BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE LENGUAS

L'INFLUENCE DES STRATÉGIES SOCIOAFFECTIVES SUR LA MOTIVATION DES APPRENANTS DANS LES COURS EN LIGNE.

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTADA POR

ESTEFANIA RAMOS ZAMORA

BAJO LA DIRECCIÓN DE

STÉPHANIE MARIE BRIGITTE VOISIN

Puebla, Pue. Septiembre , 2023

« L'INFLUENCE DES STRATÉGIES SOCIOAFFECTIVES SUR LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTS DANS LES COURS EN LIGNE »

Après avoir lu ce travail de recherche réalisé par :

ESTEFANIA RAMOS ZAMORA

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

Dra. Mónica Zamora Hernández

Facultad de Lenguas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, la professeure Stéphanie Voisin, qui m'a aidée à réaliser ce travail, je lui suis reconnaissante pour son soutien et ses encouragements ; grâce à ses connaissances et son aide, j'ai pu conclure l'élaboration de ce mémoire. Merci d'avoir lu et corrigé toutes les pages écrites afin que ce travail soit un travail de qualité.

Je remercie ma conseillère académique María Eugenia Olivos pour son support et sa patience pendant le parcours de la licence, et la professeure Mónica Zamora pour ses conseils. Je suis très contente que vous ayez accepté d'être les lectrices de mon mémoire.

Je remercie toutes et tous mes professeurs de la licence qui font honneur au travail d'enseignant ; je suis honorée d'avoir appris d'excellents enseignants. Merci à la professeure Monserrath Vaquero pour ses enseignements pendant mon stage et à la professeure Patricia Oaxaca pour ses mots d'encouragement et son soutien.

Je voudrais remercier aussi mes amies : Irlanda pour son amitié et sa confiance pendant ces années, Montse pour ses conseils et son soutien car, depuis le premier jour, nous sommes une équipe magnifique, et Lucy pour les moments mémorables que nous avons passés ensemble à la faculté.

Enfin, merci aux étudiants de la LEF classes 2018 et 2019, et au corps enseignant de la LEF pour accepter de participer à l'application de mes outils de recherche : grâce aux résultats obtenus grâce à leur collaboration, j'ai mené à terme cette recherche.

DÉDICACE

Con mucha alegría dedico este trabajo a mis padres, María Magdalena Zamora Pérez e Israel Ramos Heredia, que siempre creyeron en mí, que me dieron todo lo necesario y más para que yo pudiera cumplir esta meta, y que con su amor y paciencia pueden ver por fin el fruto de sus años de esfuerzo.

A mi hermana Magdalena, por su constante apoyo durante este trayecto y que me inspira a continuar a pesar de las adversidades.

A Abraham y a André, que son mi motor para seguir esforzándome y que con su amor me motivan para ser una mejor persona todos los días, los amo infinitamente.

A mis abuelas Flor y Carmen, que siempre se han preocupado por mí y me han alentado a continuar y perseguir mis sueños.

A mis abuelos Gerardo y Ramiro, que desde donde sea que me observen espero se sientan orgullosos de mí.

A mi familia y a mis amigas por su apoyo y amor incondicional.

TABLE DE MATIÈRES

Chapitre 1. INTRODUCTION 7
1.1 Problématique 7
1.2 Délimitation 8
1.3 Justification 10
1.4 Objectifs de la recherche 11
1.5 Questions de recherche 11
1.6 Synthèse de chapitres 12
1.7 Mots clés 13
Chapitre 2. CADRE THÉORIQUE 14
2.1 Motivation 14
2.1.1 Les types de motivation 18
2.1.2 L'importance de la motivation dans l'apprentissage 23
2.2 La théorie constructiviste 28
2.2.1 Le socio constructivisme 35
2.3 La socio-affectivité 41
2.3.1 La socio-affectivité dans l'apprentissage 43
2.3.2 La socio-affectivité dans l'apprentissage universitaire 45
2.3.3 Les stratégies socioaffectives 47
2.4 L'interaction didactique 55
2.4.1 La communication dans l'apprentissage 58
2.4.2 La communication interpersonnelle 60
2.4.3 La communication significative 61
2.5 La modalité virtuelle 63
2.5.1 Les caractéristiques de l'interaction 66
2.5.2 Les stratégies socio émotionnelles 69
Chapitre 3. MÉTHODOLOGIE 74
3.1 Approche et définition 74
3.2 Méthodologie 75
3.3 Le public 77
3.4 La procédure 78

Chapitre 4. ANALYSE DES RÉSULTATS 86
Chapitre 5. CONCLUSIONS 150
RÉFÉRENCES 154
FIGURES 175
ANNEXES 176

Chapitre 1. INTRODUCTION

1.1 Problématique

Pour assurer la qualité du processus d'apprentissage-enseignement, l'un des éléments les plus importants est la motivation. Or, en tant qu'étudiante de la Licence en Enseignement du Français (LEF) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, nous avons pu observer qu'il existe un certain manque de motivation des étudiants de cette licence.

Or, à partir du confinement provoqué par la pandémie de covid-19, nous avons noté que la licence a souffert une diminution de son corps étudiant, car un certain nombre de ceux-ci ne pouvaient pas poursuivre leurs études après avoir perdu leur motivation. De plus, nous avons remarqué que, parmi les étudiants qui continuent à suivre leur formation de la LEF, la plupart d'entre eux ne sont pas très attentifs durant leurs cours ou ne rendent pas leurs devoirs, qu'ils apprennent ou non. Cela est préoccupant parce que notre licence a pour objectif de former des professeurs de français qui promeuvent l'apprentissage de cette langue mais, en l'absence de toute motivation, ce but être très difficile à atteindre. Si les étudiants n'acquièrent pas suffisamment de connaissances ou ne sont pas intéressés par leur profil professionnel, il est difficile d'être confiant quant à leur avenir, car le profil du diplômé de la licence, stipule qu'il est appelé à devenir un professeur compétent. En effet, il est attendu de lui qu'il possède les caractéristiques suivantes: «Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida »; « Habilidad para trabajar en forma autónoma »; « Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes » (Facultad de Lenguas, s.d). En somme, sa motivation, son autonomie et ses compétences de gestionnaire du processus d'enseignement-apprentissage, sont des éléments clés de la qualité de ses fonctions.

Par ailleurs, il est nécessaire de mettre l'accent sur le fait que nous sommes intéressée par cette recherche sur les classes en ligne car, comme nous l'avons mentionné précédemment, la situation causée par la pandémie du covid-19 a affecté les étudiants de différentes manières. Ils n'ont pas pu interagir avec leurs camarades de manière présentielle et dynamique, ils n'ont pas pu disposer des installations de la faculté – ni les connaitre dans le cas des étudiants ayant débuté la licence en 2020 et 2021. Par ailleurs, ils n'ont pas eu accès à une interaction profonde et constante pour pratiquer la langue cible car ils ont pris leurs cours en ligne. Tout cela rend difficile aux étudiants de tirer profit et plaisir de l'expérience d'apprentissage et peut diminuer leur motivation.

Il est important de déterminer s'il existe des facteurs qui peuvent influencer positivement la motivation des étudiants. À notre avis, il est probable que la motivation soit liée à l'interaction entre le professeur et les étudiants de la licence. Nous sommes donc intéressée par l'usage des stratégies socioaffectives dans la salle de classe en ligne, ce qui nous amène à nous poser la question suivante : de quelle manière l'application de stratégies socioaffectives pourrait générer la motivation des étudiants dans la salle de classe en ligne ?

1.2 Délimitation

Cette recherche sera effectuée dans la Faculté de Langues qui appartient à la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (dorénavant BUAP). Elle sera focalisée sur les étudiants qui appartiennent aux générations 2018 et 2019, car ils ont passé la plus grande partie, si ce n'est la moitié de leur formation universitaire en ligne à cause du confinement provoqué par la pandémie. Nous collecterons des informations sur l'utilisation des stratégies dans la salle de classe en ligne et son influence sur la motivation à travers des questionnaires destinés aux professeurs et aux étudiants, pendant la période d'automne 2022.

Le contexte disciplinaire de ce mémoire est la didactique, puisque ce champ comprend l'étude des méthodes, des matériels et des stratégies à utiliser pendant le processus d'apprentissage-enseignement. De plus, étant donné que notre recherche s'intéresse aux stratégies socioaffectives, ce contexte est le plus adéquat. La socio-affectivité est un outil pour développer les relations dans la salle de classe, ainsi qu'elle permet de promouvoir la motivation en ayant une meilleure ambiance pour un développement favorable du processus d'enseignement-apprentissage.

La principale théorie que nous utiliserons dans le cadre de ce mémoire est le constructivisme puisqu'il est un modèle dans lequel l'étudiant joue le rôle principal en construisant son propre apprentissage et, en même temps, le professeur promeut une ambiance adéquate pour ce processus en fonction des habilités et des stratégies dont on cherche à faciliter la maitrise.

Ensuite, dans cette recherche nous utiliserons l'approche du socioconstructivisme du fait qu'elle considère l'étudiant comme un sujet qui évolue dans un certain contexte, et qui peut construire ses propres connaissances à travers l'interaction sociale avec ses camarades de classe et l'enseignant. Les auteurs sur lesquels nous nous appuierons le plus sont : Vygotsky, en raison de sa position par rapport au socioconstructivisme car il considérait que les connaissances sont construites en fonction des interactions sociales et des expériences ; et Bruner, qui fondait ses recherches sur la relation étroite entre le développement humain, l'apprentissage et l'enseignement, affirmant qu'on doit les prendre en compte pour que les apprenant obtiennent des connaissances avec succès.

Finalement, il est nécessaire de prendre en compte qu'à la BUAP on utilise le Modèle Universitaire Minerva (MUM) qui cherche à définir les stratégies et les actions indispensables pour assurer la qualité des programmes éducatifs et le développement de l'institution. Ce modèle

vise à former des professionnels qui sachent résoudre des problèmes et prendre des décisions de manière autonome.

1.3 Justification

Dans le processus d'apprentissage-enseignement, un facteur clé pour obtenir des connaissances est la motivation, qui est l'un des sujets d'étude les plus examinés. Elle est un élément important dans tous les niveaux scolaires, puisqu'elle sert à l'étudiant à être plus dédié à ses études, à être attentif pendant les cours, à s'engager activement dans son apprentissage et ainsi atteindre ses objectifs académiques. Cependant, nous avons pris conscience qu'elle n'est pas assez prise en compte au niveau universitaire, et il n'existe pas beaucoup de recherches sur la motivation dans ce niveau scolaire. Or, après le début du confinement, en tant qu'étudiante de la Licence en Enseignement du Français, nous avons observé une certaine diminution de la motivation pendant les cours en ligne.

À cause de cela, nous considérons important d'effectuer une recherche pour analyser les stratégies socioaffectives mise en place pendant les cours en ligne par les professeurs. À travers cette analyse, nous pourrons identifier les implications que les stratégies socioaffectives pourraient avoir sur la qualité de la motivation. Tel est le cas, par exemple, des effets d'une motivation insuffisante sur la cognition, qui se manifeste par un manque d'autonomie et une qualité peu satisfaisante de l'apprentissage. Par rapport à la socio- affectivité, les étudiants peuvent tomber dans la dépression, abandonner leurs études ou souffrir de désocialisation.

Ainsi, l'information collectée à travers cette recherche pourra être utilisée pour aider les étudiants à surmonter leur manque de motivation en utilisant les stratégies présentées et aux futurs professeurs pour apprendre à affronter les problèmes liés à la motivation en employant des stratégies dans la salle de classe pour aider leurs étudiants à la développer.

Enfin, nous considérons que cette recherche servira aux étudiants de la LEF qui pourront ainsi obtenir des outils permettant de faire face au manque de motivation et améliorer ainsi leur acquisition des connaissances, et possiblement aux professeurs qui auront une nouvelle perspective quant aux besoins des étudiants dans les cours en ligne.

1.4 Objectifs de la recherche

L'objectif général de cette recherche est d'analyser comment les stratégies socioaffectives appliquées par les professeurs de la Licence en Enseignement du Français de la BUAP peuvent générer la motivation des étudiants dans la salle de classe en ligne.

Cet objectif sera atteint à travers les objectifs spécifiques suivants :

- Définir ce que sont les stratégies socioaffectives.
- Identifier si les professeurs utilisent des stratégies socioaffectives et dans quel but.
- Examiner s'il existe une communication interpersonnelle significative entre le professeur et les étudiants.
- Déterminer si les interactions entre le professeur et les étudiants génèrent la motivation et de quelle manière.
- Discerner ce qui empêche ou diminue la motivation chez l'étudiant.
- Réfléchir sur les implications que l'utilisation ou la non-utilisation des stratégies socioaffectives ont sur la motivation.

1.5 Questions de recherche

- Les professeurs de la LEF utilisent-ils des stratégies socioaffectives ? Lesquelles ?
- Quel type de motivation est la plus manifestée par les étudiants de la LEF ?

- De quelle manière les modalités virtuelles et présentielles influent-elles sur la motivation ?
- Quel est le principal facteur socioaffectif dans la salle de classe qui agit sur la motivation des étudiants ?
- Quelles stratégies socioaffectives permettraient de générer la motivation ?

1.6 Synthèse de chapitres

Au cours de cette recherche, nous analyserons l'influence des stratégies socioaffectives sur la motivation des étudiants de la LEF dans les cours en ligne pendant la pandémie, en étudiant l'usage des stratégies socioaffectives exercé par les professeurs.

Cette étude est constituée de 5 chapitres :

- **Chapitre 1 :** Dans ce chapitre d'introduction, nous présenterons la thématique de la recherche, la délimitation spatiotemporelle et disciplinaire de notre objet d'étude, et nous exposerons nos questions de recherche, la justification et la perspective disciplinaire.
- **Chapitre II :** Dans ce chapitre théorique, nous définirons les concepts et les théories nécessaires pour comprendre les stratégies socioaffectives et son impact sur la motivation.
- **Chapitre III :** Le cadre méthodologique de cette étude se rapportera à l'approche méthodologique que nous appliquerons pour analyser l'usage de stratégies socioaffectives dans les cours en ligne et au type d'étude que nous appliquerons. L'approche méthodologique de cette recherche est mixte et sa perspective est explicative. Nos instruments de recherche sont deux questionnaires destinés aux étudiants qui appartiennent aux générations 2018 et 2019 de la LEF, ainsi qu'aux professeurs de la même licence. Ces questionnaires visent à identifier

l'usage des stratégies socioaffectives et ses implications sur la motivation des étudiants de la LEF.

- **Chapitre IV :** Ce chapitre traitera l'analyse des résultats obtenus de nos questionnaires ainsi que les interprétations des informations recueillies à travers les réponses des professeurs et des étudiants de la LEF.

- **Chapitre V :** Dans ce dernier chapitre nous aborderons les conclusions obtenues au cours de cette étude et les résultats obtenus les plus significatifs, ce qui nous amènera à répondre à nos questions de recherche.

1.7 Mots clés

Stratégies, socio-affectivité, motivation, étudiant universitaire, modalité virtuelle

Chapitre 2. CADRE THÉORIQUE

D'abord, dans ce deuxième chapitre de notre recherche, nous allons présenter premièrement la définition du concept de motivation, les types de motivation et l'importance de la motivation dans l'apprentissage. Ensuite, nous allons proposer les antécédents et la théorie constructiviste et socioconstructiviste selon Bruner et Vygotsky.

Postérieurement, nous donnerons la définition de la socio affectivité et mettrons en évidence son importance dans l'apprentissage et dans le milieu universitaire ainsi que les stratégies socioaffectives dans la salle de classe ; puis nous verrons le concept d'interaction didactique, la communication entre l'enseignant et l'apprenant, et ses implications dans l'apprentissage.

Finalement, nous allons partager avec nos lecteurs la définition de la modalité virtuelle, les caractéristiques de l'interaction et les stratégies socio émotionnelles associées à ce type de modalité.

2.1 Motivation

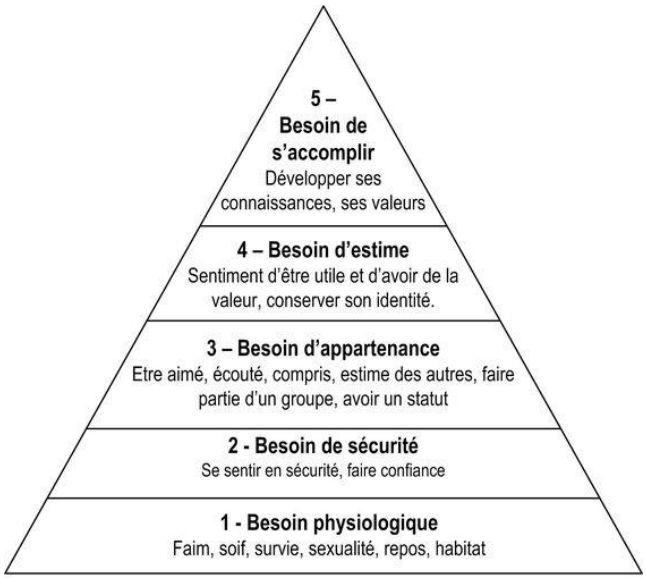
Étymologiquement, le terme « motivation » vient du mot « motif » qui a son origine dans les racines latines « motivus » et « movere », mots liés au mouvement. Le mot « motif » signifie la cause d'une action, donc nous pouvons dire que la motivation est l'origine des actions humaines.

Le concept de motivation est l'un des concepts les plus complexes et les plus étudiés tout au long de l'histoire, et c'est un concept difficile à expliquer car il existe différentes définitions et théories qui s'y rapportent. Cependant, nous allons présenter les acceptions que nous considérons les plus pertinentes pour notre recherche.

D'abord, selon Maslow et sa théorie des besoins humains (cité dans Osemeke & Adegboyega, 2017), la motivation est une impulsion humaine. Pour lui, la motivation est le produit de besoins insatisfaits. Cette théorie est représentée par la célèbre pyramide de Maslow, laquelle

permet de diviser et de hiérarchiser les besoins humains en 5 niveaux : physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'accomplissement.

Figure 1. La pyramide de Maslow



Note : La hiérarchisation des besoins humains selon la théorie de la motivation de Maslow.

Puis nous avons la définition de Jean Piaget, auteur de la théorie du développement cognitif, (cité dans Ndagijimana, 2013) qui a établi que la motivation est « l'énergétique des conduites ». Cela veut dire que la motivation est la volonté ou l'envie du sujet de réaliser une certaine action, indépendamment de ses habilités ou de sa compétence pour le faire.

Ensuite, Albert Bandura, créateur de la théorie de l'apprentissage social (cité dans Ahn et al., 2019) définit le concept de motivation comme un composant essentiel pour que l'être humain soit capable de réaliser ou d'imiter un certain comportement appris préalablement. Cette théorie affirme que la personnalité d'un individu se construit en prenant en compte 3 éléments : l'environnement, le comportement et les processus psychologiques. Dans cette théorie, l'auteur soutient que, pour que le sujet réalise une certaine activité, il doit trouver des raisons pour le faire. Cela signifie que, pour Bandura, la motivation est le moteur des actions du sujet, les conséquences

des actions du sujet influent sur l'augmentation ou la baisse d'un comportement et l'individu est considéré comme un agent actif de sa vie et de ses actes.

Selon David McClelland, auteur de la théorie du besoin de réalisation ou théorie des besoins motivationnels, la motivation est le résultat de l'influence des expériences et des besoins d'un individu sur ses comportements. McClelland (cité dans Pesqueux, 2020) explique que les besoins sont divisés en trois catégories : le besoin de réalisation, le besoin d'affiliation et le besoin de pouvoir, ces besoins étant acquis dans la culture à laquelle appartient l'individu. De plus, l'auteur affirme que l'envie du sujet de réussir dans une activité est un facteur puissant pour sa motivation.

