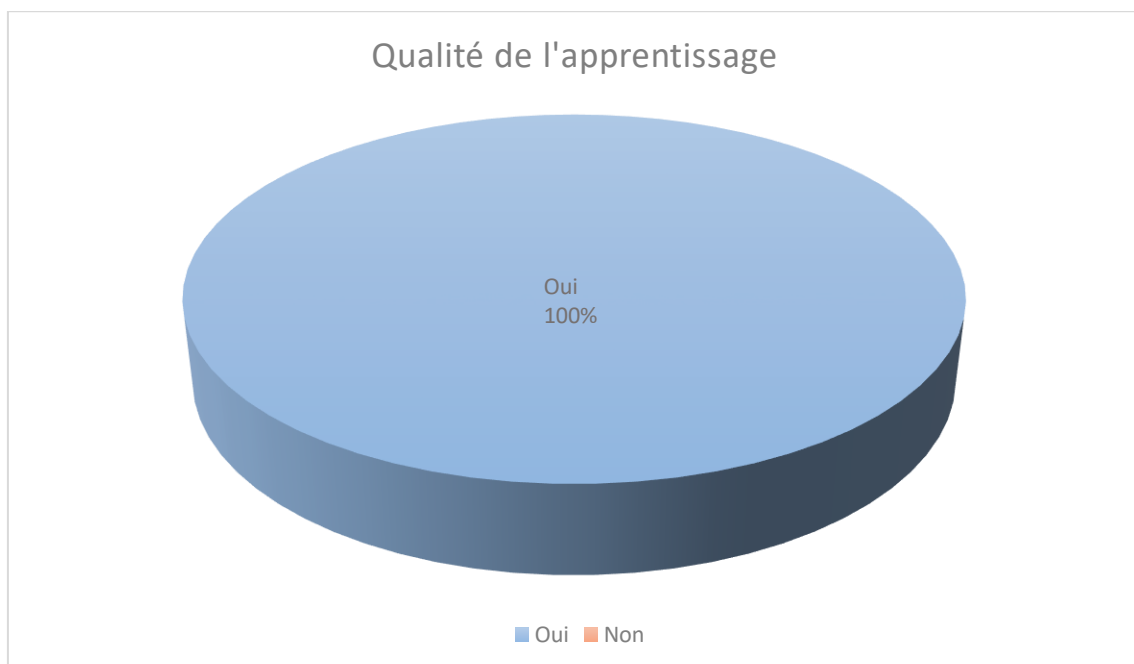
Au contraire, 37% des enquêtés affirment que cette interaction interpersonnelle existe bien. On peut supposer que ces étudiants appartiennent à des groupes différents, ce qui expliquerait les dissensions qui seraient alors liées à des dynamiques de classe distinctes où les professeurs inciteraient ou non aux interactions interpersonnelles entre les étudiants voire y participerait.

Rappelons enfin que les cours en modalité virtuelle ne sont pas propices aux discussions.

Une fois analysé le premier questionnaire, nous allons à présent nous pencher sur les réponses des professeurs de la LEF qui étaient en charge des matières de Langue Cible 3 et Langue Cible 6 durant la période de printemps 2021 pour comparer leurs perceptions avec celles de leurs étudiants. Il s'agit d'une enseignante pour Langue Cible 3 et de deux enseignants pour Langue Cible 6.

Nous analyserons la perspective des professeurs à propos de la motivation dans la classe, donc la première question que nous avons posée a été: (¿Cree que el nivel de motivación de los estudiantes en clase se refleja en la calidad de su aprendizaje?)

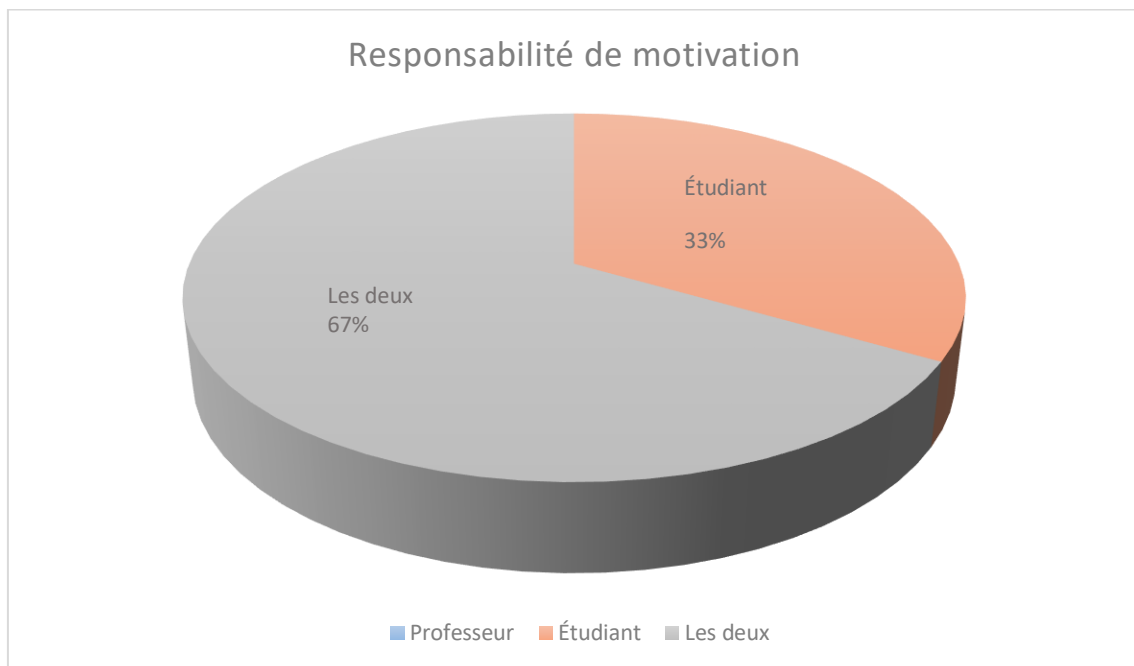
Graphique 15. Qualité de l'apprentissage



Les trois professeurs ont dit que la motivation des apprenants est un élément qui a une grande pouvoir sur la qualité de l'apprentissage et l'intérêt de l'étudiant vis-à-vis du cours. Nous pouvons donc remarquer qu'ils sont conscients de la relation étroite qui existe entre motivation et qualité de l'apprentissage, ce qui nous laisse supposer qu'ils cherchent à générer cette motivation dans leur méthodologie d'enseignement et dans la conception des activités et des outils, ou bien qu'ils sont de l'avis que la motivation intrinsèque doit dominer.