Figure 2. Théorie de la réalisation de McClelland

Dominant Motivator	Characteristics of This Person
Achievement	Has a strong need to set and accomplish challenging goals. Takes calculated risks to accomplish their goals. Likes to receive regular feedback on their progress and achievements. Often likes to work alone.
Affiliation	Wants to belong to the group. Wants to be liked, and will often go along with whatever the rest of the group wants to do. Favors collaboration over competition. Doesn't like high risk or uncertainty.
Power	Wants to control and influence others. Likes to win arguments. Enjoys competition and winning. Enjoys status and recognition.

Note : Division des besoins selon la théorie de réalisation de McClelland.

Par la suite, Vroom (cité dans Peña & Villón, 2017) définit la motivation comme l'énergie qui incite l'individu à réaliser une certaine activité pour atteindre un objectif, et elle est liée à la conduite humaine et basée sur le comportement, l'envie et les besoins.

Postérieurement, González (2008) précise que la motivation est l'ensemble des processus psychiques (tels que la perception, la pensée, les émotions, les sentiments, etc.) qui permettent la régulation du comportement de l'individu. Cela signifie que la motivation est un facteur qui influe

et dirige l'intensité du comportement du sujet vers un objectif déterminé, l'accomplissement de cet objectif générant alors la satisfaction du sujet.

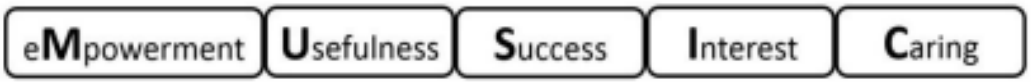
De la même manière que González, Petri (cité dans Maquilón & Hernández, 2011) affirme que la motivation est le facteur qui influe sur l'intensité d'un comportement. Ce qui signifie que, si le niveau de motivation augmente, elle agit sur l'intensité du comportement de manière directement proportionnelle, et l'intensité augmente donc aussi.

Pour Schunk et al. (2014), la motivation est le processus qui supporte les activités du sujet et qui ont un objectif défini. Ils considèrent que la motivation est liée étroitement avec les objectifs du fait que le sujet est conscient de ce qu'il veut atteindre ou éviter. Si un comportement ou une action sont liés au résultat souhaité, ils seront provoqués et soutenus par la motivation.

De plus, Jones (2018), avec son modèle de Motivation MUSIC, définit la motivation comme le degré d'engagement d'un individu par rapport à une certaine activité. Ce modèle considère l'engagement comme un facteur clé car il a une relation directe avec le résultat de la performance.

Le nom de ce modelé de Motivation vient d'un acronyme formé par des mots en anglais.

Figure 3. Les composants de la motivation



Note : La théorie de Jones et son modèle de Motivation MUSIC considèrent 5 composants principaux pour la motivation.

Ces mots signifient Autonomisation, Utilité, Succès, Intérêt et Bienveillance, et sont considérés par Jones comme les principaux composants de la motivation. Ces éléments aident à créer un environnement où les points forts des individus sont soulignés et lui permettent de prospérer dans ses activités.

Pour conséquent, après avoir lu les différentes définitions du concept de motivation données par divers auteurs, nous pouvons définir la motivation comme la force qui inspire l'individu à réaliser une certaine action et le pousse à essayer d'obtenir le meilleur résultat possible selon ses intérêts ou ses objectifs.

2.1.1 Les types de motivation

La motivation est un concept très vaste, cependant les diverses théories de la motivation considèrent qu'il existe différents types de motivation que le sujet peut posséder. Selon ces différentes théories et auteurs, la motivation peut être classée en quatre types : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, la démotivation et l'amotivation.

D'abord, la théorie de l'Autodétermination, principalement étudiée par Ryan et Deci (2020), établit que les individus ont une inclination à apprendre et à grandir psychologiquement, donc cette théorie cherche à appuyer ce développement. Pour cette théorie, il existe 3 besoins clés qui influent directement sur la motivation : l'autonomie où le sujet se trouve au centre de ses propres actions, la compétence qui est le sentiment d'être capable de réaliser une certaine action et, finalement, l'appartenance sociale qui est le sentiment de connexion et de respect vis-à-vis des autres personnes.

Ces éléments peuvent favoriser l'engagement de l'individu dans une activité et améliorer sa performance. Cependant, si l'un de ces éléments est faible, la croissance de l'individu peut être mise en péril. D'après cette théorie, la motivation est divisée en trois types : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

Ryan et Déci (2020) définissent la motivation intrinsèque comme la réalisation d'une activité pour le plaisir, l'intérêt et la satisfaction du sujet. Tel est le cas de, par exemple,

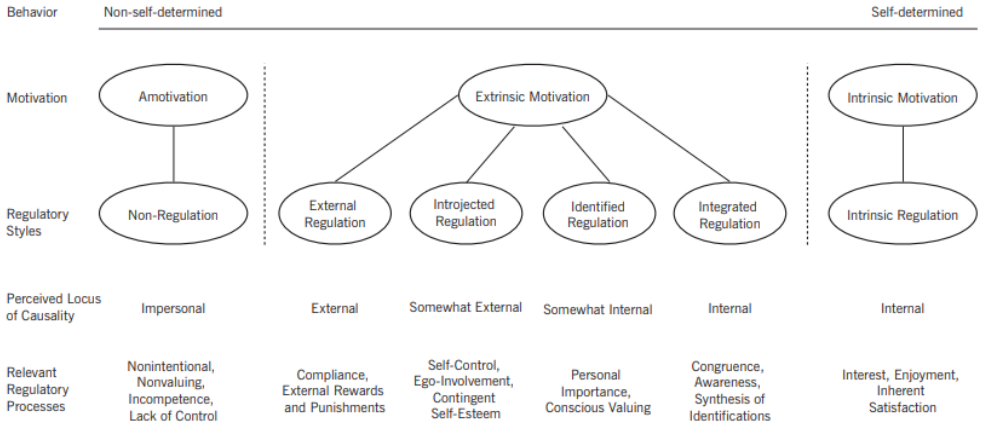
l'exploration qui peut être considérée comme un comportement intrinsèque car il n'existe pas d'autre motif que la satisfaction personnelle du sujet.

Par ailleurs, la motivation extrinsèque est définie comme les comportements qui sont réalisés à cause des raisons différentes à la satisfaction du sujet. En même temps, dans cette catégorie, Ryan et Deci (cités dans Heutte, 2016) proposent quatre sous-catégories : régulation externe, régulation introjectée, régulation identifiée et régulation interne.

- Régulation externe : causes du comportement liées aux composants externes, tels que récompenses ou sanctions.
- Régulation introjectée : motivation extrinsèque peu intériorisée, comportement lié au sens d'autoestime, égo en évitant l'embarras face à la société.
- Régulation identifiée : les causes du comportement liées à la prise interne de conscience des objectifs et à la disposition de réaliser une certaine activité pour les atteindre.
- Régulation interne : comportements provoqués par l'identification, l'acceptation et la compréhension interne de la valeur de la réalisation d'une activité pour atteindre un objectif en ayant développé un sens d'appartenance.

Le dernier type de motivation, selon la théorie de l'Autodétermination, est l'amotivation. Elle est définie comme le manque d'intention pour réaliser une activité et peut être provoquée par un sentiment d'incompétence, le manque d'intérêt ou d'attachement. Le sujet est passif ou ne trouve aucune une raison à l'exécution d'une action. Si ce type de motivation est présent, l'engagement, la croissance et le bien-être du sujet sont compromis.

Figure 4. La taxonomie de la théorie de l'Autodétermination



Note : Classification des types de motivation selon la théorie de l'Autodétermination de Ryan et Deci et leurs composants expliqués précédemment.

Legault (2017) considère l'existence de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Elle définit la motivation intrinsèque comme une action provoquée seulement pour la satisfaction innée de sa réalisation, et elle n'est liée à aucun résultat déterminé. La motivation extrinsèque est considérée comme une action qui est étroitement liée à l'obtention d'un résultat déterminé. Cependant, Legault (cité dans MacPherson, 2019) mentionne que, si l'environnement et les facteurs sociaux ne favorisent pas le sujet, celui-ci peut devenir démotivé, alors nous pouvons en déduire que Legault prend aussi en compte la démotivation.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'autonomie et la compétence sont importantes pour la motivation du sujet. L'autonomie provoque qu'il soit capable d'identifier la concordance entre ses besoins, ses intérêts et ses comportements, et lui permet d'agir par lui-même. Cependant, si l'environnement social ne lui permet pas de prendre ses propres décisions, la motivation intrinsèque faiblit. Parallèlement, la compétence peut être compromise si l'environnement du sujet n'encourage pas son auto-perception (Legault, 2017).

Pour Koyuncuoğlu (2021), il existe deux types de facteurs qui exercent une influence et guident les comportements et les décisions des individus : les facteurs internet et externes. Les facteurs internes sont composés par les émotions, l'auto-réalisation, les pensées, l'intérêt, etc. Quant aux facteurs externes, ce sont le contexte social, l'environnement, la famille, etc.

Guay et al. (2010) considèrent l'existence de la motivation intrinsèque et extrinsèque, et cautionnent la définition de Ryan et Deci quant à ces types de motivation. Ils définissent ce premier type de motivation comme l'engagement d'un individu par rapport à une activité seulement menée pour la satisfaction de la réaliser. Cependant, pour ces auteurs, la motivation extrinsèque est la réalisation d'une activité pour arriver à une fin déterminée.

La motivation intrinsèque est l'enrôlement du sujet dans une activité impulsée par lui-même et son propre intérêt. Si le sujet est motivé intrinsèquement, il considère intéressante certaine tâche ou activité et, par conséquent, il en tire du plaisir. Parallèlement, la motivation extrinsèque est l'accomplissement d'une activité menée pour obtenir une récompense ou pour éviter une sanction (Schunk et al., 2014).

Pour Heider (cité dans Heutte, 2011) la motivation extrinsèque est le déclenchement d'un comportement par des éléments externes au sujet, et la motivation intrinsèque est un comportement provoqué par des éléments internes au sujet.

La motivation intrinsèque est la motivation dirigée par l'intérêt ou le plaisir trouvé dans la réalisation d'une activité ; elle a comme résultat la réussite scolaire et le profit de l'apprenant qui contrôle son apprentissage et le développement des habilités propres à sa formation. La motivation extrinsèque a comme origine des facteurs externes tels que les récompenses ou les punitions. Ces facteurs externes peuvent diminuer la motivation intrinsèque (Tohidi & Jabbari, 2012).

Vallerand et Sénécal (cités dans Dussarps, 2014) considèrent que l'amotivation est le manque d'action provoqué par l'incompréhension du sujet quant à l'intérêt d'une action. Le sujet ne mettant pas en relation les actions et les résultats, il n'a pas d'intérêt pour agir car il ne comprend pas ce qu'il peut obtenir de la réalisation d'une certaine action.

Zhang (cité dans Husniyah, 2019) définit la démotivation comme une force qui exerce une influence sur la baisse d'énergie du sujet pour réaliser une activité, et il la considère aussi comme le manque d'envie. Cette définition est proche du concept d'amotivation défini par Deci et Ryan.

Dörney (cité dans Husniyah, 2019) déclare que la démotivation correspond à des facteurs externes qui jouent un rôle sur la diminution de l'intention du sujet par rapport à la réalisation d'une activité. Selon Dussarps (2014), la démotivation est la réduction de la persévérance de l'individu envers une certaine activité et le découragement pour la réaliser.

Pour Ndagijimana (2013), la démotivation est le contraire de la motivation car elle exprime la défaillance entre les facteurs externes et internes, par exemple l'environnement et l'auto-perception, qui provoquent la passivité du sujet et l'empêchent d'effectuer une certaine activité ou comportement. Cette démotivation peut être exprimée à travers le manque de disposition ou de force pour réaliser une action, le pessimisme et l'abattement. L'auteur considère la démotivation comme une conséquence naturelle quand les cibles du sujet sont compromises. Étant donné que les facteurs externes exercent une influence sur le sujet, si celui-ci change d'environnement, il est possible que la démotivation se transforme, en diminuant ou en augmentant.

Donc, nous pouvons dire que la motivation intrinsèque est une action qui n'a comme origine que la satisfaction et l'intérêt du sujet ; la motivation extrinsèque est une action déclenchée par des raisons externes non-liées au seul intérêt du sujet, et l'action est un outil pour atteindre un objectif ; la démotivation est la baisse de volonté pour effectuer une action et elle est influencée

par des facteurs externes et, finalement, l'amotivation est l'absence de volonté pour réaliser une certaine action. De plus, selon les diverses théories, l'être humain a une disposition à la motivation intrinsèque car il est curieux en ce qui concerne ses intérêts et son divertissement. Cependant, l'environnement dans lequel le sujet évolue doit être capable de le supporter. L'ambiance ainsi que les facteurs externes et internes comme la pression, le stress, ou encore l'ennui peuvent influencer la motivation du sujet car il se sent incapable et la proie de l'incertitude ; en revanche dans le cas inverse, les conséquences sont positivement contraires.

2.1.2 L'importance de la motivation dans l'apprentissage

Après avoir mentionné les divisions les plus reconnues de la motivation, étant donné que la motivation est un facteur clé dans la vie d'être humain car elle permet à l'individu de réaliser ou non un comportement ou une action, nous pouvons affirmer que la motivation joue un rôle important dans l'apprentissage et dans la disposition des étudiants à apprendre.

Même si le concept de motivation est né dans le champ de la psychologie, au cours de son étude les chercheurs experts en éducation ont utilisé ce terme pour identifier et analyser les processus d'apprentissage et d'enseignement en utilisant une autre perspective, ce qui leur a permis d'étudier les raisons de la disposition ou de la difficulté du sujet par rapport à la réalisation d'une certaine activité. De plus, même si la motivation dans l'éducation est une thématique vaste, ce concept n'est pas très étudié au niveau universitaire, par conséquent nous allons présenter quelques définitions de la motivation plus spécifiques à ce milieu.

Perry (cité dans Lazowski & Hulleman, 2015) considère que les théories de la motivation dans le champ de l'éducation ont une base sociale-cognitive, en considérant l'auto-perception du sujet dans son environnement ou son contexte social. Ces théories donnent de l'importance aux concepts de : besoins, objectifs, intérêt et engagement. Ces concepts sont importants dans le

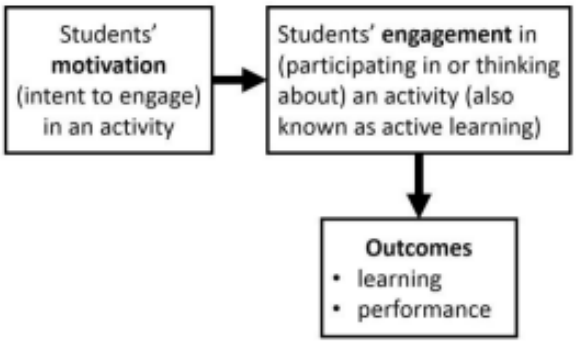
processus d'enseignement-apprentissage car ce sont des éléments qui favorisent l'obtention des connaissances.

Alt (2015) déclare que la motivation en éducation supérieure est un élément psychologique essentiel qui est étroitement lié au processus d'apprentissage, à l'accomplissement et à la persévérance pour continuer sa formation. Cependant, elle peut être influencée par des facteurs sociaux et entraîner des conséquences sur la performance.

La motivation en milieu universitaire peut être conçue aussi comme le phénomène influencé par des facteurs externes et internes qui ont un impact sur l'effort, la performance et l'apprentissage (Gonda, 2017). Pour Zumbrunn et al. (2014), la motivation est un processus complexe dans lequel l'environnement social et les dynamiques dans la salle de classe jouent un rôle dans l'auto-perception de l'apprenant, ainsi que dans son engagement et l'accomplissement des tâches.

Ensuite, Jones (2018) avec son modèle de Motivation MUSIC, affirme que le degré d'engagement d'un individu dans la réalisation d'une activité est lié directement au résultat de la performance et de l'apprentissage des étudiants.

Figure 5. La relation entre la motivation, l'engagement et les résultats des étudiants.



Note : La relation entre motivation, engagement et résultats selon la théorie MUSIC.

Ce modèle est développé en se basant sur les différentes théories de la motivation et en prenant en compte non seulement le domaine psychologique mais aussi le domaine de l'éducation. Le modèle MUSIC soutient que si l'étudiant comprend sa formation et que les activités liées à l'apprentissage sont connectées avec les objectifs, il aura une meilleure disposition à apprendre. Jones (2019) signale que les facteurs externes (la famille, l'enseignant, les collègues, etc.) et internes (les objectifs, les émotions, les besoins, les envies, etc.) peuvent influer sur la motivation des étudiants (l'augmenter ou la diminuer) et, par conséquent, sur leur apprentissage.

Par ailleurs, Chittum et al. (2019) soutiennent que le modèle MUSIC établit que, si l'étudiant perçoit le métier comme utile, s'il se sent capable d'exécuter les activités demandées par l'enseignant, si le contenu attire son attention et l'environnement correspond à ses intérêts, la motivation inévitablement augment car l'étudiant sent qu'il est compétent et il développe son autonomie. En outre, Bieg et al. (2011) considère que l'autonomie est un élément qui a un impact significatif sur la motivation intrinsèque de l'étudiant.

La motivation extrinsèque est très présente dans la salle de classe car, s'agissant d'un facteur externe, les notes des cours sont un fort motivateur et, même si la motivation extrinsèque peut aider à stimuler l'apprentissage, l'enseignant doit favoriser l'augmentation de la motivation intrinsèque comme la force qui dirige le comportement de l'étudiant vers son propre apprentissage (Ryan & Deci, cités dans Griffin, 2016).

Pour Ndagijimana (2013) la démotivation a une relation avec l'échec scolaire car, si les apprenants sont démotivés (peut-être pour des raisons socio-économiques ou professionnelles) ils seront moins capables de réussir dans le contexte scolaire. De plus, si l'apprenant a une perception négative de lui-même ou de son environnement. Il n'aura pas la force requise pour réaliser des activités liées à sa formation.

Lazowski et Hulleman (2015) affirment que la motivation de l'étudiant joue un rôle essential dans l'apprentissage. De la même manière, ils considèrent que si l'engagement est absent, la motivation aura un impact négatif sur la performance des apprenants. Ils déclarent que les étudiants motivés intrinsèquement ont tendance à plus apprendre, à être persévérants, à élaborer un travail de qualité et à avoir des meilleurs résultats dans les évaluations.

La motivation sert à l'apprenant pour atteindre ses objectifs car il prendra l'initiative pour les atteindre en réalisant les activités nécessaires. Au contraire, si l'apprenant ne possède pas la motivation suffisante, il ne fournira pas les efforts nécessaires pour atteindre ses objectifs. Dussarps (2014) postule que, si l'environnement promeut l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale, la motivation va être influencée positivement et l'étudiant réussira son apprentissage.

Schunk et al. (2014) considèrent que le type de motivation le plus important est la motivation intrinsèque car, même si l'apprenant obtient des connaissances grâce à des raisons extrinsèques, s'il possède une motivation intrinsèque, il sera satisfait de réaliser ses tâches, il se sentira plus compétent, il développera des habilités liées à sa formation et, par là-même, il aura une meilleure performance dans la salle de classe. En observant de bons résultat grâce à ses efforts, l'étudiant se sent satisfait et maintient ses comportements, donc la motivation intrinsèque est confirmée et l'apprentissage se poursuit de la même manière. Les auteurs mentionnés considèrent que les récompenses extrinsèques peuvent influer sur la motivation intrinsèque car, en recevant des récompenses pour de simples tâches accomplies dans la salle de classe, l'étudiant arrivera à la conclusion qu'il n'est pas obligé d'apprendre sinon de simplement finir la tâche demandée ; par suite, la motivation intrinsèque et le développement des habilités seront en baisse.

Lazebnikova et al. (2018) considèrent que la motivation intrinsèque est le type de motivation qui permet à l'apprenant d'obtenir les meilleurs résultats d'apprentissage et de performance dans la salle de classe.

Selon Díaz Barriga (cité dans Cuevas et al., 2012), la motivation dans le contexte scolaire est liée de près à l'environnement d'apprentissage, aux besoins de l'apprenant et aux conditions sociales et d'ambiance. Il considère que l'enseignant et ses actions influencent la motivation. Lussich (2015) stipule que l'autonomie et l'initiative sont deux éléments qui sont en corrélation avec la motivation dans le processus d'apprentissage. Par ailleurs, la relation entre l'enseignant et l'apprenant est significative dans l'acte d'apprendre car l'enseignant peut guider l'apprenant pour qu'il puisse développer sa curiosité et ses habilités.

Gorgham et Christophel (cités dans Husniyah, 2019) affirment que le comportement de l'enseignant peut devenir un facteur de démotivation chez l'apprenant, et ils considèrent que la motivation est intrinsèque mais la démotivation est provoquée par des raisons extrinsèques (style d'enseignement, compétence, etc.).

Pour Tohidi et Jabbari (2012), la motivation peut exercer une influence sur la manière dont les étudiants apprennent et se conduisent par rapport à une situation. Et, en prenant en compte que les apprenants ne sont pas toujours motivés, ils considèrent que l'environnement dans la salle de classe et les conditions d'apprentissage que l'enseignant crée sont importants.

La motivation intrinsèque est un facteur clé dans le processus d'enseignement - apprentissage car elle donne aux étudiants la force pour soutenir un comportement qui favorise son acquisition de connaissances. L'enseignant influe dans la motivation de l'étudiant en incitant à la participation et à l'engagement des apprenants dans la salle de classe et dans leur apprentissage. L'enseignant doit donc apprécier et promouvoir l'intérêt des apprenants envers leur

formation tout en prenant en compte leurs besoins et leurs objectifs, ainsi les étudiants auront envie de réaliser les tâches et de développer leurs habilités (Tasgin & Tunc, 2018).

Les divers apports des auteurs vus précédemment sur l'importance de la motivation dans l'apprentissage nous permettent de dire que la motivation intrinsèque joue un rôle important dans la salle de classe du fait que, si un apprenant est intéressé par la matière, il construira de manière satisfaisante ses connaissances. Le contexte scolaire doit ainsi prioriser la motivation intrinsèque et son développement dans la salle de classe, permettant que l'étudiant devienne autonome, responsable et acteur de son apprentissage.

Même si la motivation extrinsèque aide les étudiants à accomplir certaines tâches, à long terme elle ne sert pas au développement des habilités ni à l'amélioration de la performance. En outre, la motivation intrinsèque permet au sujet de grandir intérieurement et de devenir indépendant, contrairement à la motivation extrinsèque qui se limite à offrir des récompenses ou des mesures incitatives pour que l'apprenant participe à la réalisation d'une tâche. En définitive, l'enseignant n'est pas totalement responsable de l'apprentissage, il est surtout un guide et il joue un rôle important car, en planifiant sa gestion didactique, il peut influer positivement sur la motivation de l'apprenant en utilisant certaines stratégies ou en adoptant certains comportements.

2.2 La théorie constructiviste

Dans l'actualité, par rapport au processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant est un guide dans l'acquisition des connaissances de l'apprenant, et il doit avoir conscience des caractéristiques d'apprentissage particulières pour transformer l'apprenant en un acteur de son propre apprentissage. Néanmoins, l'enseignant n'a pas toujours joué ce rôle. Antérieurement, il était considéré comme la source des connaissances et l'apprenant comme un récepteur passif de ces connaissances.

Une théorie qui affirmait que l'enseignant était la source unique des connaissances pour l'apprenant est le béhaviorisme. Cette théorie, antécédent de la théorie constructiviste, a été développée dans le champ de l'éducation par B.F Skinner en 1938. Ce dernier (cité dans Romero, 2012) stipulait dans sa théorie que les apprenants reçoivent l'information à travers l'enseignant qui est un facilitateur de cette information. Ils enregistrent ces connaissances par essai-erreur, en réalisant des tests et des exercices dans le but de se voir octroyer une note.

Fosnot et Perry (cités dans Mensah, 2015) affirment que l'apprentissage doit changer de manière systématique les comportements humains provoqués par un stimulus extérieur, l'apprenant devant alors appliquer et renforcer sa motivation extrinsèque.

Pour Rodríguez (cité dans Méndez-Mantuano et al., 2021), la théorie du béhaviorisme considère que les comportements du sujet sont dirigés par des renforcements positifs ou négatifs. Par exemple, pour éviter une punition, l'apprenant essaiera d'éviter des erreurs dans le processus d'enseignement-apprentissage ; de la même manière, si l'apprenant reçoit une récompense, il sera plus enclin à maintenir un certain comportement.

Dans l'approche traditionnelle de l'enseignement, le processus est dirigé unilatéralement par l'enseignant, sans qu'il y ait une contribution de la part des apprenants. De plus, les connaissances à acquérir sont déterminées préalablement et elles sont inamovibles, et l'apprenant doit les acquérir sans réfléchir ni les remettre en question. L'interaction entre les étudiants pour discuter sur les thèmes de la matière est complètement absent du fait que, dans ce type d'enseignement, le professeur est le centre de tout et les expériences, antécédents ou caractéristiques particulières des apprenant ne sont pas considérés (Shah, 2019).

Selon Jonassen (cité dans Mensah, 2015) dans la théorie behavioriste la mémorisation, la répétition et les structures établies jouent un rôle central pour l'obtention des connaissances. La

systématisation de faits à acquérir est définie par les objectifs et les délimitations de l'enseignant par rapport à la matière.

Cependant, au fil du temps et des innovations en éducation, la théorie sur laquelle se fondait le processus d'enseignement-apprentissage a changé. D'abord avec la théorie cognitiviste et après avec l'approche constructiviste qui ont été adoptées dans la salle de classe, cette dernière étant actuellement encore utilisée (Dagar & Yadav, 2016).

Piaget est considéré comme l'un des auteurs les plus représentatifs de la théorie constructiviste. En développant sa théorie de l'adaptation cognitive en 1920 - même si elle n'a été reprise qu'en 1960 - il a créé un antécédent important pour la théorie constructiviste. La théorie cognitive, émergeant de l'opposition à la théorie behavioriste, stipule que les êtres humains ont l'aptitude de penser et de manifester des idées, ainsi que la capacité de choisir. Or, ces éléments sont fondamentaux pour le processus d'apprentissage (Ortiz et al., 2021).

Piaget affirmait que les capacités du sujet pour réfléchir et résoudre des problèmes changeaient au cours du temps à cause d'éléments biologiques, sans prendre en compte l'environnement dans lequel le sujet se développe. Piaget considérait donc que le développement cognitif du sujet était provoqué par sa biologie (Van Zile-Tamsen & Kelly, 2021).

Piaget (cité dans Kouicem & Kelkoul, 2016) stipulait aussi que le sujet en grandissant avait une meilleure mémoire des expériences et produisait des représentations mentales pour comprendre ces expériences, si bien qu'il développait une structure cognitive plus complexe.

De la même manière, Piaget (cité dans Dagar & Yadav, 2016) considérait que l'acquisition des connaissances était un processus en constante construction. Il (cité dans Ortiz et al., 2021) soutenait que le développement intellectuel des sujets consistait en la création de connaissances en

élaborant de nouvelles idées ; les individus devaient équilibrer ces connaissances préalables ou empiriques avec la théorie exposée par l'enseignant.

De plus, dans sa théorie cognitiviste, Piaget (cité dans Golder, 2018) considérait que les humains n'étaient pas capables de comprendre ni d'utiliser des informations immédiatement après les avoir reçues, et qu'il était important qu'ils s'appuient sur des expériences ou des connaissances préalables pour assimiler les nouveaux faits.

Néanmoins, après la publication de la théorie cognitive, Piaget (cité dans Garrote Rojas & al., 2016) approfondit les manières dont le sujet traite les informations et sa théorie du développement cognitif devient la base de la théorie du constructivisme. La théorie constructiviste soutient que la connaissance est un processus dans lequel le sujet joue un rôle actif, recevant, interprétant et intégrant de nouvelles informations dans ses structures mentales préexistantes grâce au guidage de l'enseignant. Dans ces structures, la socio-affectivité et la signification des apprentissages ont une valeur forte au moment d'acquérir des connaissances. Cela signifie que l'enseignant doit être capable de créer un environnement motivant l'apprentissage en offrant un support pour que l'apprenant produise ses savoirs.

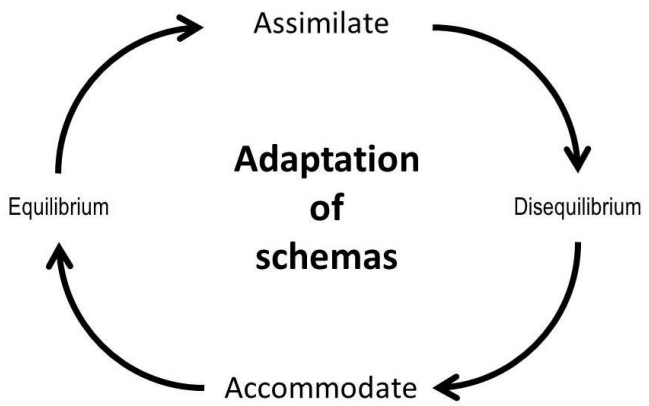
Selon Duran (2009), l'approche constructiviste a le but, non seulement de guider l'acquisition des connaissances chez l'apprenant, mais aussi de développer et de soutenir la construction des connaissances par l'apprenant lui-même en considérant les facteurs physiques et psychologiques qui sont liés au développement cognitif du sujet. Cela signifie que l'apprenant doit jouer un rôle actif dans son apprentissage, transformer et innover dans l'environnement en ayant une conception personnelle de la réalité.

Le constructivisme est une théorie qui explique le processus par lequel les personnes obtiennent leurs connaissances et apprennent. Cette théorie, proposée par Piaget mais reprise dans les années 1960, affirme que le sujet construira son apprentissage par le biais de la résolution de problèmes et en réfléchissant sur les conséquences que ses décisions amènent, (Kouicem & Kelkoul, 2016). Cette construction de l'apprentissage est initiée de manière consciente par l'apprenant.

Les apprenants obtiennent des connaissances lorsqu'ils découvrent et transforment des informations et les comparent avec leurs connaissances préalables. Partant, ils peuvent déterminer quelle information est valide après avoir reçu de nouveaux faits.

Dans le constructivisme de Piaget, repris par Xue et al. (2020), le sujet n'est pas un agent passif dans son environnement mais il construit au contraire sa propre conception de la réalité en étant un participant actif. L'être humain construit une structure interne de connaissances dans laquelle il acquiert des informations par le biais du processus d'assimilation, en intégrant les nouvelles connaissances dans sa structure interne, à travers l'accommodation, en restructurant ses connaissances préalables auxquelles s'ajoutent les nouvelles. Ainsi, l'équilibration est un processus défini comme la force dirigeant l'apprentissage du sujet qu'elle aide à s'adapter aux nouvelles informations en modifiant ses comportements ; finalement le déséquilibre est le moment où l'apprenant prend conscience qu'il existe une contradiction entre deux informations qu'il possède et qu'elles ne peuvent être vraies en même temps.

Figure 6. L'adaptation des structures internes



Note : Processus d'adaptation des structures internes selon Piaget.

Selon Berrocal (cité dans Méndez-Mantuano, 2021), dans le constructivisme le sujet construit sa vision de la réalité en intégrant des éléments matériels et mentaux, ce qui signifie que, en considérant ses motivations et ses expériences, il développe sa propre représentation du monde réel.

De la même manière, Driscoll (cité dans Golder, 2018) soutient que, conformément à cette théorie, les connaissances existent dans l'esprit du sujet et elles ne doivent pas nécessairement coïncider avec une réalité exacte.

Dans la théorie constructiviste, les apprenants sont le principal sujet du processus d'enseignement-apprentissage et le professeur doit adopter une approche humaniste pour que l'environnement de la classe favorise l'apprentissage, en utilisant l'affectivité et une attitude positive. L'apprenant, avant de rentrer dans la salle de classe, possède déjà des expériences et il conçoit le monde selon ces expériences, en faisant face à des problèmes auxquels il peut essayer de trouver une solution grâce à ses connaissances préalables. Ce faisant, l'enseignant doit considérer les connaissances et les expériences antérieures de l'apprenant pour générer un nouvel apprentissage (Jia, 2010). Autrement dit, l'enseignant n'est plus la seule source des connaissances,

il devient un guide qui aide à développer un environnement qui favorise l'initiative propre de l'étudiant pour apprendre.

Wilson (cité dans Kumar, 2019) affirme que les environnements éducatifs dans lesquels le constructivisme est utilisé sont des espaces où les apprenants peuvent travailler ensemble en échangeant diverses opinions sur la matière. Cette façon de travailler aide au développement d'habilités pour résoudre des problèmes.

De plus, Crotty (cité dans Mensah, 2015) affirme que les connaissances et leurs significations dépendent des expériences humaines. Il considère que dans la salle de classe universitaire le constructivisme peut aider à construire la manière dont les étudiants vont se « connecter » avec la matière en comprenant leurs antécédents, leurs préférences et leurs attentes propres.

Dagar et Yadav (2016) considèrent que, pour l'acquisition du savoir, dans le constructivisme il faut donner la priorité à la construction des savoirs en utilisant les connaissances préalables. De plus, ils affirment que l'interaction sociale est considérée comme un facteur important pour renforcer l'apprentissage, et l'apprentissage significatif est construit à travers la création des liens entre l'apprentissage et le monde réel.

Selon Shah (2019), même si le constructivisme aide à éloigner le processus d'enseignement-apprentissage de l'approche traditionnelle, il faut être prudent en utilisant une approche constructiviste, car l'apprentissage peut devenir un divertissement sans but auquel les apprenants peuvent être abandonnés, obligés d'apprendre par eux-mêmes, sans l'orientation de l'enseignant.

Pour Golder (2018), le constructivisme possède plusieurs avantages par rapport à l'apprentissage, en plus de la construction des connaissances en elle-même. En effet, le

constructivisme favorise l'acquisition des savoirs car les apprenants deviennent des acteurs actifs impliqués dans leur processus d'apprentissage et ils développent le désir de poursuivre le processus d'apprentissage. Ils comprennent que les savoirs obtenus peuvent être adaptés à différents domaines de leur vie en trouvant la relation entre les connaissances construites et le monde réel.

Définitivement, le constructiviste a été une théorie importante pour donner un rôle plus actif aux étudiants dans la compréhension des informations et la création des connaissances, avec l'enseignant comme guide encourageant leurs efforts pour utiliser les savoirs et les motivant à s'intéresser à la matière. Les apports de Piaget dans le champ de l'éducation ont marqué un avant et un après dans la manière d'enseigner et d'apprendre.

2.2.1 Le socio constructivisme

Même si, avec la théorie de Piaget, le rôle de l'apprenant dans son apprentissage a été reconsidéré, cette théorie socioconstructiviste a été menée plus loin par des auteurs comme Vygotsky et Bruner, en considérant l'apprentissage comme une construction individuelle mais aussi collective, et en attribuant une place centrale à la société et à l'interaction entre individus.

Le socioconstructivisme est, d'après Cordoba-Roldán et al. (2016) une théorie qui vise à découvrir et comprendre la façon dans laquelle les sujets créent leur réalité en participant à l'environnement social.

Pour Camargo et Hederich (2010) le constructivisme, dans son approche sociale, confère beaucoup d'importance à l'environnement dans lequel le processus d'enseignement-apprentissage a lieu, puisque l'interaction sociale est la force principale qui soutient l'acquisition des savoirs.

Ramirez (2021) affirme que le développement de l'apprenant varie en relation de son bagage biologique et de sa façon d'interagir avec son contexte.

Amineh et Asl (2015) mentionnent que la théorie sociale du constructivisme considère l'apprentissage comme le résultat de la compréhension du monde par les sujets dans l'ensemble. Cette compréhension ainsi que le sens attribué à cet apprentissage sont le résultat des interactions sociales entre les individus.

D'abord, Vygotsky considère que l'apprentissage est conçu à travers les interactions du sujet dans son contexte social et culturel (cité dans Garrote et al., 2016) et que ce contexte soutient l'obtention des connaissances. L'apprentissage a lieu extérieurement au sujet et doit évoluer pour être acquis intérieurement : ce processus est dénommé loi de la double formation.

Vygotsky (cité dans Rafael, 2008) affirmait que les humains naissent avec les capacités de perception, d'attention et de mémoire et, en interagissant avec d'autres collègues plus spécialisés ou avec l'enseignant, ces capacités se transforment en fonctions élevées. Il considérait deux types de fonctions mentales : supérieures et inférieures. Les premières sont acquises et développées dans un certain contexte social ou culturel et dans les conditions déterminées par cet environnement, et les savoirs sont obtenus par le biais de l'interaction sociale. Les fonctions inférieures sont les fonctions que le sujet possède au moment de naitre et qui sont prédéterminées de manière génétique.

Dans la salle de classe, les savoirs sont construits sur la base des interactions sociales entre les apprenants et l'enseignant, des débats et des comparaisons d'informations. Ce type d'exercices interactifs aide l'apprenant à réfléchir pour trouver la signification de son apprentissage tout en aidant les autres ; de cette manière les connaissances sont construites collaborativement. L'apprenant développe des habilités plus complexes et il devient indépendant, même si l'enseignant continue d'être un guide et un conseiller (Dagar & Yadav, 2016). L'apprentissage est

étroitement lié au contexte social et aux interactions que l'apprenant effectue avec d'autres apprenants ou avec l'enseignant.

Vygotsky (cité dans Kumar, 2019) considère que le développement cognitif du sujet dépend d'un autre concept important introduit par le socioconstructivisme : la zone proximale de développement. Suivant Vygotsky (cité dans Mainardi, 2013) cette zone renvoie au potentiel de chaque individu pour réaliser une tâche dans son contexte, à l'aide des ressources offertes par l'enseignant ou un individu considéré en tant qu'expert. Ce guidage permet à l'étudiant d'amplifier ses habilités et ses connaissances. Par conséquent, le contexte ou les apprenants sont stimulés à travailler ensemble, avec des niveaux différents d'habilitée, peut promouvoir la progression de la zone proximale de développement.

Étant donné que le sujet apprend à travers l'interaction sociale, il faut remarquer qu'il existe différentes interactions : les collaboratives, dans lesquelles les intégrants sont homologues, et les hiérarchiques, lorsque le professeur, ou un collègue qui a un plus haut degré d'expertise, participe (Mohammed & Kynyo, 2020).

La perspective socioconstructiviste de Vygotsky (cité dans Mensah, 2015) est focalisée sur le contexte social et culturel dans lequel les apprenants se développent, car ces deux éléments modifient la manière de penser et d'agir, ainsi que la signification qu'ils confèrent à leurs savoirs. Les expériences vécues et les interactions sociales soutiennent la construction de l'apprentissage en utilisant la participation active de l'apprenant qui partage des informations, les compare avec d'autres et réfléchit aux savoirs qu'il possède. Les humains sont des êtres sociaux avant toute chose.