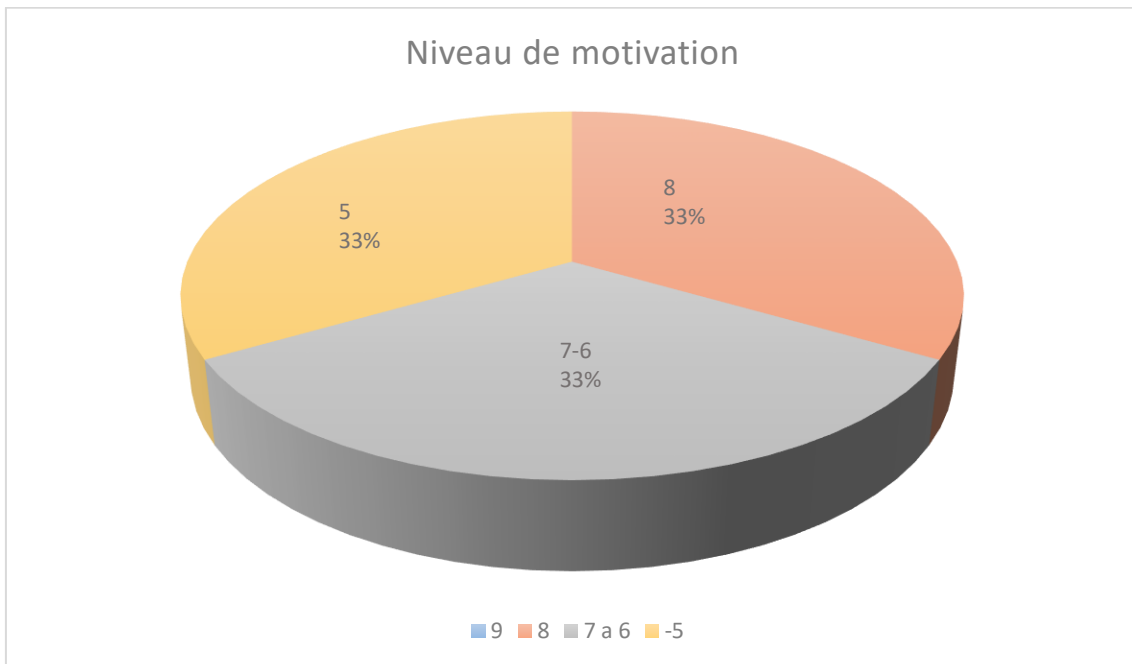
Pour nous assurer de ce que nous avons analysé à partir de la réponse donnée à la question précédente, il nous semble essentiel de savoir si les professeurs considèrent que seuls les étudiants sont responsables de leur motivation ou s'ils pensent qu'il s'agit d'une responsabilité partagée.

Graphique 16. Responsabilité de la motivation



Un seul professeur est d'avis que la motivation vient de l'étudiant, les autres affirmant qu'elle repose sur apprenant et enseignant. Dans le cas du premier enseignant, il est probable que sa gestion de la classe ne prenne pas en compte les intérêts des apprenants ni leur besoin de se sentir motivés par leurs professeurs.

Graphique 17. Niveau de motivation



De la même manière qu’avec les étudiants, nous avons demandé aux professeurs de nous indiquer comment ils considèrent la motivation de leurs étudiants dans le cours de Langue Cible et les réponses obtenues coïncident avec celles des étudiants, ce qui tend à prouver que les étudiants ont été honnêtes dans leurs réponses qui nous ont indiqué un certain manque de motivation.