L'enseignant joue un rôle important dans le processus d'enseignement-apprentissage car il est le guide qui munit l'apprenant d'outils pour qu'il construise de manière plus indépendante ses

savoirs. L'enseignant devient de cette manière le facilitateur et stimulateur des connaissances et de leur analyse critique en favorisant le questionnement et la formulation des idées personnelles. Dans cette perspective, les contextes éducatifs sont caractérisés par l'utilisation de l'expérimentation, du travail collaboratif et de la réflexion (Golder, 2018).

En prenant en compte que les apprentissages sont soutenus par la société et par la culture de chaque individu, nous pouvons dire que, pour Vygotsky, il n'existe pas de sujets jouissant de capacités mentales plus avancées, mais des apprenants qui ont des développements différents. Toutefois, les contributions des contextes sont importantes pour le développement mental et l'acquisition des connaissances.

En ce qui concerne Bruner (cité dans Ribosa, 2020), il affirme que le socioconstructivisme considère l'apprentissage comme un processus dans lequel, à travers l'interaction sociale, les sujets peuvent apprendre davantage car la construction de l'apprentissage a lieu en prenant en compte les expériences des individus qui trouvent alors une signification profonde à leurs savoirs de manière collective.

Bruner (cité dans Alipour, 2018) considère, de la même manière que Vygotsky, que l'apprentissage est un processus social. Il a créé la pédagogie par la découverte dans laquelle l'apprenant est incité à découvrir ou redécouvrir les principes ou les concepts qui lui sont transmis. L'auto-apprentissage est promu pour lui permettre de résoudre des problèmes.

Selon Castellano et Peralta (2020) l'interaction avec les autres est élémentaire pour développer et construire l'apprentissage dans le socioconstructivisme, car elle permet de relier les connaissances et les expériences que possèdent le sujet et les apprenants avec lesquels il interagit. Cependant, cette construction des connaissances n'est pas instantanée et directe, elle dépend de variables comme le niveau de compétence dans la tâche à réaliser, la ressemblance entre pairs,

l'affinité avec l'enseignant, etc. ; pour que ce processus ait lieu, l'enseignant doit prendre ces facteurs en compte. L'apprenant est l'élément fondamental dans le processus d'enseignement-apprentissage, et le professeur devient un facilitateur ou un guide pour que l'apprenant comprenne les savoirs acquis.

Bruner considère aussi que la construction de l'apprentissage est liée à l'interaction sociale car l'apprenant réfléchit sur les opinions d'autres apprenants et les connaissances qu'il possède préalablement et il décide, muni de cette nouvelle information, de construire un savoir ou de reconstruire les connaissances dont il dispose (Ramde, 2022).

D'après Shunk (cité dans Jafari & Davatgari, 2015) l'enseignement socioconstructiviste favorise certaines méthodes dans la salle de classe comme le travail collaboratif entre pairs, l'apprentissage par résolution de problèmes, la discussion, etc. Ces façons de travailler sont réalisées en interagissant socialement avec d'autres apprenants.

Bruner stipule que les catégorisations du processus pour représenter la réalité, en divisant les objets, les concepts, etc., permettent aux étudiants de créer leur propre apprentissage en générant des réflexions ou des hypothèses (Ortiz, et al., 2021). Cependant, il considère que l'enseignant joue un rôle central dans l'éducation car les apprentissages que les apprenants acquièrent grâce à lui entraînent des conséquences dans leurs vies (cité dans Ribosa, 2020).

L'enseignant joue le rôle de médiateur pour fournir à l'apprenant des ressources qui facilitent l'apprentissage, dans des activités comme la résolution de problèmes. L'apprenant construit alors son apprentissage à travers le partage d'idées et l'échange d'expériences antérieures avec ses pairs et l'enseignant, ce qui l'amène à reconsidérer ce qu'il sait pour adopter ou rejeter les informations exposées par les autres (Alipour, 2018).

Bruner (cité dans Shah, 2019) affirme que la théorie socioconstructiviste doit traiter certains aspects importants : la disposition de l'apprenant pour l'acquisition des nouvelles connaissances, la manière dont les savoirs peuvent être présentés pour une meilleure compréhension et les façons effectives d'exposer les savoirs et leur ordre.

Le socioconstructivisme considère que la motivation est un facteur clé pour l'acquisition des connaissances et que les émotions et les sentiments peuvent influencer le processus d'enseignement-apprentissage. Goethals et Allison (cités dans Ribosa, 2020) affirment que les enseignants ont la capacité d'infléchir sur la motivation des étudiants en ayant un bon caractère et en montrant de la passion pour ce qu'ils enseignent, mais ils doivent aussi être motivés.

Vargas (cité dans Ramírez, 2021) établit l'importance de l'affectivité dans le contexte éducatif où, en accentuant l'autoestime et une bonne image de soi, l'apprenant prendra suffisamment confiance pour participer et réaliser des activités dans la salle de classe.

Ramirez (2021) mentionne que, pour savoir si l'apprenant tire profit d'une expérience d'apprentissage significative et vaste, il faut se renseigner sur son plaisir et sa concentration dans le processus éducatif. Cela dépend de l'identification des intérêts et des besoins des apprenants par l'enseignant. L'affectivité est importante car elle permet aux apprenants de développer leurs compétences d'autogestion, leur estime personnelle, leurs relations sociales et leurs interactions avec les autres. D'après Valdez (2012) «(…) es necesario que el alumno tenga ganas de aprender y que se encuentre motivado » (p.10). Comme conséquence de ce processus, la motivation intrinsèque sera favorisée car les intérêts, les émotions et les besoins de l'apprenant seront atteints.

Selon Wertsch (cité dans Haryadi, 2016), dans le socioconstructivisme la culture et le contexte du sujet sont deux facteurs centraux pour comprendre l'environnement et construire l'apprentissage à partir de l'information obtenue par ces deux facteurs. Si chaque individu échange

ses expériences et ses perspectives avec d'autres sujets, ils peuvent créer un apprentissage à travers son élaboration collaborative. Cela signifie que chaque contribution influe sur l'apprentissage créé par les apprenants dans l'ensemble car ils ont vécu des expériences diverses et uniques.

Il est manifeste que le rôle de l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage a changé : il n'est plus un agent passif dans l'environnement éducatif mais une partie intégrante et active qui construit ses propres connaissances en utilisant l'aide du professeur pour mieux comprendre. De plus, en interagissant avec les autres, il peut donner un sens à ce qu'il apprend, à travers ses divers antécédents. Par conséquent, nous pouvons dire que les expériences, les contextes, les interactions et les émotions influent considérablement sur le processus d'enseignement-apprentissage.

2.3 La socio-affectivité

Dans le passé, l'approche traditionnelle dans l'éducation a soutenu la place privilégiée de la connaissance par soi-même sur les émotions et le côté affectif. Cependant il est important d'établir que les émotions et les interactions sociales exercent une influence significative sur la motivation et l'accomplissement des apprenants par rapport à leurs objectifs académiques et à leur rendement scolaire.

Comme le socioconstructivisme l'établit, les diverses expériences, contextes, interactions et émotions jouent un rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage. Pour cela, la socio-affectivité est devenue l'un des facteurs importants à prendre en compte dans la salle de classe. Cependant, il est important de définir la socio-affectivité pour mieux comprendre son rôle dans la motivation et la performance des étudiants.

D'abord, l'affectivité est définie par Trocmé-Fabre (cité dans Dussarps, 2014) comme l'assemblage d'émotions et de sentiments qui nous permettent de mettre en relation nous-mêmes

et nos pensées avec le monde extérieur. Cela signifie que l'affectivité est un lien entre notre monde intérieur et la réalité dans laquelle nous existons.

Brown (cité dans Aspiros, 2021) considère l'affectivité comme un domaine dans lequel existent deux côtés : l'émotionnel et le cognitif, l'émotionnel étant lié aux facteurs tels que la personnalité, les émotions et les sentiments par rapport à nous-mêmes ou aux sujets avec lesquels nous coexistons.

Lafortune (cité dans Dussarps, 2014) affirme que l'affectivité est composée de divers éléments tels que les attitudes, le développement social, la motivation, etc. L'affectivité lie différents éléments qui sont observés pendant l'interaction de l'individu avec l'extérieur, c'est-à-dire le contexte social.

Ensuite, par rapport à la socio-affectivité, Torres (cité dans Jiménez et Torres, 2018) la définit comme «conocimiento que el individuo tiene sobre su entorno y de cómo éstas a través de sus normas influyen en la conducta del ser humano » (p.28). Cela veut dire que le sujet se comporte en prenant en compte son contexte et ses connaissances.

Joncheray et al. (2014) considèrent que la socio-affectivité est liée aux dynamiques sociales, à la communication, à l'empathie et aux interactions interpersonnelles. Autrement dit, la socio-affectivité est associée aux sentiments de l'individu dans une société et à ses relations avec les sujets qui en font partie.

Selon Cantos (cité dans Jiménez & Torres, 2018) la socio-affectivité est le comportement de l'individu influencé par son environnement et s'adaptant pour y participer, en considérant les relations interpersonnelles ainsi que les valeurs favorisées dans ce contexte.

Castillo (2011) établit que la socio-affectivité aborde les domaines social et affectif en considérant les relations interpersonnelles et interdépendantes des individus, ces relations étant

observables dans la famille, dans le contexte éducatif ou la communauté dans laquelle l'individu évolue.

Pour Dussarps (2014), le terme de socio-affectivité se rapporte aux éléments affectifs du sujet mais dans un contexte social. Cela signifie que celle-ci est liée aux émotions et aux sentiments d'un individu dans une certaine situation en prenant en compte les interactions et les personnes avec lesquelles le sujet coexiste.

2.3.1 La socio-affectivité dans l'apprentissage

Mghezzi (2021) considère que l'un des objectifs de l'enseignant est d'aider ses apprenants à développer leurs capacités pour pouvoir atteindre leurs objectifs en étant des individus impliqués socialement dans leur environnement d'apprentissage.

Pour Dussarps (2014), l'apprentissage a des composantes divisées en dimensions cognitive, métacognitive et affective. La dimension affective est considérée comme l'union d'éléments liés à l'affectivité qui exercent une influence sur l'apprentissage, cette influence pouvant être consciente ou pas. Il donne des exemples de composantes qui appartiennent à cette dimension : l'estime de soi, le sentiment d'appartenance, la confiance, l'auto-efficacité, etc. Il considère que les éléments socioaffectifs peuvent répercuter sur la motivation et la persévérance du sujet de manière négative ou positive. Nous pouvons mentionner, par exemple, que l'estime de soi et la confiance permettent à l'apprenant d'avoir confiance en ses capacités de réaliser une tâche, et le sentiment d'appartenance donne à l'apprenant la sûreté nécessaire pour participer à des interactions sociales dans la salle de classe.

De plus, Dussarps (cité dans Rahmani et Garmit, 2021) mentionne des sentiments négatifs qui peuvent entraver l'apprentissage et la motivation des apprenants, tels que la solitude et l'anxiété. Ces deux sentiments sont plutôt liés au manque de liens socioaffectifs.

Pour Bruja (2021), les sentiments négatifs surgissent quand il existe un désaccord entre ce qui arrive au sujet et ce qu'il attente, donc des sentiments comme la tristesse, l'angoisse ou encore la déception. Cependant, le cas contraire peut causer l'apparition de sentiments positifs du fait qu'il existe une certaine cohérence entre ses attentes et sa situation.

Selon Kim et al. (Cités dans Mansilla & Gonzalez-Davies, 2017) le processus d'apprentissage peut être compromis par les conditions émotionnelles des apprenants, en influant sur la manière dont l'information est acquise et utilisée. Cela signifie que les facteurs émotionnels jouent un rôle important dans l'apprentissage car les connaissances ont une nuance affective, négative ou positive, les sentiments et les émotions pouvant favoriser ou entraver la performance des apprenants.

Rahmani et Garmit (2021) considèrent que la relation enseignant-apprenant dans la dimension émotionnelle peut avoir un impact sur le processus éducatif, car elle devient une force qui incite à la motivation et aide à la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. La proximité entre l'enseignant et l'apprenant permet à celui-ci de ressentir un climat aimable et de compréhension qui va l'amener à mieux apprendre. C'est ainsi qu'il n'est pas possible de concevoir l'apprentissage sans considérer les facteurs affectifs.

Castillo (2011) déclare que le manque de socio-affectivité dans le domaine éducatif peut entrainer des situations négatives telles que l'abandon, la dépression, le stress ou l'ennui.

La socio-affectivité permet à l'apprenant de se situer dans le contexte social de la salle de classe et d'interagir avec l'enseignant et les autres apprenants ; de cette manière, il développera ses relations interpersonnelles et sera un sujet actif dans son environnement (Mghezzi, 2021).

Par conséquent, nous pouvons dire que, étant donné que l'apprenant assigne un élément émotionnel à ses expériences d'apprentissage, ses émotions peuvent avoir un effet positif ou

négatif sur le processus d'enseignement-apprentissage puisqu'elles peuvent le motiver ou l'entraver. Si l'apprenant ressent de la compréhension, du respect et perçoit un climat aimable pendant le cours, il sera plus motivé à s'engager dans la matière.

2.3.2 La socio-affectivité dans l'apprentissage universitaire

Dans le niveau éducatif universitaire, le besoin de former des adultes capables de s'intégrer dans le marché du travail augmente, car l'objectif de la formation universitaire est de produire des individus aptes à s'adapter à divers environnements tout en conservant leur bien-être émotionnel. Cela fait que les enseignants considèrent la socio-affectivité pour entrainer et développer ses habilités chez leurs apprenants. Le processus d'enseignement-apprentissage doit donc être lié à la socio-affectivité pour permettre que, dans l'avenir, l'apprenant soit capable de résoudre des problèmes et de relever des défis de manière satisfaisante.

Les apprenants sont confrontés à différentes situations hostiles qui peuvent causer l'abandon. Dussarps (2014) considère que la socio-affectivité au niveau de l'enseignement supérieur joue un rôle fondamental dans la persévérance et la motivation des apprenants pour continuer leurs études. Il affirme que, si l'étudiant interagit avec un environnement dans lequel il a un sentiment d'appartenance et de confiance, il trouvera du plaisir dans son apprentissage. Cependant, si l'apprenant éprouve de la solitude et que son contexte social ou personnel ne le soutient pas, il sera plus enclin à l'abandon. Nous pouvons concevoir que la socio-affectivité dans la salle de classe est importante pour garantir l'apprentissage et maintenir la motivation nécessaire à l'atteinte des objectifs.

Castillo (2011) mentionne que « el sujeto humano no está cerrado en sí mismo, sino vinculado a una realidad social y a otros seres humano » (p.10). Donc, il faut que les membres de cette réalité sociale, dans ce cas le contexte éducatif universitaire, reconnaissent qu'ils sont

interdépendants les uns des autres et que leurs interactions interpersonnelles sont importantes pour le bien être émotionnel de tous.

L'apprentissage est lié à l'affectivité car il a lieu dans un environnement caractérisé par les interactions sociales entre les membres du contexte éducatif. Il faut que l'enseignant développe des relations affectives avec les apprenants et entre eux, basées sur l'empathie, la confiance et le respect. Ce type de relation promeut l'acceptation et l'assurance de l'apprenant, permettant ainsi son développement personnel et éducatif. Puisque les enseignant dans les salles de classes universitaires sont responsables d'établir l'organisation d'activités et de stratégies, ainsi que de l'accompagnement des apprenants, il est nécessaire qu'ils soient capables de créer un environnement favorable de respect et d'harmonie (Masías et al., 2019).

Scholes et al. (Cités dans Méndez, 2015) établissent que les aspects cognitifs et affectifs sont liés car la relation entre l'étudiant et le professeur, au niveau universitaire, peut influer de manière positive sur la performance, l'obtention des connaissances ainsi que le bien-être des apprenants.

De la même manière, Alfiyah (2021) considère que la socio-affectivité contribue à l'augmentation de l'empathie entre l'étudiant et le professeur, prenant en compte les émotions et les attitudes dans l'environnement éducatif.

Fernández et al. (2009) affirment que le niveau supérieur universitaire a besoin d'enseignants qui soient assertifs dans leurs interactions et relations avec les apprenants, qui enseignent avec respect, en adoptant une attitude positive et cordiale envers les étudiants. Ils considèrent que le professeur universitaire développe l'utilisation de compétences socioaffectives pour favoriser un environnement motivant et aimable avec les apprenants mais aussi entre eux-mêmes.

Les apprenants, lors de l'interaction dans un environnement dans lequel les stratégies socioaffectives sont mises en œuvre, deviendront capables de les adopter et de les utiliser. Mais, surtout, le processus d'apprentissage conduit dans un climat favorable et cordial facilitera l'obtention des connaissances et l'augmentation de la motivation. Les étudiants ressentiront alors la compréhension et l'acceptation au cours de leurs interactions sociales avec l'enseignant et avec leurs camarades.

2.3.3 Les stratégies socioaffectives

Considérant que la socio affectivité est un élément qui joue un rôle important dans le processus d'enseignement-apprentissage, ainsi que dans la motivation et la performance des apprenants, il faut que des stratégies destinées à l'utilisation de la socio affectivité dans la salle de classe soient utilisées. Cependant, il est nécessaire de définir ce qu'est une stratégie socioaffective et de présenter les différentes acceptions de ce concept, et aussi de donner des exemples de ce type de stratégie.

Hardan (2013) établit que, pour l'acquisition des connaissances, il existe des stratégies utilisées pour les intégrer dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il définit ces stratégies comme « the methods which learners use to intake, store, and retrieve during the learning process » (p. 2). Cela signifie que, à travers ces méthodes, les apprenants comprennent leurs apprentissages et les utilisent pour mener une tâche ou résoudre un problème.

Les stratégies dans le processus d'enseignement-apprentissage sont définies par Bégin (cité dans Dussarps, 2014) comme « tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire » (p. 47). Donc, ce qui peut influer sur la façon d'apprendre d'un étudiant est le côté émotionnel crée par son contexte et par lui-même, en gérant ses émotions et ses expériences.

Martín (cité dans Hernández, 2018) affirme que, pour atteindre des objectifs dans le processus d'enseignement-apprentissage, il existe des facteurs importants d'ordre cognitif, métacognitif et affectif. Il définit les facteurs affectifs comme les conditions liées aux émotions qui permettent de développer l'apprentissage.

Aspiros (2021) définit la stratégie socioaffective comme l'élément qui implique le côté émotionnel des sujets comme la personnalité, les attitudes, les motivations, etc. pour acquérir des connaissances. Pour Martínez-Otero (cité dans Barrientos, 2016) les stratégies socioaffectives sont constituées par l'empathie, la reconnaissance et la gestion des émotions.

Dussarps (2014) considère que les stratégies affectives servent à renforcer la motivation des apprenants, à augmenter leur sentiment de sécurité et à contrôler leur anxiété. Elles sont donc utilisées pour que les apprenants gèrent mieux leurs émotions et puissent acquérir des connaissances ainsi qu'atteindre leurs objectifs.

Pour Masías et al. (2019), les stratégies socioaffectives sont des ressources utilisées par l'enseignant pour que l'influence des facteurs sociaux et personnels de l'apprenant augmente et pour favoriser de cette manière l'apprentissage. Ils considèrent que ces stratégies sont importantes pour améliorer le processus d'enseignement en créant une ambiance agréable, qui favorise la motivation et la participation des apprenants. Ces auteurs établissent que l'assertivité et l'empathie sont deux éléments clés pour comprendre les difficultés émotionnelles, financières ou sociales qui peuvent entraver et compromettre l'éducation des apprenants.