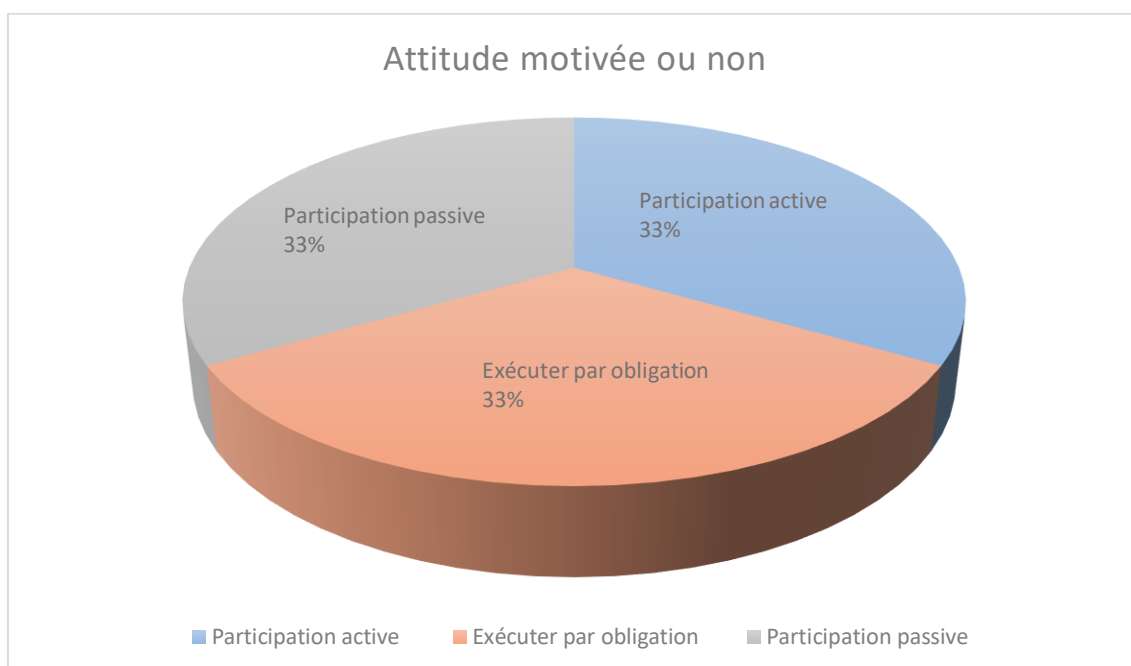
Si nous analysons plus en profondeur les réponses des enseignants, nous voyons qu’ils sont tous d’accord sur le fait que les étudiants ne possèdent ni une excellente motivation ni même un degré élevé de motivation, là où 25% des apprenants se plaçaient. La majorité des étudiants interrogés ont dit posséder une motivation satisfaisante (note de 8) à 30% et l’un des enseignants a la même estimation. Le deuxième enseignant pense que la motivation des étudiants correspond à un 7 ou à un 6, ce qui qualifie un niveau faible préoccupant voir nul de motivation, et le dernier professeur va plus loin en choisissant un

niveau 5 de motivation, ce qui sans nul doute correspondant à une absence totale de motivation.

Il ressort de ces réponses que la motivation, tout en étant considérée comme un facteur clé pour la qualité de l'apprentissage, est peu présente dans le cours de Langue Cible 3 et 6.

Il faut alors nous demander comment les professeurs se rendent compte que leurs élèves ne sont pas motivés ou bien comment ils font la différence entre les étudiants motivés et les non motivés. C'est ce qu'ils ont répondu dans la question suivante.

Graphique 18. Attitude motivée ou démotivée

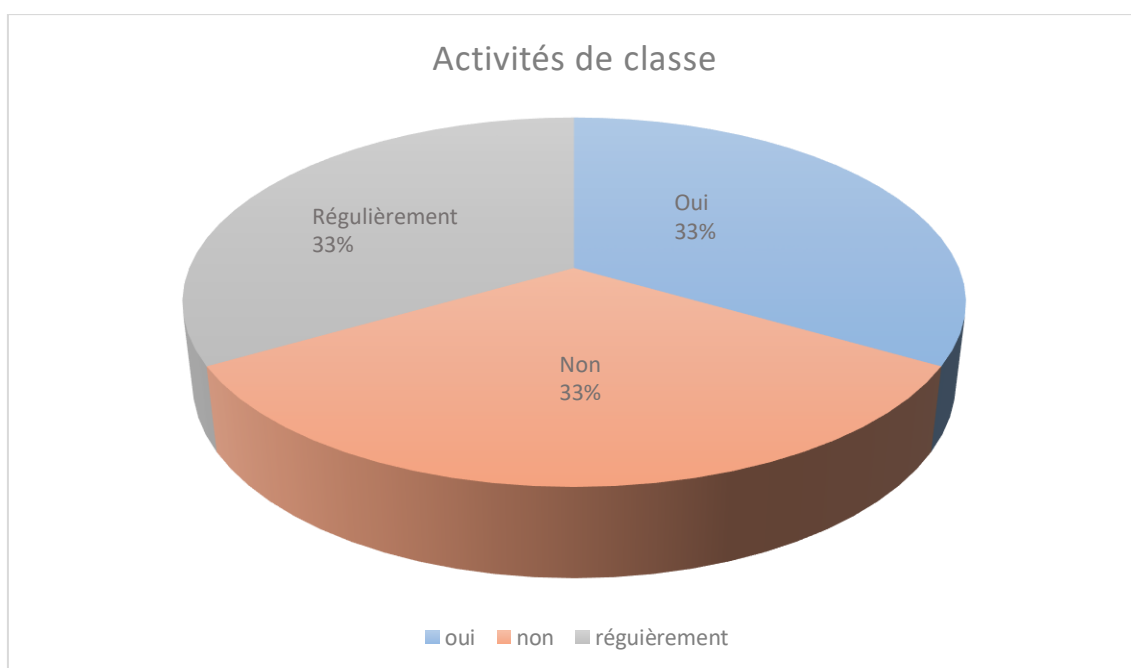


Pour cette question, de nouveau les enseignants donnent des réponses différentes mais qui coïncident sur le fait que le manque de motivation prédomine. Les trois professeurs mentionnent comme éléments qui témoignent de la faible présence de la motivation : le manque de participation, la participation passive et, pour deux des enseignants,

l'exécution des tâches uniquement par obligation. De plus, deux de nos enquêtés ont dit qu'un étudiant motivé se remarque par sa participation active qui montre qu'il est intéressé par le cours et s'efforce d'améliorer ses résultats.

Dans le premier questionnaire, les étudiants interrogés nous ont dit qu'ils faisaient les activités que le professeur leur demandait, donc nous avons sollicité les réponses des professeurs sur ce thème.

Graphique 20. Activités de classe

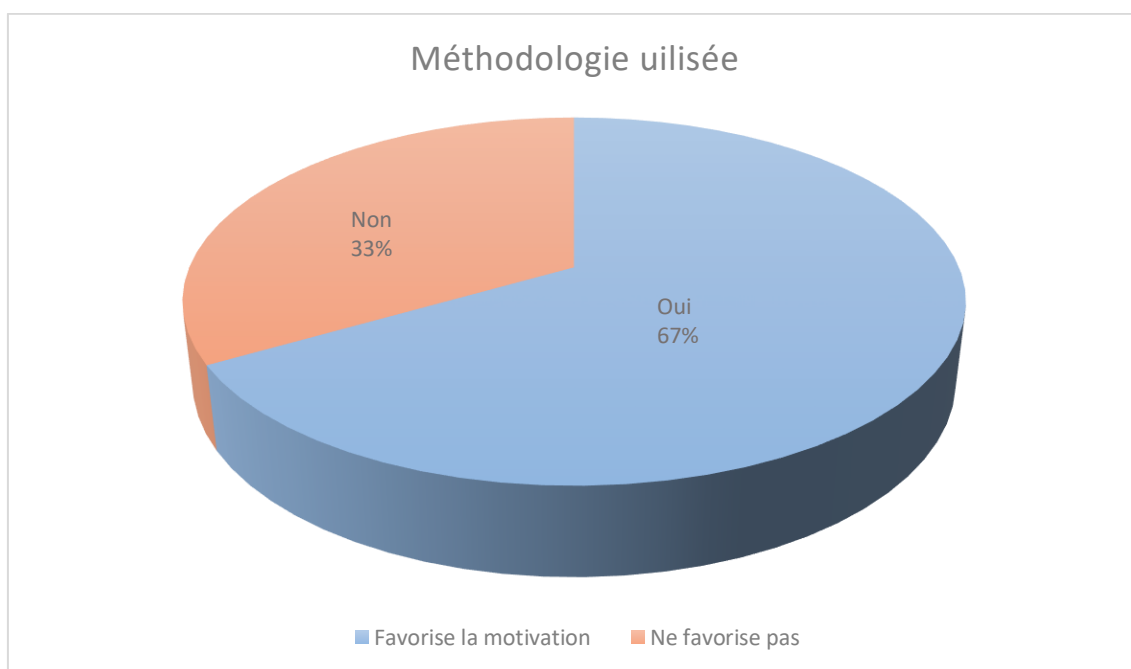


Les trois réponses sont différentes pour cette question. Un professeur a déclaré que ses étudiantes se montraient responsables dans les activités qu'il leur demandait de faire. Le deuxième enseignant relativise cette affirmation en optant pour la réponse « régulièrement », ce qui pourrait vouloir dire que certains étudiants font toujours leurs devoirs et que les autres les font rarement. Enfin, notre dernier enquêté affirme qu'ils de les ne font jamais.

Bien sûr, leurs réponses témoignent des caractéristiques des étudiants qui constituent leur groupe de Langue Cible. Il n'en est pas moins remarquable que, si nous comparons ces réponses avec celles qu'ont données les étudiants à la même question, il ressort que la majorité d'entre eux auraient menti puisqu'ils ont répondu qu'ils faisaient leurs devoirs.

Une chose très importante que nous abordons maintenant est la méthodologie qu'utilisent les professeurs dans la salle de classe car, comme nous l'avons dit précédemment, certains professeurs continuent à utiliser une méthodologie traditionnelle basée sur le béhaviorisme, s'appuyant donc sur une certaine passivité de l'apprenant qui est en position réceptive, ce qui ne favorise ni la motivation ni la responsabilité des étudiants en ce qui concerne leur apprentissage. Nous avons demandé aux enseignants s'ils croyaient que la méthodologie qu'ils utilisent dans leur classe favorise la motivation de leurs étudiants et pourquoi.