Oxford (cité dans Rosas, 2007) estime que les stratégies sociales et les stratégies affectives sont deux éléments séparés. Les stratégies sociales comprennent l'empathie, la communication avec les autres et la coopération. Par ailleurs, les stratégies affectives couvrent les émotions, les attitudes et les motivations. Ces facteurs exercent indubitablement une influence sur

l'apprentissage. Quelques exemples de ce dernier type de stratégies sont : l'encouragement, la réduction de l'anxiété et la reconnaissance des émotions. Cependant, il est manifeste que les deux classes de stratégies renvoient au côté émotionnel et sont complémentaires étant donné que, dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'apprenant doit être un sujet actif dans son apprentissage en étant en contact avec son contexte éducatif.

Romero (cité dans Masías et al., 2019) affirme que les stratégies socioaffectives sont les stratégies qui permettent de développer et d'enrichir les relations avec les personnes qui font partie du contexte éducatif. Il considère que ces stratégies favorisent l'autoestime, le sens d'appartenance, etc. et, par conséquent, l'ambiance du processus enseignement-apprentissage devient amicale.

Feldman (cité dans Griffin, 2016) considère que, étant donné que l'enseignant joue un rôle significatif dans la performance des apprenants, il est important qu'il soit capable de stimuler l'intérêt et de motiver l'apprenant à développer ses habilités. Pour Griffin (2016), la disponibilité de l'enseignant par rapport aux étudiants peut exercer une influence positive sur la performance de ces derniers. La motivation est étroitement liée à la socio-affectivité et aux relations que l'apprenant développe pour atteindre ses objectifs (Solé, cité dans Rosas, 2007).

Selon Rahmani et Garmit (2021), il existe des facteurs qui influent sur la performance des étudiants, la motivation et le climat émotionnel de la classe, et qui sont : la personnalité de l'enseignant, la confiance, la compréhension et les interactions de l'enseignant avec les apprenants. Ils considèrent que le rapport entre le professeur et l'étudiant influe de manière significative sur l'attitude des apprenants dans le processus d'apprentissage ; de la même manière, la personnalité et les comportements de l'enseignant affectent ceux de l'apprenant.

Masias et al. (2019) utilisent trois dimensions pour classer les stratégies socioaffectives : la dimension des attitudes, qui comporte le comportement assertif, la création des liens avec les étudiants ainsi que la promotion de la motivation, la dimension des émotions qui est constituée par l'encouragement et l'empathie, le respect et les émotions positives chez les étudiants pour créer une ambiance conviviale, et, finalement, la dimension des comportements incluant l'attention et la motivation des étudiants. Cette dimension est constituée par l'écoute active qui permet de connaitre les attentes et les besoins des apprenants et d'obtenir une rétro alimentation.

Cette dernière renvoie à la relation entre l'enseignant et l'apprenant qui peut être exprimée à travers des réponses orales, des commentaires écrits ou des dialogues, et peut être communiquée de manière spontanée ou planifiée. Dans le processus d'enseignement-apprentissage, le feedback aide les apprenants à comprendre, à créer et à renforcer des connections favorisant l'approfondissement des connaissances. Le feedback permet également à l'enseignant de faire des commentaires qui guident les apprenants dans la construction de leurs connaissances. De plus, les éloges peuvent faire partie du feedback mais ils doivent complimenter l'effort, l'engagement dans la tâche ou la persévérance pour qu'ils influent réellement sur la motivation (Gan et al., 2021).

Il est nécessaire que les enseignants soient intéressés par la vie de leurs apprenants, leurs émotions, leurs pensées et ce qui leur arrive (Fernández et al., 2009). En effet, en identifiant la situation de vie et le contexte dans lequel l'apprenant évolue, l'enseignant peut comprendre davantage les besoins de l'apprenant et l'aider à atteindre ses objectifs.

De plus, Fernández et al. (2009) considèrent importantes les stratégies socioaffectives telles que « (…) empatía y capacidad de escucha; motivación; comunicación asertiva y habilidades sociales(…) capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales; (..) tener valores y una actitud positiva ante la vida » (p.16). Ces stratégies sont

instaurées dans la salle de classe pour que la relation entre l'apprenant et l'enseignant favorise la performance de l'apprenant.

Rahmani et Garmit (2021) définissent la motivation comme les facteurs déterminant les actions du sujet pour atteindre un objectif ou mener une tâche. Elle est indispensable dans l'apprentissage pour établir une relation positive avec l'environnement éducatif et permettre à l'apprenant des performances optimales.

Selon Guerra-Báez (2019), la négociation est le moyen de résoudre des conflits afin d'adoucir les désaccords qui peuvent avoir lieu au cours de l'interaction sociale. De plus, elle permet de trouver un terrain commun entre les participants de l'interaction et d'éviter ainsi des agressions ou des conséquences négatives résultant d'une divergence de pensée.

Fernández et al. (2009) établissent que l'empathie est la capacité de se mettre à la place de l'autre pour arriver à saisir ses expériences et ses sentiments. En étant empathique, l'enseignant donne de l'assurance à ses apprenants tout en contribuant au respect mutuel.

Selon Joshi (2017), la résolution des conflits doit être effectuée de manière respectueuse en modifiant certains comportements pour éviter des agressions ou un comportement négatif. En tant qu'individus, nous ne pouvons pas contrôler les actions des autres mais nous pouvons contrôler les nôtres et, de cette manière, nos arguments et nos opinions seront mieux reçus.

De plus, Aspiros (2021) mentionne que la coopération est une stratégie qui permet aux individus d'interagir avec les membres qui appartiennent à leur contexte pour promouvoir une ambiance qui renforce l'apprentissage et le développement des habilités de l'apprenant ainsi que sa confiance.

Hernández (2018) établit que la reconnaissance et la gestion des émotions sont des ressources qui favorisent la communication des émotions, qu'elles soient positives ou négatives,

de manière claire et en évitant des conflits. Elles ont aussi pour fonction de contrôler les émotions avant de décider comment les exprimer. De la même manière, la confiance est définie comme ce qui permet l'expression des émotions et la formulation libre des inquiétudes ou des doutes, pour favoriser un bon environnement dans la salle de classe.

Ensuite, les stratégies socioaffectives peuvent être comprises dans d'autres acceptions telles que les habilités ou les compétences socio-émotionnelles et les soft skills.

Les habilités ou compétences socio-émotionnelles

Barrientos (cité dans Gutiérrez-Torres & Buiratrago-Velandia, 2019) définit les habilités émotionnelles comme la variété des actions et des ressources qui aident les individus à contrôler et à réguler leurs émotions selon leur contexte émotionnel et social.

Gutiérrez-Torres et Buiratrago-Velandia (2019) considèrent que les habilités émotionnelles sont un ensemble de processus affectifs et de compétences sociales régulant les sentiments, qui influent de manière significative dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elles sont liées au climat émotionnel dans la salle de classe, à la relation entre le professeur et l'étudiants ainsi qu'à la motivation. De plus, ce type d'habilités permet de transformer le milieu éducatif en un espace d'interaction cordiale et positive. Les habilités sociales sont constituées par la communication assertive, l'empathie, la gestion des émotions et la motivation.

Pour Bisquerra (cité dans Barrientos, 2016), les habilités socio émotionnelles sont la communication assertive, l'empathie, la flexibilité, l'identification et la gestion des émotions. Nous pouvons nous rendre compte que le côté émotionnel ne peut pas être séparé du côté social dans le processus d'enseignement-apprentissage car les interactions sociales sont indispensables dans la salle de classe.

Casullo et García (2015) proposent la motivation, l'empathie, la communication, la reconnaissance des émotions des apprenants, la gestion des émotions et la motivation comme des compétences significatives dans le contexte éducatif et les interactions sociales mises en œuvre dans la salle de classe.

Fernández et al. (2009) considèrent la communication assertive comme la manière de communiquer et d'établir des liens avec notre entourage, de donner nos opinions et nos pensées à voix haute en respectant les autres personnes, même si elles ne partagent pas notre point de vue.

Selon Casullo et García (2015), l'empathie est l'habilité de prendre la place de l'autre, de reconnaitre ses sentiments et, par suite, ses actions. De cette manière, il est plus facile de comprendre le sujet, son contexte social, familial ou éducatif et de considérer ses besoins.

La gestion des émotions est définie par Pegalajar et López (2015) comme le contrôle de la manière d'exprimer des sentiments et des émotions selon la situation dans laquelle se trouve le sujet.

Les "soft skills"

Wang (2019) établit que les « soft skills » sont des habilités interpersonnelles de communication pour le développement individuel qui permettent au sujet de s'adapter à de nouvelles situations, d'atteindre des objectifs et de mener à bien des tâches. Ces habilités recouvrent la confiance, l'adaptabilité, la reconnaissance et la gestion des émotions, la motivation et la négociation.

Vasanthakumari (2019) mentionne que les soft skills « are a combination of people skills, social skills, communication skills, character or personality traits, attitudes, career attributes, social and emotional intelligence, intelligence quotients, that enable people to navigate their environment » (p. 2), pour améliorer la performance des individus interagissant avec d'autres sujets dans un

contexte social. Dans cette définition, des exemples des soft skills sont précisés : l'empathie, la communication, le respect et la motivation.

Joshi (2017) affirme que les « Soft skills are our attitudes, habits and how we interact with other people (…) refer to a person's ability to relate to others (…) to communicate in written, spoke or other forms » (p.8). Cela signifie que ces habilités sont individuelles mais exprimées et utilisées dans notre environnement social.

Pour Guerra-Báez (2019), les soft skills sont l'ensemble des habilités focalisées sur la socio- affectivité, elles sont nécessaires dans l'interaction sociale et permettent au sujet de communiquer, d'établir des relations cordiales, de prendre des décisions et de faire face à des situations difficiles. Les habilités comprises dans ce concept sont la confiance, l'empathie, la communication assertive, la négociation, la reconnaissance et la gestion des émotions.

Selon Hurrell et al. (Cités dans Matterson et al., 2016) « interpersonal and intrapersonal abilities to facilitate mastered performance in particular context » (p.6). Cette définition implique que les rapports sociaux peuvent être améliorés par l'utilisation d'habilités et de stratégies pour une bonne relation avec les autres et une meilleure performance individuelle.

Taylor (cité dans Wang, 2019) définit les soft skills comme les habilités de l'individu utilisées de manière interpersonnelle pour participer dans un contexte déterminé. Parmi les stratégies de ce type, il considère la communication, la négociation, la confiance, la résolution des conflits et la gestion émotionnelle.

Par conséquent, nous pouvons définir les stratégies socioaffectives comme l'ensemble des ressources ou des actions qui sont utilisées pour avoir une interaction et une relation positives avec les autres. Ces stratégies permettent à l'individu de faire face à des problèmes ou à des situations

difficiles. Les stratégies socioaffectives comprennent la communication assertive, la négociation, la confiance, la coopération, l'empathie, la reconnaissance et la gestion des émotions, etc.

Pour conclure, en prenant en compte l'information présentée précédemment, nous pouvons dire que la socio affectivité et les stratégies socioaffectives jouent un rôle important dans les interactions sociales et dans l'apprentissage. Dans l'actualité, à cause de conflits familiaux, de maladies, de problèmes économiques, entre autres facteurs, il est important d'apprendre comment communiquer et exprimer nos émotions et nos pensées de la meilleure manière possible, en maintenant une bonne relation avec les autres. Cela implique que, dans le contexte éducatif, il faut que l'enseignant et l'apprenant comprennent l'importance des aspects socioaffectifs dans le processus d'apprentissage et dans la performance.

2.4 L'interaction didactique

L'enseignant joue un rôle important dans l'apprentissage car il est considéré comme un médiateur entre l'étudiant et le savoir. Étant donné que l'interaction dans la salle de classe entre les membres de ce contexte est un facteur essentiel pour l'apprentissage, la performance ainsi que la motivation, il est important de définir ce que sont l'interaction et l'interaction didactique, pour mieux comprendre la relation entre l'enseignant et l'apprenant et ses répercussions.

Velasco (2007) définit le concept d'interaction comme « la unidad mínima de interacción como al menos dos emisiones verbales contiguas que guardan una relación simbólica y presentan marcadores que permiten acotar su extensión » (p. 2). Cela veut dire que l'interaction est la relation possédant un sens qui existe entre deux ou plus sujets pendant une durée déterminée.

Pour Jauregui (2012), l'interaction est une activité de communication entre deux sujets ou plus qui, en étant en contact, peuvent exercer une influence réciproque. Dans cette activité, il existe

un échange d'actions ou de réactions qui peuvent être exprimées de manière verbale ou non-verbale.

Soberón (2021) dit que l'interaction dans le domaine éducatif est la relation entre les apprenants et l'enseignant. Dans cette relation, l'attitude et les comportements du professeur peuvent exercer une influence sur la confiance et le sentiment de capacité des apprenants par rapport à leur performance. De plus, en interagissant avec leur environnement et les membres de leur contexte social scolaire, ils se débrouilleront mieux dans la construction de connaissances. Ainsi, l'auteure considère que les interactions dans la salle de classe doivent prendre en compte la régulation des émotions pour favoriser un climat scolaire positif et éviter des conflits.

Herrero (2012) mentionne que l'interaction est l'établissement de relations entre les individus dans un contexte social et la communication pour construire un dialogue.

Pour Molina-Valdés et Haas-Prieto (2018), l'interaction est un processus d'échanges communicatifs au cours duquel les acteurs de ce processus partagent des expériences pour construire des significations et, par conséquent, des connaissances.

Ensuite, Rahmani et Garmit (2021) affirment que « la relation enseignant-apprenant est un moteur de la motivation et est considérée comme la clé de la réussite de l'acte pédagogique » (p. 2). Cela expose que les interactions entre le professeur et l'étudiant peuvent influencer la performance des étudiants et ainsi favoriser le processus d'enseignement-apprentissage.

Villalta et al. (2011) définissent l'interaction didactique comme « la comunicación intencional, estructurada y especializada para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos escolares » (p.7). Ils considèrent de plus que l'interaction didactique ne comprend pas seulement la construction et la transmission de connaissance mais aussi l'identité et le rôle que jouent l'enseignant et l'apprenant dans la situation où ils coexistent.

Dewey (cité dans Hernández, 2021) établit que dans l'interaction les idées sont partagées et que, à travers la création collaborative des significations, l'apprenant construit ses connaissances. Selon Hernández (2021), l'interaction est un processus social dans lequel les participants d'un certain contexte peuvent développer des relations interpersonnelles, partager de l'information et cohabiter avec diverses perspectives.

Par ailleurs, Medina et Domínguez (2009) considèrent l'interaction didactique comme une relation d'échange emphatique et sécurisant entre l'enseignant et l'apprenant, qui permet la construction de connaissances et le développement des relations dans la salle de classe. Ces échanges sont présentés à travers le partage d'expériences, d'attentes et de contenus du métier. Les auteurs affirment que l'interaction didactique doit comprendre la variété d'expériences vécues par les apprenants pour créer un climat de cordialité et d'harmonie entre les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage, les relations positives étant alors favorisées.

Calle (2022) définit l'interaction didactique comme la relation horizontale résultant de la communication et de la coopération entre l'enseignant et l'apprenant pour que ce dernier devienne actif dans la construction des connaissances de manière volontaire et consciente.

De plus, Martínez-Maldonado et al. (2019) considèrent que, dans l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant, doivent être présents la communication et le soutien émotionnel de même que la confiance et l'affectivité. Ces interactions doivent favoriser l'implication de l'apprenant dans le développement des habilités pour la construction de son apprentissage. Pour cela, il est important que l'apprenant se sente capable d'exprimer ses doutes et de mener une communication assertive lui permettant de faire face aux défis scolaires.

Jauregi (2012) considère que les interactions interpersonnelles entre les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage facilitent l'échange et de développement de compétences

et d'habilités qui favorisent l'atteinte d'objectifs et la confrontation de l'individu à des tâches plus complexes.

En outre, Razo et Cabrero (2016) mentionnent les interactions éducatives comme les comportements, les liens et les relations établis dans la salle de classe entre l'apprenant et l'enseignant pour favoriser le processus d'apprentissage et le renforcement des habilités cognitives, sociales, etc. chez l'étudiant. Cependant, même si dans la salle de classe il existe diverses interactions, la qualité des relations est le facteur qui peut influer sur le développement cognitif des étudiants et la réussite des apprentissages.

Pour Cervantes et al. (2014), la relation entre l'apprenant et l'enseignant est de nature coopérative et collaborative visant à atteindre des objectifs similaires : apprendre et enseigner. En cherchant le bien-être mutuel, la communication est construite pour obtenir un certain résultat.

Selon Flores (2019), l'interaction entre le professeur et l'étudiant a comme base de référence les expériences vécues par le professeur lors de sa formation ou de l'exercice de sa profession. Cela veut dire que les expériences positives ou négatives vécues par l'enseignant peuvent affecter la manière dont il interagit avec les étudiants.

2.4.1 La communication dans l'apprentissage

La communication est un élément clé dans l'interaction dans la salle de classe car elle permet de partager, d'entendre et de comprendre les diverses expériences des apprenants, leurs connaissances ainsi que leurs besoins. Un climat éducatif qui favorise la communication aide l'apprenant à s'intéresser au métier et à avoir une meilleure performance.

Hernández-Carrera (2019) établit que le processus d'enseignement-apprentissage est un processus communicatif qui favorise la construction et l'obtention des connaissances, des habilités et des compétences.

Proctor et Adler (2015) définissent la communication comme le mécanisme d'échange d'information entre au moins deux personnes pouvant appartenir à divers contextes.

D'après Flores (2019), la communication est essentielle pour construire une relation positive dans la salle de classe. La communication assertive, le feedback et l'écoute active sont caractéristiques de la communication établie dans la salle de classe car elles engagent un processus bidirectionnel entre l'enseignant et l'apprenant dans lequel il doit exister de l'empathie, du respect et de la compréhension. L'utilisation de ces outils dans le processus d'enseignement-apprentissage crée un climat adéquat pour l'acquisition des connaissances et le développement des habiletés des étudiants.

Herrero (2012) mentionne que la communication peut être constituée par des mots, de manière écrite ou verbale, et inclut des aspects auditifs, visuels et gestuels.

En outre, Hernández (2019) affirme que, dans la salle de classe, les acteurs de ce contexte communiquent même si cela n'est pas leur objectif, car ils transmettent des informations à travers leur langage corporel et, si la communication est verbale, par le ton, l'emphase ou l'intonation pouvant communiquer un message différent des mots.

Pour Berna-Álava (2022), la communication dans la salle de classe doit être assertive car cet échange entre les participants de ce contexte peut influencer la performance des étudiants. Si l'ambiance est favorable, l'étudiant aura confiance en lui-même, s'intéressera à sa formation et fera confiance à son enseignant. Cela sera exprimé à travers son langage corporel ainsi que son attitude par rapport au processus d'enseignement-apprentissage.

Razo et Cabrero (2016) mettent en évidence que la communication est améliorée par des interactions positives entre l'apprenant et l'enseignant dans lesquelles il existe un retour accompagné d'une certaine liberté d'expression des émotions ou des préoccupations. La

communication de qualité existe quand le professeur et l'étudiant ont une compréhension mutuelle de leurs besoins et de leurs habilités. Une bonne communication aide à créer un climat positif dans la salle de classe en fondant les interactions sur le respect, l'affectivité et la compréhension.