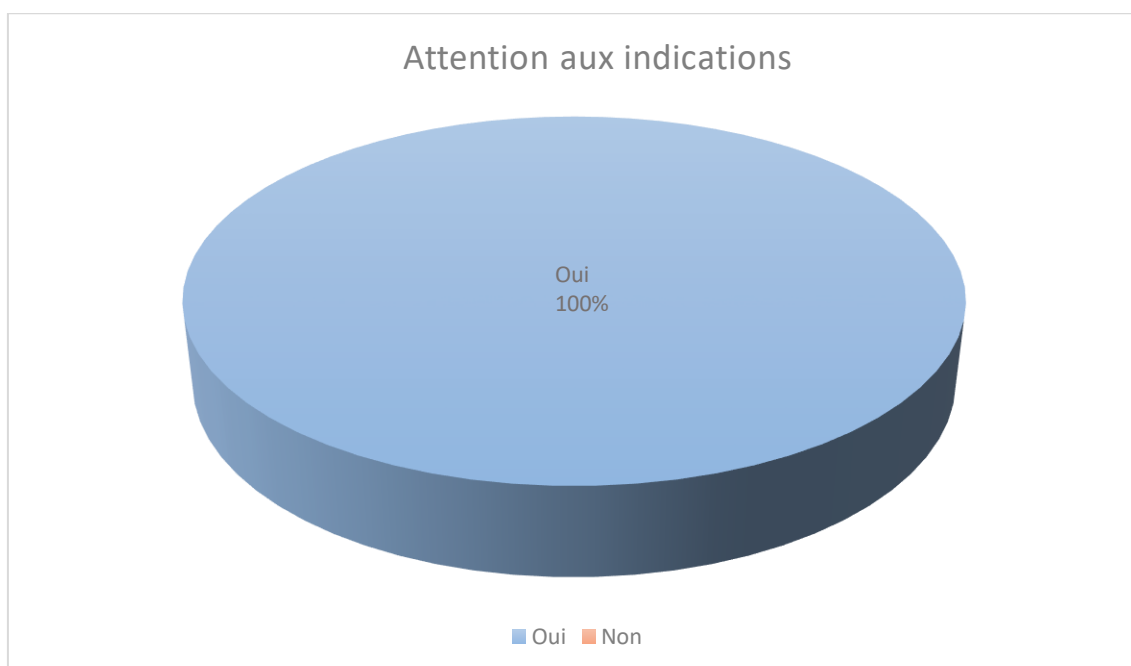
Graphique 21. Méthodologie utilisée



Deux des professeurs sont convaincus que la méthodologie qu'ils appliquent favorise la motivation de leurs parce qu'ils se centrent sur leurs besoins d'apprentissage. De plus, ils se rendent compte que leur méthodologie fonctionne parce que les étudiants sont plus participatifs. Ce n'est pas le cas du dernier enseignant qui doute que sa méthodologie favorise la motivation du public. Si nous mettons en relation cette question avec celle qui met en évidence le manque général de motivation des étudiants, on se retrouve face à deux explications : ou bien les deux enseignants sûrs de l'efficacité de leur méthodologie se trompent, ou bien le manque de motivation des apprenants n'est pas dû à une méthodologie d'enseignement inadéquate mais correspond à un autre motif.

Nous avons ensuite posé aux enseignants la même question que nous avons posée aux étudiants à propos de l'attention portée en classe.

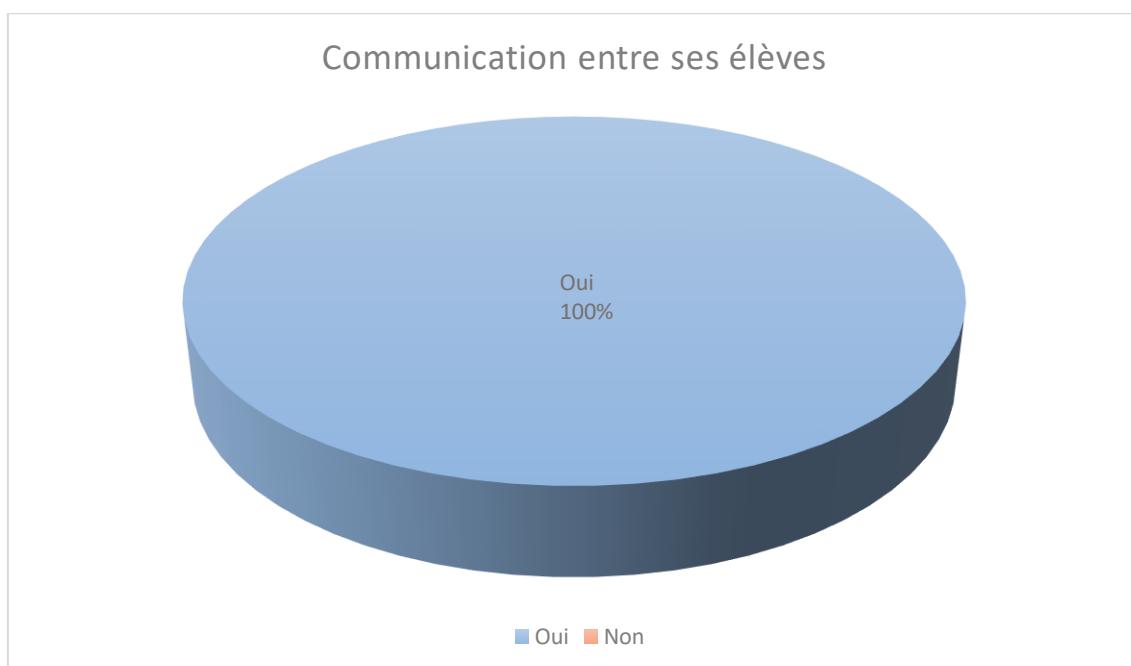
Graphique 22. Attention aux indications



La réponse des enseignants est la même que celles des apprenants : les étudiants prêtent attention aux indications des professeurs.

Nous avons également posé la question aux professeurs concernant la qualité de la communication entre les étudiants et les enseignants.

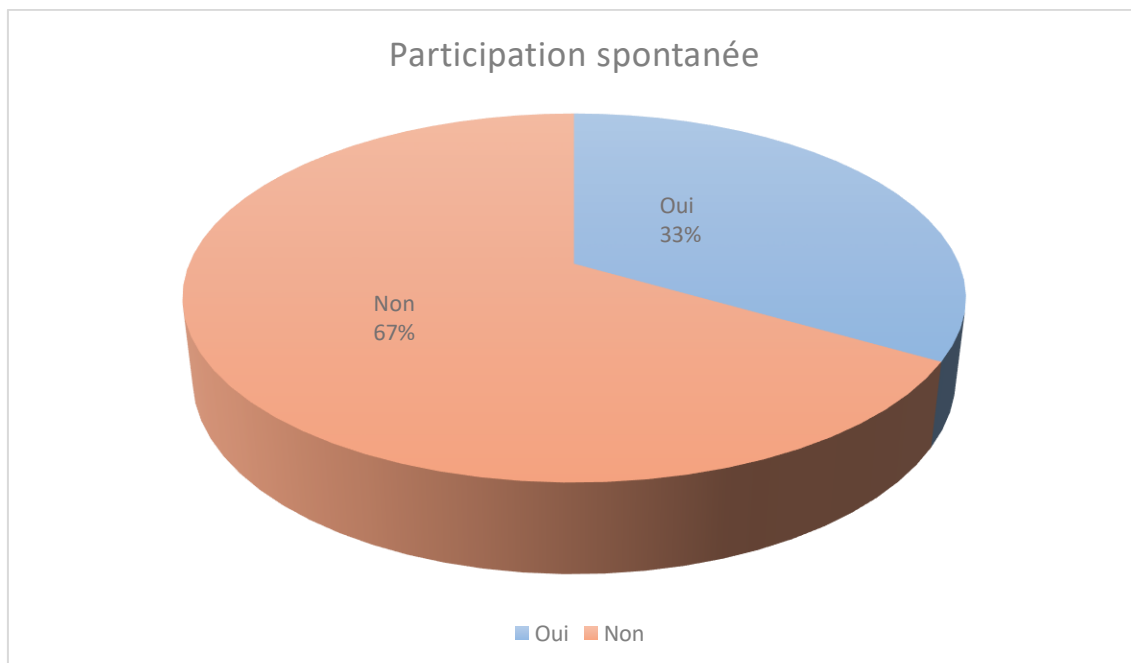
Graphique 23. Communication dans la salle de classe.



Pour cette question, 46% des étudiants interrogés avaient répondu qu'il n'existait pas de bonne communication dans la salle de classe et 54% au contraire avaient répondu par l'affirmative. Or, les professeurs affirment que la communication est présente et positive car les étudiants expriment leurs doutes et parce qu'il n'y a pas de malentendus. Il est fort probable que la dissension entre les réponses d'une partie des apprenants et celle, unanime, des enseignants s'explique, comme nous l'avions déjà commenté, par le fait que leurs attentes quant à la communication sont différentes. Les enseignants ici pensent davantage à l'interaction didactique tandis que les étudiants envisagent le caractère davantage social et affectif, peut-être, de la communication.

La participation dans la classe peut être un indice important en ce qui concerne la motivation. Précédemment nous avons analysé les réponses des étudiants, maintenant nous analyserons les réponses des professeurs.

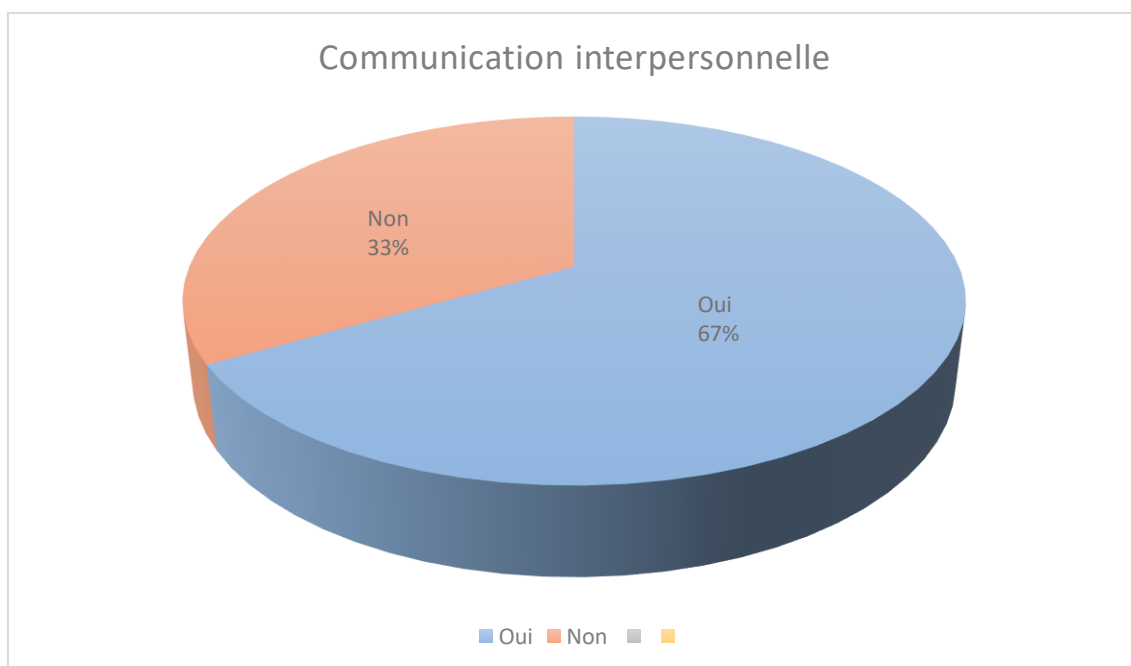
Graphique 24. Participation spontanée des étudiants.



La majorité des professeurs observent que leurs étudiants sont participatifs seulement s'ils leur demandent, mais pas de manière spontanée. Cela pose bien sûr un problème aux enseignants qui ne savent pas comment inciter leurs étudiants à s'exprimer sans devoir faire preuve d'autorité. Cela peut devenir un cercle vicieux car les professeurs sont très motivés en commençant leur cours puis, face à une majorité d'étudiants qui ne sont pas participatifs, leur motivation diminue avec pour conséquence leur perte d'envie de faire des efforts pour construire et animer une classe dynamique. Enfin, la motivation des étudiants, faible au départ, s'en voit aussi affectée.

Pour achever notre analyse du second questionnaire, nous avons demandé aux enseignants s'ils croyaient qu'il existait une communication interpersonnelle dans la salle de classe.

Graphique 25. Communication interpersonnelle dans la salle de classe.



Dans le questionnaire appliqué aux étudiants, la réponse dominante était « non », avec 63% des réponses contre 38% pour « oui », l'impression générale étant d'un manque de communication interpersonnelle. Ici, deux professeurs affirment que cette communication existe (67%) ce qui nous suggère que leur définition de ce qu'est une communication interpersonnelle diffère de celle de la majorité des étudiants.

Ces derniers, peut-être, comme nous l'avions déjà posé comme hypothèse, perçoivent la communication personnelle uniquement dans une perspective sociale et émotionnelle alors que les enseignants conjuguent des thèmes de la vie personnelle et/ou sociale dans le cadre de l'interaction didactique.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Après avoir présenté l'analyse des résultats de nos questionnaires, nous arrivons à la partie finale de ce travail de recherche dans laquelle nous allons répondre aux questions de recherche qui ont été posées dans l'introduction, et vérifier si nous avons atteint les objectifs que nous nous étions fixés.

Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, notre objectif était de déterminer comment l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant peut motiver ou démotiver les étudiants de la Licence en Enseignement du Français, la perte de motivation étant un problème courant dans ce cursus universitaire.

Au début de notre recherche nous avons déterminé quatre objectifs spécifiques :

- ❖ Identifier le type de communication établi dans la classe.
- ❖ Vérifier si la communication dans la classe favorise la motivation.
- ❖ Identifier ce qui fait obstacle à la motivation des apprenants au cours de l'interaction didactique.
- ❖ Examiner spécifiquement s'il existe une communication interpersonnelle entre professeur-étudiants.

En raison de la pandémie qui a fait obstacle au déroulement de notre recherche en nous empêchant d'observer notre contexte et nos sujets d'enquête, nous n'avons pas pu atteindre tous nos objectifs de manière satisfaisante. Cependant, nous pouvons dire qu'entre les enseignants et les étudiants il existe une communication qui prend uniquement la forme de l'interaction didactique, et une interaction didactique relativement traditionnelle au cours de laquelle seul l'émetteur échange des informations pour le récepteur. Cette interaction didactique, cognitive, ne prend pas assez en compte les besoins socioémotionnels des apprenants, et ne favorise donc en rien la motivation

des étudiants qui ont besoin d'évoluer dans une ambiance scolaire dynamique avec plus d'interactions réelles, marquées par l'échange verbale entre enseignant et étudiant, et aussi étudiant-étudiant.

À propos de l'interaction et de la motivation, elles se heurtent à plusieurs obstacles. Comme nous l'avons vu à de nombreuses reprises, la motivation des étudiants est complètement dépendante du comportement discursif de l'enseignant et de la personnalité de celui-ci. Le professeur est involontairement rendu responsable de faire naître chez l'étudiant une motivation externe qu'il devra maintenir vivante. La pression qu'il exerce sur les apprenants par son statut d'autorité et ses fonctions pédagogiques soumet les étudiants à un stress qui peut les démotiver, mais c'est surtout son comportement discursif qui va être décisif pour le maintien de la motivation ou, au contraire, l'apparition de l'amotivation. Les étudiants veulent sentir que l'enseignant les comprend, les respecte, les encourage, autrement dit, qu'il cherche à connaître leurs intérêts et leurs besoins. Sans une interaction didactique de qualité, personne ne se sentira bien dans la salle de classe.

En ce qui concerne la communication interpersonnelle, nous pouvons dire, à travers l'analyse que nous avons faite, qu'il ne semble pas exister ce type de communication du fait que l'interaction est collective, non personnalisée, unidirectionnelle du fait que les étudiants s'expriment avant tout sur invitation du professeur, et que sa visée est didactique et ne prend pas en compte les fonctions socioémotionnelles de la communication interpersonnelle.

A présent nous reprendrons une par une nos questions de recherche pour y apporter une réponse :

- Quel type de motivation prédomine dans la LEF ?

Dans le champ de l'analyse des données, nous pouvons conclure que le type de motivation des étudiants de la LEF qui est exclusif est la motivation extrinsèque et les sous-catégories qui existent sont les suivantes : il existe une régulation introjectée, du fait que les étudiants font les activités demandées ou sont participatifs seulement parce qu'ils ressentent une pression de la part du professeur ou de leurs camarades. De plus, apparaît aussi mais dans une moindre mesure la régulation identifiée, certains étudiants faisant leurs devoirs car ils savent que cela les aidera dans le futur. Bien sûr, c'est notre interprétation, et il est possible qu'il existe un autre type de motivation que les réponses des étudiants ne nous ont pas permis de repérer. Comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises, les apprenants sont entièrement dépendants de l'enseignant qu'ils responsabilisent de leur manque de motivation.

- . Quel type d'interaction l'enseignant promeut-il dans la classe ?

Par rapport à cette question, l'interaction que l'enseignant promeut est l'interaction « étudiant-professeur » laquelle contribue à la motivation. Il convient de rappeler que la modalité d'enseignement-apprentissage en mode virtuel, même en mode synchrone, ne facilite pas, voire fait obstacle, à l'interaction entre les apprenants.

En ce qui concerne les types d'interactions éducatifs nous pourrions dire que l'enseignant incite à l'interaction compétitive en estimant que tous les étudiants partagent le même objectif, ce qui n'est pas vrai même si nous ne savons pas vraiment quels sont leurs objectifs particuliers. Il n'en reste pas moins que c'est l'interaction didactique qui prédomine largement, mais il faut relativiser cette conclusion par le fait que les étudiants interrogés ignorent que l'interaction didactique inclut une partie socio-émotionnelle

qu'ils n'identifient pas. Ils semblent au contraire attendre une interaction uniquement sociale, détachée de la classe.

- Cette interaction a-t-elle une influence sur la motivation des apprenants ?

À partir des résultats du questionnaire appliqué nous pouvons noter que cette interaction influe directement sur la motivation des étudiants. En effet, ceux-ci conditionnent leur motivation à la manière dont le professeur agit avec eux, et sont en attente d'une véritable interaction interpersonnelle personnalisée, l'objectif didactique étant mis de côté.

Parmi les raisons de la démotivation, ressort aussi le profil de l'enseignant qui doit être drôle, dynamique, etc., c'est-à-dire posséder, outre ses qualités pédagogiques de construction et de gestion du cours ainsi que d'animation du groupe, des savoir-faire et savoir-être liés aux relations interpersonnelles, tels que la compréhension des émotions de ses étudiants, l'empathie même, entre autres qualités humaines.

La qualité de la relation entre enseignant et étudiants est ce qui va faire naître et grandir la motivation ou la démotivation des étudiants.