Donc, comme nous l'avons exposé précédemment, la théorie socioconstructiviste établit que les relations sociales favorables dans la salle de classe entre les membres de cet entourage permettent de construire l'apprentissage. De la même manière, la communication entre ces membres doit être respectueuse, affective et générer de la confiance pour avoir des résultats positifs par rapport à la motivation et à la performance.

2.4.2 La communication interpersonnelle

Pour Hancco et al. (2021), les interactions interpersonnelles sont les interactions dans lesquelles au moins deux sujets entrent en relation, la communication et la collaboration étant réciproque. En outre, ils considèrent que la communication interpersonnelle est le processus à travers lequel des individus échangent des informations ou des émotions de manière verbale ou non-verbale.

Bisquerra (cité dans Lachira & al., 2020) affirme qu'une relation interpersonnelle est l'interaction entre au moins deux sujets dans un environnement positif et respectueux. Ils estiment que la communication assertive est importante pour l'interaction avec les autres car un environnement social favorable est fondamental pour le développement des relations.

Adler et Proctor (2015) définissent la communication interpersonnelle comme la communication qui promeut les interactions et le développement des relations entre les individus. Ils considèrent aussi que la communication interpersonnelle est caractérisée par le développement de rôles et la nature unique des relations, l'interdépendance entre les individus qui constituent cette relation de communication, la révélation d'informations personnelles et la collaboration.

Hutagaol et al. (2020) considèrent que la communication interpersonnelle dans le contexte éducatif peut être définie comme « an action taken by a lecturer in conveying meaningful messages to students » (p. 4). Dans cette communication, les auteurs mentionnent que, en ayant de bonnes relations interpersonnelles, les participants de ce contexte éducatif seront plus enclins à exprimer des sentiments et à écouter les sentiments et les opinions des autres. De plus, ils affirment que la communication interpersonnelle est susceptible d'améliorer la performance des apprenants.

Murtiningsih et al. (2019) conçoivent la communication interpersonnelle comme un processus qui consiste en « delivering information, thoughts and attitudes certain between two or more people who turn the message either as communicant or communicator with the aim to achieve mutual understanding of the issues to be discussed that eventually changed behavior» (p. 5).

Grebelsky-Lichtman (cité dans Braithwaite & Schrodt, 2022) considère que la communication interpersonnelle est un processus d'échange entre des sujets qui ont déjà mis en place une relation communicative dans laquelle ils cherchent à construire des significations et des connaissances ainsi qu'à atteindre des objectifs.

La communication entre les acteurs du contexte scolaire dans la salle de classe est importante pour comprendre les doutes, les incertitudes et les émotions d'autres, ainsi que les besoins qu'ils ressentent. Tous ont vécu des expériences diverses dans des contextes différents et chaque individu se comporte de manière différente, cependant, il est important de comprendre ces caractéristiques pour améliorer la performance et la motivation des étudiants.

2.4.3 La communication significative

Duvalón et Hernández (2011) définissent ce type de communication comme la communication qui permet à l'enseignant de motiver et d'intéresser l'étudiant en le rendant plus disposé à exprimer ses émotions et ses idées, en faisant qu'il se sente valorisé et respecté. Cette

communication garantit que chaque participant de la salle de classe ait la liberté de pouvoir opiner et exprimer ses idées.

Rocha et Faria (2013) définit la communication significative comme « la habilidad para comunicarse con otros seres humanos, de entender y ser entendido » (p. 5).

Soberón (2021) considère que la relation entre le professeur et l'étudiant est significative quand le professeur a confiance en la capacité des étudiants pour faire face aux défis scolaires, et que les étudiants savent qu'ils peuvent compter sur le soutien du professeur.

La communication significative est un processus par lequel le sujet peut devenir actif dans son apprentissage car il s'intéresse à la construction de celui-ci. Il doit donc devenir responsable et chercher une signification à ce qu'il apprend. L'apprenant ne reçoit pas directement l'information, il doit chercher et construire son apprentissage car, même s'il va recevoir l'aide de l'enseignant, ce dernier ne joue pas le rôle principal dans ce processus. En ayant une communication bidirectionnelle et en facilitant le processus d'apprentissage, le professeur guide l'apprenant pour qu'il parvienne à construire ses connaissances. La collaboration et l'interaction sont donc des éléments importants (Gómez, 2019).

Corrales (2009) mentionne que la communication significative aide l'apprenant à comprendre la pertinence des connaissances qu'il acquiert pour son usage dans le monde réel, et elle favorise également la construction de l'apprentissage en l'amenant à exprimer ce qu'il comprend de l'information acquise.

Duvalón et Hernández (2011) établissent que, pour générer cette communication dans le contexte scolaire, « el estudiante debe sentir la tarea como una necesidad y para realizarla debe vencer determinados obstáculos, entre ellos, los medios y las vías de la comunicación». Cela signifie que l'apprenant doit comprendre l'importance de la communication dans l'obtention des

connaissances. En outre, les auteurs considèrent qu'une communication non-significative peut avoir des effets négatifs sur l'implication des apprenants dans leur entourage éducatif et dans le processus d'apprentissage. En effet, cela peut compromettre leur état émotionnel et les amener à éviter le contact avec les autres sujets du contexte éducatif.

Finalement, nous pouvons conclure que, étant donné que dans le socioconstructivisme l'un des facteurs importants est l'interaction entre les participants de la salle de classe et leurs expériences vécues, il est exact de dire que l'interaction et la communication entre l'apprenant et l'enseignant pendant le processus d'enseignement-apprentissage jouent un rôle fondamental dans la construction des apprentissages, la compréhension des besoins ainsi que le développement des habilités pour améliorer la performance et augmenter la motivation chez l'étudiant. Le facteur socioaffectif est aussi impliqué dans les interactions et la communication dans la mesure où l'utilisation de stratégies socioaffectives comme la communication assertive crée une relation positive entre l'apprenant et l'enseignant, ainsi qu'un climat motivant pour apprendre.

2.5 La modalité virtuelle

Dernièrement, à cause de la pandémie provoquée par le covid-19, la modalité virtuelle a gagné un espace significatif dans le domaine éducatif. Si, avant cet évènement mondial, la modalité virtuelle existait déjà, elle était une option éducative parmi beaucoup d'autres. Cependant, à cause de la pandémie, cette modalité s'est imposée comme l'unique voie possible pour éviter les risques de contagion.

Étant donné que les apprenants qui avaient choisi la modalité présentielle pour continuer leurs études n'étaient pas habitués à travailler complètement en ligne, la modalité virtuelle a exercé une influence notable sur les habilités, les comportements, la performance et la motivation des étudiants, devenant soudainement leur nouvelle réalité. Cela dit, il est important de définir ce

qu'est la modalité virtuelle, comment les membres du contexte éducatif de la salle de classe interagissent en étant séparés par l'écran et les stratégies socio émotionnelles qui peuvent être utilisées pour compenser la séparation physique.

D'abord, Rincón (2008) définit cette modalité comme un processus dans lequel la présence physique de l'apprenant dans une institution éducative n'est pas obligatoire pour interagir avec l'enseignant. Elle considère que cette modalité est liée à l'utilisation de la technologie dans le processus d'enseignement-apprentissage, qui aide à surmonter les difficultés d'interaction entre les acteurs du contexte éducatif.

Gutiérrez et Díaz (2020) disent que la modalité virtuelle est « uno de los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que utiliza como herramienta principal la tecnología para impartir la educación de forma remota, rompiendo las barreras del tiempo y el espacio » (p. 4).

Selon García (cité dans Salgado, 2015), la modalité virtuelle dans l'éducation est une forme variable du processus d'enseignement-apprentissage qui utilise des ressources technologiques pour être présentée à distance. Cette modalité est fondée sur l'interaction entre les étudiants et le professeur pour la construction collective des savoirs et de l'autonomie.

Dans la modalité virtuelle, il existe deux types de connexion permettant aux participants d'interagir avec les contenus d'apprentissage : la connexion synchrone et la connexion asynchrone.

Randi et Corno (2021) définissent les cours synchrones comme les réunions virtuelles en temps réel entre l'apprenant et l'enseignant qui sont organisées périodiquement avec un horaire régulier. Au contraire, les cours asynchrones sont des cours en ligne caractérisés par la flexibilité des horaires : le temps de programmation n'étant pas fixé, ce type de cours évite les conflits d'agenda si l'apprenant travaille ou suit un autre cours.

Picón (2020) considère la connexion synchrone comme une classe virtuelle en temps réel dans un espace établi pour la rencontre entre l'enseignant et les apprenants, cette classe virtuelle ayant un horaire fixé. D'un autre côté, la connexion asynchrone propose des cours qui permettent aux étudiants d'interagir avec les contenus à un rythme plus convenable pour eux.

Dans la connexion synchrone, le professeur et l'apprenant peuvent communiquer et dialoguer en temps réel en utilisant des appareils audio-vidéo, un chat interactif ou des applications de vidéoconférence ; ces outils permettent une interaction semblable à l'interaction face à face qui a lieu dans la salle de classe présentielle (Parker & Martin, 2010).

En outre, Salgado (2015) indique que les outils synchroniques connectent de façon simultanée les individus, ces outils pouvant être des applications de messagerie instantanée, des applications de vidéoconférence, etc. En revanche, les outils asynchroniques sont les instruments auxquels l'apprenant peut accéder et qu'il peut utiliser au moment le plus favorable pour lui ; ces outils sont constitués de texte-chats, de vidéos ou audios préenregistrés, etc.

La modalité virtuelle utilise des outils technologiques comme ceux mentionnés précédemment pour le processus d'enseignement-apprentissage. Ces outils sont définis comme les TIC, cet acronyme signifiant Technologies de l'Information et de la Communication.

Cobo (cité dans Mascareli, 2019) mentionne que les TIC sont les dispositifs, applications et outils technologiques qui permettent d'enregistrer, de partager et d'échanger des informations. Ces technologies servent aussi à la communication entre deux individus o plus. Dans l'éducation ces outils favorisent la construction des connaissances de manière collaborative et critique.

Domínguez (2019) définit les TIC comme les technologies utilisées pour traiter et partager l'information entre des usagers qui ne se trouvent pas dans le même espace. Ces technologies aident à envoyer, recevoir et enregistrer des informations et à les utiliser suivant des objectifs

éducatifs. De la même manière, elles servent à la création d'environnement flexibles et interactifs pour construire des connaissances de manière autonome ou collaborative.

En outre, Robles-Altamirano et Barreno-Salinas (2016) considèrent que les TIC comprennent Internet, les simulations, les dispositifs électroniques, les didacticiels, etc. Ces matériaux servent à la construction autonome des connaissances. Pour collaborer avec d'autres individus, les réseaux sociaux sont aussi des TIC.

Rincon (2008) établit que l'apprenant est capable, grâce à l'utilisation des TIC, de « interactuar, discutir, compartir información y desarrollar trabajos en conjunto a través del aprendizaje colaborativo y cooperativo para alcanzar el propósito deseado » (p.7). Si l'apprenant à des difficultés pour être présent dans son institution, il peut communiquer avec d'autres étudiants ou avec l'enseignant par le biais de ces technologies.

Donc, nous pouvons dire que la modalité virtuelle dans le domaine éducatif est le processus d'enseignement-apprentissage en ligne. Dans cette modalité nous utilisons les TIC qui peuvent faciliter la communication entre les individus, même s'il existe des obstacles quant au temps ou à l'espace. Elles favorisent la construction des apprentissages en favorisant la réflexion sur la variété des informations trouvées sur Internet. Cependant, il est important de considérer que tous les individus ne répondent pas de la même manière ni avec la même efficacité à l'isolement provoqué par la modalité virtuelle, ce qui nous amène à analyser l'interaction sociale dans cette modalité.

2.5.1 Les caractéristiques de l'interaction

Même si dans la modalité virtuelle l'écran est une barrière physique entre l'apprenant et l'enseignant, l'interaction doit être présente. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le socioconstructivisme part du principe qu'à travers l'interaction entre les membres du contexte scolaire, l'apprenant construit ses connaissances.

Pour commencer, Flores (2019) considère que la perception positive ou négative du processus d'apprentissage de l'apprenant dépend du climat crée par le professeur et l'apprenant. Si le professeur motive l'apprenant, instaure une communication de confiance et développe un lien émotionnel positif avec l'étudiant, les résultats scolaires de celui-ci seront satisfaisants.

Hernández (2021) dit que l'apprenant a besoin de partager et de relier ses expériences avec celles d'autres sujets pour construire son apprentissage et cela devient possible en utilisant des ressources humaines et technologiques. Par ailleurs, la communication entre l'apprenant et l'enseignant est essentielle car le professeur est guide et médiateur dans l'acquisition des connaissances et l'étudiant devient actif et participatif dans son processus d'apprentissage et le développement de ses habilités. L'auteur mentionne aussi que la relation entre les participants du processus d'enseignement-apprentissage doit être « dinámica y reveladora », ce qui veut dire que les membres doivent apporter des informations et participer, ne pas être des sujets passifs dans ce processus.

Daher et Awawdeh (2020) considèrent que les étudiants peuvent avoir différentes impressions par rapport à la modalité virtuelle, qui peut être causées par différents facteurs tels que « (…) the social climate in the distance classroom regarding interaction with the teacher and with peers,(…) values, beliefs, and emotions about communication; the commitment to engagement in group processes; and skills in interacting » (p. 2). Nous pouvons dire que les éléments sociaux jouent un rôle important dans la modalité virtuelle et peuvent influer la manière d'apprendre et de se comporter de l'étudiant.

De plus, Weiner (cité dans Daher & Awawdeh, 2020) mentionne qu'une interaction de meilleure qualité entre l'enseignant et l'apprenant est nécessaire pour satisfaire les aspects sociaux et affectifs du processus d'apprentissage et assurer la réussite scolaire.

Le professeur doit donc créer un climat qui favorise l'interaction avec l'apprenant en provoquant la réflexion de l'étudiant pour que celui-ci soit capable de construire des connaissances pertinentes (Hernández, 2021).

Parker et Martin (2010) établissent que l'interaction dans la modalité virtuelle doit offrir à l'apprenant un sentiment d'appartenance à une communauté, stimuler l'interaction entre les étudiants, produire une rétroalimentation et agir comme un guide pour la création des significations ainsi que l'obtention des apprentissages.

Borba et al. (2018) considèrent que, dans la salle de classe en ligne, il est important d'établir une relation entre l'apprenant et l'enseignant dans laquelle l'écoute active joue un rôle central. Cela va permettre une obtention d'informations favorable qui aidera à la construction collective des apprentissages. Une interaction positive entre les étudiants et le professeur encourage la collaboration pour participer activement au processus d'enseignement-apprentissage. Le partage des expériences et d'idées diverses permet la construction de nouvelles significations ; en favorisant cet échange entre les étudiants, l'apprenant devient un participant actif de son apprentissage.

Zambrano et Zambrano (2019) mentionnent que dans la modalité virtuelle il faut créer un espace dans lequel l'apprenant se sente en sécurité pour exprimer ses opinions. Il est également important de considérer les divers contextes et les particularités de l'environnement des apprenants. Ce type d'interaction favorise l'empathie entre les membres du contexte éducatif, ce qui ouvre la voie à une collaboration enrichissante car constituée d'expériences variées.

Par conséquent, il est exact de dire que les interactions sociales entre les membres du contexte éducatif dans la modalité virtuelle sont importantes pour la construction des connaissances. De plus, le côté affectif est un facteur qui joue un rôle central puisque les émotions

exercent une influence sur la performance des étudiants tout au long de leur processus d'apprentissage. Cela nous amène à mentionner les stratégies socio émotionnelles, qui sont les stratégies qui soutiennent le traitement des émotions dans l'interaction du sujet avec les autres.

2.5.2 Les stratégies socio émotionnelles

L'être humain est un être social enclin à l'interaction avec les autres. Cependant, à cause de la pandémie, pendant le confinement établi comme mesure de sécurité pour éviter la contagion du virus covid-19, les personnes ont évité d'être en contact entre elles, ce qui a provoqué un éloignement non seulement physique mais aussi émotionnel.

Par ailleurs, pour éviter les effets nocifs de l'éloignement entre les individus, qui peuvent apparaitre dans la modalité virtuelle, il est nécessaire de mettre en œuvre l'application des stratégies socio émotionnelles chez l'apprenant et l'enseignant, pour mieux gérer les émotions des utilisateurs de la modalité virtuelle.

Aranda et Caldera (2018) considèrent ces stratégies comme les « herramientas que permiten conocerse mejor como personas, manejar las emociones propias, comunicar efectivamente, resolver conflictos, plantear y alcanzar metas, manejar el estrés y tomar decisiones reflexiva » (p. 57). Cela signifie que ces outils favorisent le traitement des émotions dans l'interaction avec les autres.

Saavedra (2017) considère que ces stratégies sont des habilités qui encouragent le développement social de l'individu en contact avec les autres ; pour cela, ce dernier doit communiquer assertivement et négocier pour éviter des conflits. Ces stratégies favorisent l'autorégulation des émotions et un climat convivial et positif.

Pour Chaparro et Suescun (2020), ces stratégies sont « el conjunto de herramientas que permite a las personas entablar relaciones de calidad, y generar vinculación con diferentes tipos de

personas » (p. 23). Ces outils favorisent les interactions positives et empathiques entre les individus dans un certain contexte.

Par ailleurs, Castro et Oseda (2017) définissent les stratégies socio émotionnelles dans le domaine éducatif comme des méthodes pour gérer les interactions sociales des acteurs du contexte éducatif en aidant à la gestion des émotions. Cela veut dire qu'en utilisant ces stratégies le sujet sera capable de gérer sa motivation.

Ces stratégies socio-émotionnelles peuvent être utilisées par tous les membres de l'environnement éducatif, c'est-à-dire aussi bien les formateurs que les apprenants.

L'étudiant

García (2021) établit que ce type de stratégies aident à encourager un climat positif entre les étudiants qui permettra l'acquisition des connaissances de manière collaborative.

Hernández (2021) considère quant à lui que l'étudiant doit devenir un sujet qui favorise « intercambio de información, la capacidad de análisis, el trabajo en equipo, la empatía, la tolerancia » (p.12). Ces habilités sociales permettront à l'apprenant de partager son opinion et ses expériences, de comprendre les autres et d'interagir de manière positive avec les membres du contexte éducatif. Ces éléments favorisent la communication assertive.

Selon Flores (2019), le processus d'enseignement-apprentissage est un processus communicatif, la communication étant alors une stratégie fondamentale. Il suggère que la liberté de l'apprenant pour exprimer des idées à laquelle s'ajoute la stimulation du professeur pour faire réfléchir les apprenants servent à la compréhension collaborative de la formation. Il considère aussi que la communication va de pair avec l'écoute active, l'assertivité, le feedback et l'empathie. Ces stratégies favorisent la communication positive entre les membres de contexte éducatif en même temps qu'elles facilitent la construction des connaissances.

La confiance de l'apprenant vis-à-vis de ses progrès et de ses connaissances est importante pour renforcer sa motivation. En effet, si l'apprenant reconnait ses capacités, sa motivation augmente car il est sûr d'atteindre ses objectifs et de poursuivre son chemin éducatif (Randi & Corno, 2022).

Aranda et Caldera (2018) considèrent la résolution des problèmes, la coopération et la communication comme des stratégies importantes dans le processus d'enseignement-apprentissage puisqu'elles stimulent la participation et le développement des habilités.

L'empathie et la coopération sont des stratégies qui facilitent les relations favorables entre les apprenants et permettent le développement d'un environnement positif pour la construction des apprentissages en interagissant avec les pairs (García, 2021).