De la même manière les professeurs disent que la motivation de leurs étudiants est faible car personne n'est motivé à 100 pourcent, cependant ils croient que la manière dont ils donnent le cours favorise la motivation. Il semble que leurs conceptions de la motivation ainsi que de ce qui caractérise une interaction didactique de qualité ne soient pas partagées. En somme, leurs attentes en ce qui a trait à la communication sont différentes.

Bien sûr, le manque d'observation dans la classe ne permet pas de vérifier si, effectivement, le type d'interaction utilisé a une influence sur la motivation.

- Une communication interpersonnelle de qualité pourrait-elle contrecarrer l'apathie des apprenants ?

En ce qui concerne cette dernière question, nous avons pu vérifier qu'il est très important d'avoir dans la salle de classe une communication interpersonnelle parce que, grâce à ce type de communication, les étudiants se sentent en confiance, perdent la peur de s'exprimer ou de se tromper, et deviennent donc plus actifs dans les classes. Ils sont plus participatifs, ils ont de l'intérêt pour la classe et ils sont motivés dans la classe, par conséquent les professeurs aussi sont plus dynamiques et motivés pour donner un bon cours.

Finalement nous arrivons à la fin de ce chapitre et au bilan de notre recherche. Tout d'abord, nous devons avouer que les résultats trouvés dans cette étude n'ont pas été complètement satisfaisants à cause de la pandémie COVID-19 qui nous a compliqué le travail en nous empêchant d'observer les cours de Langue Cible déjà mentionnés.

Cependant, les résultats obtenus nous permettent de conclure que, dans notre contexte d'étude, la base d'un étudiant motivé est un professeur motivé, alors pour que cela existe il est nécessaire que s'établisse une bonne communication depuis le commencement du cours, s'appuyant sur le respect, la confiance, la sincérité et la coopération. Ce dernier point est particulièrement important car pour optimiser l'apprentissage en amenant l'étudiant à l'autonomie, il faut d'abord le considérer comme un collaborateur dans la construction de ses compétences, d'où la nécessité d'une interaction personnalisée.

De cette manière les deux (professeur et apprenant) seront disposés à exprimer leurs opinions, leurs désirs et leurs attentes, leurs besoins, leurs objectifs, ainsi que la manière dont ils préfèrent travailler pour, tous ensemble, construire une classe dynamique, amusante et intéressante.

REFERENCES

- Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. *Handbook of distance education*, 129-144. <https://jgregorymcverry.com/readings/Moore2003HandbokkofDistanceEducation.pdf#page=155>
- Arboleda, N. (2005). *ABC de la Educación Virtual y a Distancia*. Colombia, Editorial Filigrana E.U.
- Astolfi, J.-P. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen. <file:///C:/Users/Yaz%20Castillo/Downloads/369270726-ASTOLFI-1997-076-pdf.pdf>
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative, Théorie et pratiques*. Paris: CLE international.
- Boeree, C. G. (2006). Personality Theories Psychology Department Shippensburg University. <http://webspace.ship.edu/cgboer/perscontents.html>
- Bruner, J.S. (1960) *The process of education*. Harvard University Press.
- Charles M. (1988) El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación. *Perfiles Educativos*. No. 39 <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1988-39-el-salon-de-clases-desde-el-punto-de-vista-de-la-comunicacion.pdf>
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. *Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Centro Veracruzano de Investigación y Posgrado (2018, 11 de diciembre). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pQqfwaVzLEw&t=461s>
- Colvin, M. & Rutland, F. (2008). *Is Maslow's Hierarchy of Needs a Valid Model of Motivation*. Louisiana Tech University.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- González, B. (2009). *Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase*. 18 30-41 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122358>
- Gutiérrez, D. P. (2017). Comunicación en el aula. *Revista de Tecnología*, 16 (2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6791708>
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación 6ta edición*. McGRAW-HILL <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación*, N° 37/2. España.

- Instituto Cervantes, 2001. Diccionario de términos claves de ELE. [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Instituto Cervantes, 2006. Diccionario de términos claves de ELE. [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2004). Evaluación del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(2), 293-302. https://www.researchgate.net/publication/26419512_Evaluacion_del_ejercicio_instruccional_en_la_ensenanza_universitaria
- Quecedo, R. Castaño, C., (2002) Introducción a la metodología cualitativa. *Universidad del País Vasco*. 7-8 https://www.researchgate.net/publication/39219263_Introduccion_a_la_metodologia_de_investigacion_cualitativa
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *Academy of management review*, 29(3), 388-403.
- Maquilón Sánchez, J. (2010). *Diseño y Evaluación del Diseño de un Programa de Intervención para la Mejora de las Habilidades de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia] DIGITUM Biblioteca Universitaria. <http://hdl.handle.net/10201/10682>
- Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica. Universidad de Sevilla (2005). Programa Golden5: Una intervención psicoeducativa.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Ortiz, A. (2005). Interacción y TIC en la docencia universitaria. *Revista de Medios y Educación*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802603>
- Piaget J. (1952) *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. A. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Rangel, J. C. (2017). Comunicación y procesos educativos [Conferencia] *El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación*. México, México. https://www.academia.edu/40171807/Mercedes_Charles_Creel_Ponencia_Comunicaci%C3%B3n_y_procesos_educativos_Asignatura_Comunicaci%C3%B3n_y_procesos_educativos_4o_semestre
- Salgado, A. (2007) Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, Vol 13, 71-78 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. McGraw Hill Interamericana.
- Van Patten, B. & Benati, A.G. (2015). *Key terms in second language acquisition*. London: Bloomsbury Publishing.

Van Patten, B., & Sanz, C. (1995). From input to output: Processing instruction and communicative tasks. En Eckman, F., Highland, D., Lee, P., Mileham, J. & Weber, R. (eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy*, 169- 185. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.

Vigotsky, L.S. (1978) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.