Le professeur

Dans la virtualité, l'enseignant joue plusieurs rôles, tels que « tutor, motivador, guía, mediador, moderador » (p.16). Donc, il est évident que le professeur est indispensable pour le processus d'enseignement-apprentissage et la construction des savoirs. Cependant, il n'est pas le principal acteur, sinon un support dans ce processus (Picón, 2020).

Selon Hernández (2021), le professeur dans la modalité virtuelle « prepara las condiciones para que el estudiante desarrolle y refuerce sus capacidades cognitivas y motrices para obtener resultados de aprendizaje suficientemente aceptables con un nivel de apropio altamente satisfactorio para la construcción de conocimientos útiles » (p.19). Cela signifie que l'enseignant doit créer les conditions adéquates et appliquer les stratégies ou les activités qui favorisent le plus l'acquisition des connaissances de manière efficace.

De plus, Robles-Altamirano et Barreno-Salinas (2016) affirment que le professeur dans la modalité virtuelle doit développer des habilités qui le rendent capable de créer un climat positif

pour l'apprentissage. Il gère les expériences vécues par les apprenants mais aussi leur contexte actuel pour motiver leur performance. D'ailleurs, il est amené à interagir avec les étudiants pour stimuler leur collaboration productive ainsi que leur construction des connaissances.

Selon Hernández (2021), le professeur, avant de mettre en place des stratégies, doit considérer différents aspects tels que « alumnos, objetivos, espacios, medios y recursos disponibles » (p. 20). Autrement dit, l'enseignant doit prendre en compte la diversité des conditions existant chez les étudiants pour qu'ils soient capables d'acquérir des connaissances de la meilleure manière possible.

Par ailleurs, Chiu (2022) affirme que la motivation de l'apprenant peut être affectée par son contexte, le soutien du professeur et la relation avec ses collègues. Par conséquent, l'enseignant doit analyser les diverses situations auxquelles sont confrontés les apprenants pour les aider à appliquer les stratégies les plus efficaces.

Sotelo et al. (2017) déclarent que, dans la modalité virtuelle, le professeur doit être capable de déterminer les besoins, les motivations et les valeurs de ses apprenants. Ces savoirs permettront au professeur d'accompagner le processus d'apprentissage des étudiants. De la même manière, ces auteurs considèrent que l'enseignant doit être respectueux, accessible, aimable et flexible. Ces caractéristiques favorisent une interaction positive et productive entres les apprenants et l'enseignant.

De plus, García (2021) considère que le professeur est un médiateur des interactions et des connaissances dans le contexte éducatif, et il est donc important qu'il développe sa capacité de résolution des conflits ainsi que sa communication assertive pour créer un climat positif et respectueux dans le contexte éducatif et entre les apprenants.

Enfin, l’empathie envers l’apprenant et la communication avec lui aident à créer un espace dans lequel l’étudiant se sent en confiance pour partager ses doutes ou ses inquiétudes en ayant l’assurance que l’enseignant le guidera tout au long de son processus d’apprentissage. De cette manière, l’apprenant aura confiance en le soutien du professeur et ne craindra pas d’exprimer ses idées ou ses sentiments (Hernández, 2021).

Nous pouvons conclure en disant que les paramètres émotionnels et affectifs sont importants dans le processus d’enseignement-apprentissage car ils favorisent la performance des étudiants et leur degré de motivation. De la même manière, ces stratégies promeuvent dans la modalité virtuelle la construction d’une bonne relation et d’interactions positives entre les acteurs du contexte éducatif, ce qui rend possible la transformation des apprenants en sujets actifs dans leur construction des connaissances.

Chapitre 3. MÉTHODOLOGIE

Nous sommes arrivés à l'une des parties les plus importantes de notre recherche : la méthodologie. Cette partie est essentielle car elle permet de décrire et de partager la route que nous avons suivie pour atteindre les objectifs de notre recherche.

3.1 Approche et définition

Cette recherche correspond à une approche mixte et il est important de définir cette approche et ses avantages pour la réalisation de cette recherche.

L'élection d'une approche méthodologique dépend de plusieurs facteurs, tels que les questions et les objectifs de la recherche, le domaine dans lequel nous allons fixer notre étude, la problématique, etc. (Pinard et al., 2004). En effet, l'approche choisie doit nous aider, à la fin, à résoudre nos questionnements de la manière la plus complète possible.

De Saint-André et al. (2010) considère l'approche méthodologique comme "(...) 1 'ensemble de la démarche utilisée pour appréhender les pratiques enseignantes : du choix de l'échantillon jusqu'aux retombées de la recherche" (p.161) Cela signifie que l'approche ne comprend pas seulement les méthodes utilisées pour collecter et analyser l'information mais aussi le processus suivi pendant notre recherche pour obtenir des informations.

Pour commencer, Delgado et al. (2018) définissent cette approche comme "la utilización de los métodos cuantitativos y cualitativos en una investigación social" (p.165). Cela veut dire que cette méthodologie utilise les outils fournis par les approches quantitative et qualitative pour obtenir des résultats.

Selon Condomines et Hennequin (2013), les instruments qualitatifs permettent d'exprimer les thématiques de recherche de manière plus étendue, et les outils quantitatifs aident à

l'amélioration des connaissances sur un sujet. De ce fait, l'approche mixte pour la recherche est pratique pour combiner les meilleures caractéristiques de ces deux méthodologies.

Pour Delgado et al. (2018), l'intégration de la méthodologie quantitative et qualitative pour conformer la méthodologie mixte "(...) permite tener una visión más completa del fenómeno social estudiado, ya que se pueden comparar frecuencias, factores y resultados. (...) con una mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión" (p.166). Cela signifie que l'approche mixte aide à obtenir des résultats plus complets en prenant en compte les divers facteurs qui jouent un rôle dans l'analyse de notre objet d'étude.

De plus, Tashakkori y Teddlie (cités dans Pacheco & Blanco, 2015) considèrent que l'approche mixte combine "(...) los enfoques cualitativos y cuantitativos en la metodología de investigación de un mismo proyecto o de un estudio con varias fases" (p.731). Nous pouvons dire que les points forts de ces deux types de méthodologies sont utilisés pour réduire les faiblesses individuelles de chaque approche et obtenir des résultats approfondis.

L'approche méthodologique mixte devrait permettre à cette recherche d'atteindre ses objectifs car nous appliquons des techniques et méthodes quantitatives pour atteindre des résultats vérifiables et analysables et, en même temps, nous menons une analyse descriptive en réfléchissant de manière qualitative sur nos résultats.

3.2 Méthodologie

Pendant cette recherche nous avons voulu identifier si les professeurs de la Licence en Enseignement du Français de la BUAP utilisaient des stratégies socioaffectives dans la salle de classe en ligne et dans quel but.

Ce mémoire est d'orientation explicative car nous nous proposons d'identifier les stratégies socioaffectives utilisées par les professeurs de la licence dans la salle de classe en ligne et de voir leur utilisation peut exercer une influence sur la motivation des étudiants

Pour ce mémoire nous avons rédigé deux questionnaires : un pour les professeurs du corps enseignant de la licence et l'autre pour les étudiants des générations 2018 et 2019. Ces questionnaires sont de notre création et ont été réalisés en prenant en compte les stratégies socioaffectives et la motivation ainsi que les variables que ces deux concepts comprennent, telles que l'intérêt, l'attitude, les émotions, les types de motivation, l'interaction, etc.

Le questionnaire pour le corps enseignant est composé de 16 questions, dont 3 sont de type ouvert, et il est composé comme suit : présentation de l'instrument (le thème du questionnaire et l'intention qui le guide), et ensuite les questions sur la motivation et les stratégies socioaffectives de manière intercalée mais liées les unes aux autres. Ce questionnaire est totalement anonyme car nous ne demandons ni d'information personnelle ni de courrier électronique.

Le questionnaire pour les étudiants est constitué par 3 parties ; la première partie sert à obtenir des informations générales sur les étudiants qui répondent à l'instrument mais cette information est anonyme. La deuxième partie couvre le thème de la motivation et est composée par 17 questions, dont 5 questions de type ouvert. La troisième partie englobe le thème des stratégies socioaffectives et est constituée par 19 questions, dont 4 sont ouvertes.

Nous avons opté pour ces instruments afin d'obtenir, par le biais de ces questionnaires, des informations sur l'utilisation des stratégies socioaffectives dans la salle de classe, identifier les stratégies utilisées, leur but, leur efficacité, ainsi que les implications de l'utilisation de ce type de stratégies sur la motivation des apprenants.

3.3 Le public

Les personnes avec lesquelles nous avons travaillé pour cette recherche sont des étudiants qui appartiennent à la Licence en Enseignement du Français de la Faculté de Langues de la BUAP, plus spécifiquement aux générations 2018 et 2019 et des professeurs du corps enseignant de la même licence.

D'abord, ces deux générations d'étudiants ont été choisies car elles ont traversé la plus grande partie de leur formation universitaire en modalité virtuelle, à cause du confinement provoqué par la pandémie du covid-19 ; cependant, elles ont connu la modalité présentielle avant cet événement et pouvaient donc, en prenant en compte leurs expériences, discerner la différence entre leur motivation dans la salle de classe en ligne et ce qui s'est passé dans la salle de classe présentielle, ainsi que les facteurs qui ont joué un facteur significatif sur leur performance pendant les cours en ligne. Nous avons obtenu et analysé environ 40 réponses des étudiants qui appartiennent à ces deux générations.

Ensuite, par rapport aux professeurs, nous avons choisi d'appliquer notre instrument à ce public car, ayant été en contact avec les étudiants avant et pendant les classes en ligne, ils ont pu observer les changements survenus dans le passage des cours présentiels aux cours en ligne, ainsi que les implications de ces changements sur la motivation des apprenants et ce qui peut influencer leur motivation. Nous avons analysé environ 10 réponses de professeurs. Le corps enseignant de la licence est composé par des professeurs possédant une maîtrise liée au champ de la didactique ou de la recherche.

De plus, nous considérons que le nombre des réponses est représentatif car les générations 2018 et 2019 ont un total de 107 étudiants. Et le corps enseignant est constitué de 12 professeurs environ, donc la plupart a participé à cette étude.

Nous n’avons pas choisi une matière spécifique pour appliquer notre questionnaire car nous voulions connaître tous les points de vue des étudiants qui ont connu les deux expériences : le cours présentiel et le cours en ligne, car ils ont vécu les changements que cela implique et ont pu noter les facteurs qui ont influencé leur motivation.

La période d’application de notre instrument a été l’automne 2022, selon les dates indiquées par le calendrier institutionnel de la BUAP. L'instrument a été appliqué à travers l’application Google Formularios en ligne car cet outil permet aux étudiants de répondre plus facilement et sans interrompre leurs activités académiques. De la même manière, le questionnaire destiné aux professeurs a été appliqué à travers le même outil car il est accessible et, de cette manière nous avons pu recevoir davantage de réponses.

3.4 La procédure

En ce qui concerne le questionnaire dirigé aux étudiants, comme nous l’avons mentionné précédemment, il est constitué par 35 questions, dont 9 questions de type ouvert et 26 questions de type fermé. La partie concernant la motivation aborde les facteurs qui ont influencé la motivation des apprenants pendant les cours en ligne, de quelle manière, la modalité virtuelle et présentielle, et les types de motivation.

Le premier domaine du questionnaire concerne des informations générales sur les apprenants :

- Generación : 2018 ou 2019
- Semestre que cursaba cuando comenzó la pandemia.
- Semestre actual.
- Promedio antes de la pandemia.
- Promedio actual.

Le deuxième domaine concerne la partie de la motivation et comporte 16 questions. A travers cette partie nous voulons savoir quels facteurs dans la modalité virtuelle ont influencé la motivation des apprenants :

1. Durante el confinamiento pensaste en abandonar la carrera.

- Sí; no.

2. ¿Por qué motivo? (Contesta únicamente si respondiste “Sí” a la pregunta anterior)

- Familiar; emocional; salud; económico; otra. (escribir la respuesta)

Pour certaines questions nous avons utilisé l’échelle de Likert comprenant cinq choix de réponse pour nuancer le degré d'accord (Muy de acuerdo ; de acuerdo ; indiferente ; en desacuerdo, muy en desacuerdo).

3. Obtuviste conocimientos diferentes suficientes en las clases en línea.
4. La actitud de tus maestros influía sobre tu interés en las clases en línea.

Pour connaitre les facteurs qui ont influé sur la motivation des apprenants dans la salle de classe en ligne, nous avons donné diverses options puis, avec les questions ouvertes, les apprenants ont pu développer leur réponse.

5. ¿Qué aspecto influenciaba? (Puede seleccionar varias opciones)

- Personalidad; cantidad de tarea; forma de enseñar; tipo de interacción con los estudiantes; contenidos y materiales didácticos.

6. ¿De qué manera? (Pregunta abierta)
7. ¿Qué aspecto (de los que seleccionaste en la pregunta 5) tenía más impacto? (Pregunta abierta)

Nous voulions savoir si la motivation de la classe en ligne avait influencé le parcours académique des apprenants

8. ¿Pediste permiso de baja temporal durante algún semestre?
   - Sí; no.
9. ¿Por qué motivo? (Contestar únicamente si respondiste “Sí” a la pregunta anterior)
   - Emocional; familiar; salud, económico, otra. (escribir la respuesta)
10. La modalidad virtual facilitó tu aprendizaje.
   - Échelle de Likert pour le degré d’accord.
11. ¿Por qué ? (Pregunta abierta)

Nous avons rédigé des questions pour déterminer les types de motivation présentés par les apprenants de la Licence en Enseignement du Français.

12. Asistías a clase virtual y entregabas tareas para obtener una calificación, no por interés genuino.
   - Échelle de Likert pour le degré d’accord.
13. El no convivir físicamente con tus maestros y compañeros influyó sobre tu motivación.
   - Échelle de Likert pour le degré d’accord.
14. ¿Por qué ? (pregunta abierta)
15. ¿En qué modalidad tenía más interés por participar en tus clases?
   - Virtual; presencial; híbrida; ninguna.
16. ¿Por qué? (Pregunta abierta)

Le troisième domaine commence avec une définition du concept de stratégie socioaffective pour faciliter la compréhension des étudiants et l'obtention de réponses plus réfléchies, et elle est constituée par les stratégies socioaffectives utilisées dans la salle de classe et leur influence sur les étudiants. Pour la plupart des questions de cette partie, nous avons utilisé l'échelle de Likert comprenant cinq choix de réponse pour nuancer le degré d'accord (Muy de acuerdo ; de acuerdo ; indiferente ; en desacuerdo, muy en desacuerdo).

1. Los maestros eran empáticos con las circunstancias familiares.
2. Los maestros eran empáticos con las circunstancias de entorno (por ejemplo: ruido externo durante una participación).
3. Los maestros eran empáticos con las circunstancias de salud.
4. Los maestros eran empáticos con las circunstancias emocionales.
5. Los maestros eran empáticos con las circunstancias de recursos tecnológicos.
6. Los profesores daban retroalimentación de manera respetuosa y amable
7. Si tus circunstancias (familiares, entorno, salud, emocionales, recursos tecnológicos) dificultaban tu entrega de trabajos o asistencia a clases en línea, los maestros eran flexibles.
8. Los maestros se interesaban en tu bienestar (físico, emocional, mental).
9. Los maestros tomaban en cuenta las condiciones personales al dejar trabajos y tareas.
10. La comunicación, la flexibilidad y la empatía son factores claves para motivar tu aprendizaje.

Nous voulions savoir de quelle manière les stratégies socioaffectives utilisées dans la salle de classe en ligne avaient influé sur les étudiants.

11. ¿Por qué? (Pregunta abierta)
12. Tus maestros poseían las características mencionadas anteriormente en la pregunta 10.

- Échelle de Likert pour le degré d'accord.

13. Estas estrategias (mencionadas con anterioridad al inicio del apartado "Estrategias sociafectivas") influían sobre tu actitud ante las clases en línea.

- Sí; no.

14. ¿De qué manera? (Pregunta abierta)
15. La relación con tus maestros durante las clases en línea fue buena.

- Sí; no.

16. ¿Hubo excepciones?

- Sí ; no.

17. ¿Por qué ? (Pregunta abierta)
18. La relación con tus maestros y su actitud influyen sobre tu motivación para el aprendizaje.

- Échelle de Likert pour le degré d'accord.

19. ¿De qué manera? (Pregunta abierta)

Quant au questionnaire orienté vers les professeurs, il est formé par 16 questions, dont 3 questions ouvertes. Pour ce questionnaire, nous nous sommes intéressée à l'utilisation des stratégies socioaffectives dans la salle de classe en ligne et à leur but, à la motivation des apprenants, aux types de motivation et aux modalités virtuelle et présentielle.

Nous n’avons pas divisé en domaines ce questionnaire parce qu’il était plus court, afin de ne pas interrompre les activités des formateurs, et nous avons donc regroupé nos deux concepts : la motivation et les stratégies socioaffectives.

Nous avons utilisé aussi l’échelle de Likert comprenant cinq choix de réponse pour nuancer le degré d'accord (Muy de acuerdo ; de acuerdo ; indiferente ; en desacuerdo, muy en desacuerdo).

1. El maestro juega un papel importante en la motivación del estudiante.

- Échelle de Likert pour le degré d’accord.

2. ¿Usted utilizó alguna de las siguientes estrategias socioafectivas en las clases en línea? (Puede seleccionar varias respuestas)

- Comunicación asertiva; negociación; confianza; cooperación-; empatía; manejo y reconocimiento emocional ante situaciones de estrés y sentimientos intensos; ninguna.

3. Si utilizó alguna(s) de las estrategias mencionadas en la pregunta anterior, ¿con qué actividades concretas lo hizo? (Pregunta abierta)

4. Las estrategias socioafectivas juegan un papel importante en la motivación del estudiante.

- Échelle de Likert pour le degré d’accord.

5. La interacción cara a cara es importante para el aprendizaje de los estudiantes.

- Échelle de Likert pour le degré d’accord.

Pour déterminer l’utilisation de certaines stratégies socioaffectives, nous avons opté pour des questions fermées avec deux réponses à choisir, « Sí » ou « No ».

6. Hacía preguntas de sondeo sobre el bienestar emocional o físico de los estudiantes.

7. Los estudiantes expresaban sus preocupaciones durante las clases en línea.

8. Los estudiantes se acercaban a usted para comentar sobre las diversas situaciones adversas que vivieron durante la pandemia (de salud, emocional, familiar, etc.)

9. ¿Cambió su uso de estrategias socioafectivas durante las clases en línea con relación a la modalidad presencial?

10. Si su respuesta fue afirmativa, ¿por qué y de qué manera lo hizo? (Pregunta abierta)

11. Los estudiantes participaban de manera regular en las clases en línea sin importar si había un porcentaje de calificación.

- Échelle de Likert pour le degré d'accord.

12. La participación de los alumnos aumentaba si había un porcentaje de calificación de por medio.

- Échelle de Likert pour le degré d'accord.

Pour mesurer l'influence exercée par les stratégies socioaffectives sur la motivation, ainsi qu'identifier quelle stratégie influence le plus les étudiants et de quelle manière, nous avons présenté des questions tels que :

13. La deserción aumentó durante la pandemia causada por el covid-19.

- Échelle de Likert pour le degré d'accord.

14. ¿En qué modalidad los alumnos se involucraban más en la clase?

- Virtual; presencial; híbrida; ninguna.

15. ¿Cuál estrategia socioafectiva considera que tiene más impacto sobre la motivación de los estudiantes?

- Comunicación asertiva; negociación; confianza; cooperación-; empatía; manejo y reconocimiento emocional ante situaciones de estrés y sentimientos intensos; ninguna.

16. ¿Por qué? (Pregunta abierta)

Pour analyser les résultats de ces deux questionnaires, nous avons examiné les pourcentages montrés pour chaque question, en prenant en compte les graphiques produits par l'outil Google Formularios, cela par rapport aux questions fermées. Pour les questions de type ouvert, nous avons analysé le discours produit et interprété les réponses.

Finalement, dans l'application de ces deux questionnaires, nous n'avons trouvé qu'une difficulté majeure : le manque de participation pour répondre, tant de la part des professeurs que de celle des étudiants. Nous avons dû en effet envoyer plusieurs fois le questionnaire, de manière groupale et individuelle, à travers des messages groupés et des courriers électroniques.

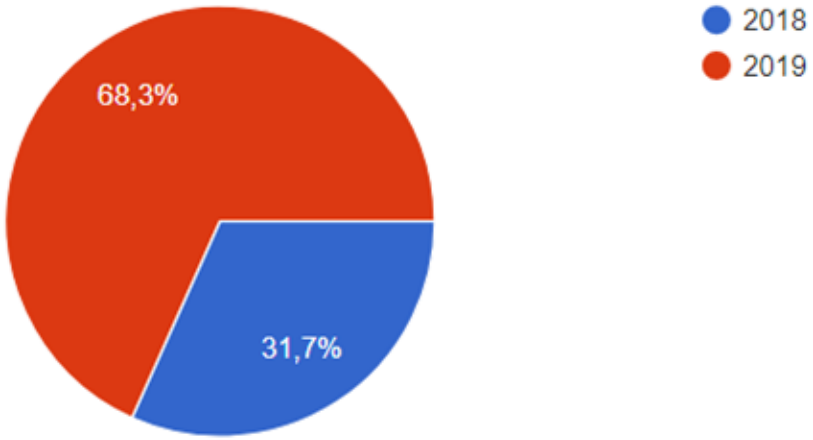
Chapitre 4. ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans le quatrième chapitre de ce mémoire, nous présenterons les résultats obtenus à travers l'application de nos instruments, un premier questionnaire à destination des étudiants appartenant aux générations 2018 et 2019, et un deuxième questionnaire pour les professeurs du corps enseignant de la Licence en Enseignement du Français. Pour cette analyse des résultats, nous représenteront les réponses obtenues de manière graphique.

Par rapport au questionnaire appliqué aux étudiants, il contient 3 parties qui correspondent à l'information générale, la motivation et les stratégies socioaffectives ; avec la participation de 41 étudiants.

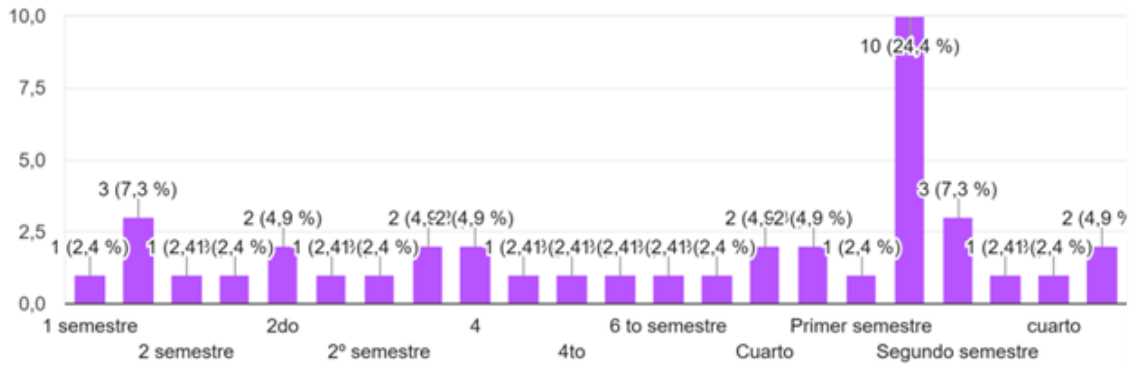
Information générale

Figure 7. Generación



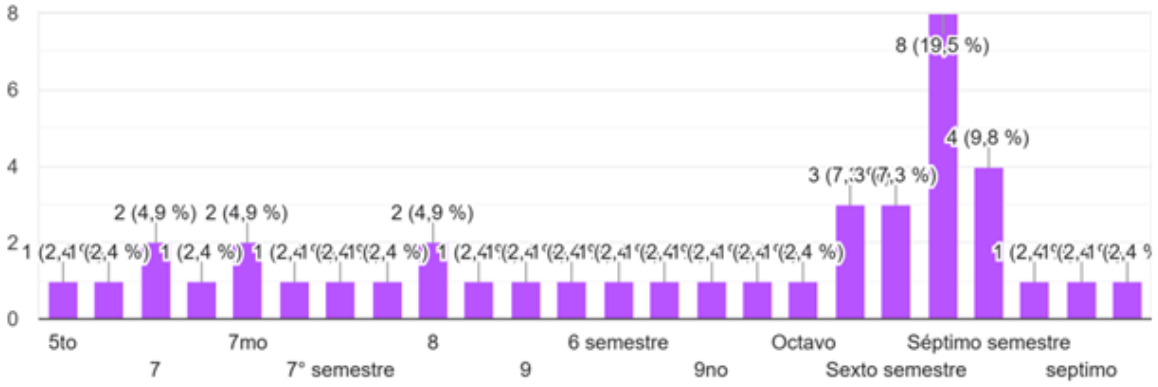
La *Figure 7* consiste à nous faire connaître la génération à laquelle les étudiants qui ont répondu au questionnaire appartiennent. Il s'agit de 28 étudiants (68,3%) qui appartiennent à la génération 2019 et 13 étudiants (équivalant à 31,7%) à la génération 2018. Il y a donc plus d'étudiants de la génération 2019 dans notre échantillon d'étude.

Figure 8. Semestre que cursaba cuando comenzó la pandemia



La *Figure 8* illustre le semestre que les répondants étudiaient au début de la pandémie : 3 apprenants étudiaient le premier semestre, 23 apprenants ont mis le deuxième semestre comme réponse, 3 apprenants ont répondu qu'ils étudiaient le troisième semestre, 9 apprenants étudiaient le quatrième semestre, 2 apprenants ont indiqué qu'ils étudiaient le sixième semestre, et 1 étudiant a mis le septième semestre comme réponse. Cela nous indique que la plupart des répondants appartenaient au deuxième semestre de la licence.

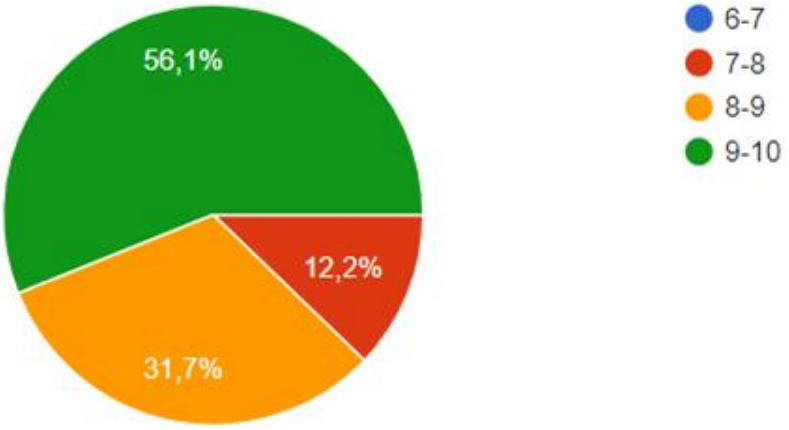
Figure 9. Semestre actual



La *Figure 9* montre le semestre actuel des étudiants, c'est-à-dire le semestre que les apprenants suivaient quand ils ont répondu au questionnaire : 2 apprenants ont répondu qu'ils étudiaient le cinquième semestre, 5 apprenants ont mis le sixième semestre comme réponse, 25 étudiants ont indiqué le septième semestre comme leur semestre actuel, 6 apprenants ont indiqué

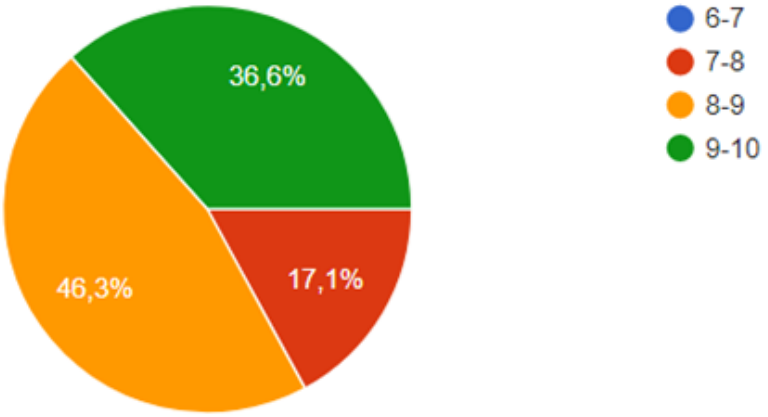
le huitième semestre et, finalement, 3 apprenants ont répondu qu'ils étudiaient le neuvième semestre au moment de répondre au questionnaire.

Figure 10. Promedio antes de la pandemia



Dans la *Figure 10* nous pouvons observer que 56,1% des répondants (équivalant à 23 étudiants) avaient une note de 9-10, 31,7% des répondants (13 étudiants) ont indiqué qu'ils avaient une note de 8-9 avant la pandémie, et seuls 12,2% des répondants (5 étudiants) ont sélectionné la note 7-8.

Figure 11. Promedio actual



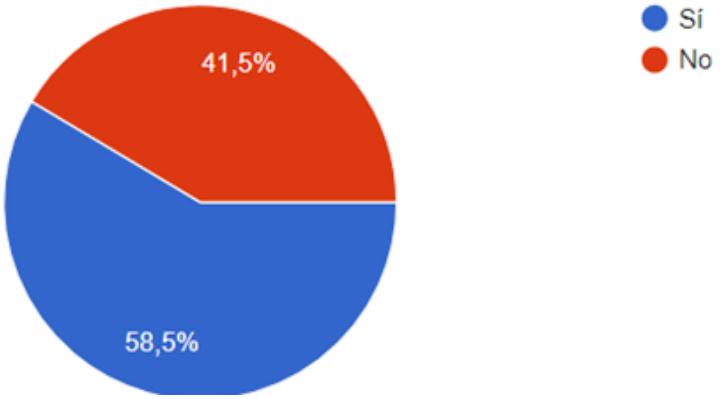
Contrastant la question précédente, dans la *Figure 11* nous pouvons observer que 36,6% (équivalant à 15 étudiants) de répondants ont dit qu'ils avaient au moment de répondre le questionnaire une moyenne de 9-10, 46,3% (19 étudiants) ont indiqué avoir une moyenne de 8-9,

et 17,1% (7 étudiants) a sélectionné une moyenne de 7-8. Cela indique que, pendant la pandémie, dans les classes en ligne, les notes des répondants ont baissé mais apparaissent encore dans la plage 7-10.

La moyenne 9-10 de 56,1% des répondants (23 étudiants) avant la pandémie a été réduite à 36,6% (15 étudiants), ce qui signifie que 8 étudiants ont été affectés dans cette modalité par rapport à leurs notes. Cependant, la moyenne 8-9 a augmenté de 31,7% (13 étudiants) à 46,3% (19 étudiants) et la moyenne 7-8 a augmenté de 12,2% (5 étudiants) à 17,1% (7 étudiants). Cela signifie que la majorité des moyennes des étudiants de manière générale ont baissé pendant la pandémie.

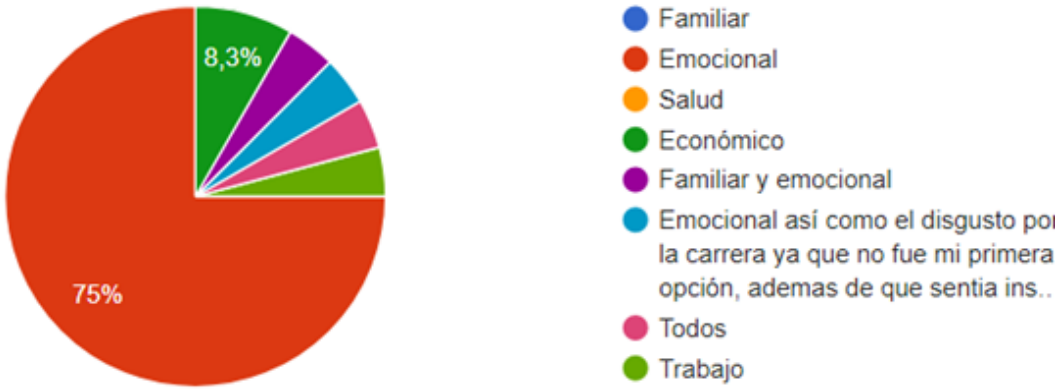
Motivation

Figure 12. Durante el confinamiento pensaste en abandonar la carrera



La *Figure 12* concentre les réponses des étudiants auxquels il a été demandé s'ils avaient pensé à abandonner la licence pendant la pandémie. Le résultat est que 24 étudiants (équivalant à 58,5%) ont répondu de manière affirmative à cet énoncé ; d'autre part, 17 étudiants (41,5%) ont répondu de manière négative. Cela signifie que plus de la moitié des répondants ont pensé abandonner la licence au moins une fois pendant le confinement provoqué par la pandémie.

Figure 13. ¿Por qué motivo?



Cette question a été adressée aux étudiants ayant répondu de manière affirmative à la question précédente. Il y avait des options de réponses fixées ainsi qu'une option pour que les étudiants donnent une autre réponse.

Par rapport aux réponses fixées: 75% des répondants (18 étudiants) ont indiqué avoir songé à abandonner la licence à cause de raisons émotionnelles, 8,3% des répondants (équivalant à 2 étudiants) a choisi l'option des raisons liées à l'économie, 1,4% (1 étudiant) a parlé de raisons familiales et émotionnelles, 1,4% des répondants a sélectionné toutes les options fixées (des raisons familiales, émotionnelles, médicales, économiques), 1,4% a mentionné des raisons liées au travail et, finalement, 1,4% a mentionné les raisons émotionnelles ainsi que le manque de confiance par rapport à son choix de parcours d'études.

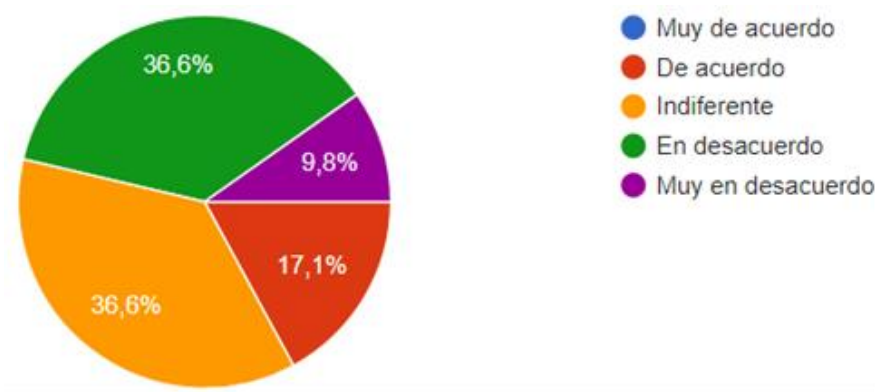
Nous pouvons observer que les facteurs qui exercent chez les étudiants une influence considérable sur la décision de continuer ou d'abandonner ses études sont les raisons émotionnelles.

Reprenant l'opinion de Gonda (2017), nous pouvons dire que la motivation des étudiants a été affectée pendant la pandémie, car il s'agit d'un phénomène qui aide à la stimulation pour agir et compléter des tâches, atteindre les objectifs fixés, obtenir des notes satisfaisantes et s'engager

dans son apprentissage. Avec les réponses des figures 10 à 13, nous pouvons noter que les moyennes des apprenants ainsi que leur engagement par rapport à la modalité virtuelle ont changé de manière négative.

Nous supposons que la baisse des notes ainsi que le fait que les étudiants pensent à abandonner la licence pendant la pandémie sont dus au changement de type de motivation chez l'étudiant. En effet, les classes présentielles permettent aux apprenants de tirer profit complètement de leurs cours et d'éprouver du plaisir à participer directement dans leur processus d'enseignement-apprentissage, donc ils présentaient une motivation intrinsèque. Cependant, à cause de la pandémie, la modalité de classes a changé et, par conséquent, il en a été de même pour le type de motivation.

Figure 14. Obtuviste conocimientos suficientes en las clases en línea.



La *Figure 14* nous permet de savoir si les étudiants considèrent qu'ils ont obtenu des apprentissages suffisants pendant les cours en ligne. Le graphique ci-dessus montre que 15 étudiants (équivalant à 36,6%) ont choisi l'option "indifférent", et nous considérons qu'ils ont sélectionné cette option car ils pensent que leurs connaissances ne sont pas suffisantes mais ne sont pas non plus inexistantes.

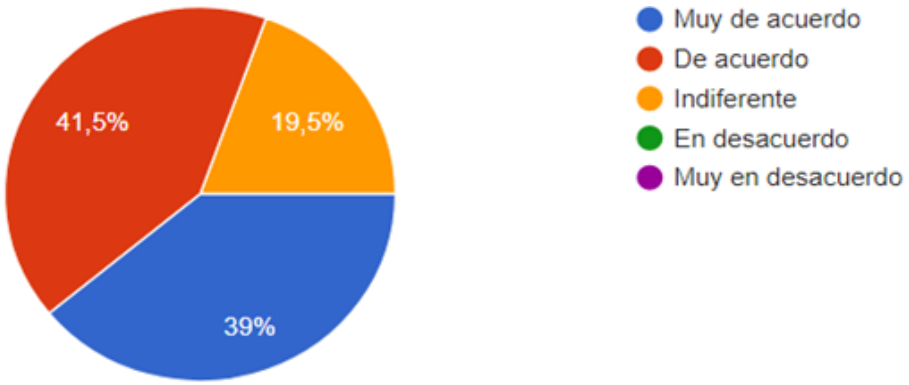
De plus, 15 étudiants (36,6%) déclarent qu'ils ne sont pas d'accord avec cet énoncé : 4 étudiants (9,8%) ont sélectionné l'option de désaccord profond, ce qui veut dire que presque la

moitié des répondants considèrent qu'ils n'ont pas obtenu les connaissances suffisantes pendant la modalité virtuelle. Seuls 7 étudiants (17,1%) sont d'accord avec l'énoncé, ce qui met en évidence que moins d'un cinquième de notre échantillon considère que les connaissances acquises pendant les cours en ligne ont été suffisantes.

À ce stade, nous pouvons nous demander si leur perception peu positive concernant l'acquisition de connaissances en modalité virtuelle se doit à une véritable analyse personnelle des savoirs obtenus ou reflète plutôt leur malaise affectif.

Par suite, en prenant en compte les résultats des *Figures 13* et *14*, il faut insister sur le fait que l'affectivité joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances, consciemment ou non, et que les stratégies socioaffectives aident à gérer la motivation ainsi que les sentiments d'anxiété ou le manque de concentration, entre autres. Comme Trocmé-Fabre (cité dans Dussarps, 2014) le mentionne : « (...) toute intervention pédagogique devra tenter de réconcilier le cognitif avec sa base affective sous-corticale et ménager un contexte non menaçant, enrichissant et chaleureux, dans lequel l'apprenant se sent interpellé totalement » (p. 56). Cela veut dire qu'en créant un climat positif et en utilisant des stratégies socioaffectives dans la salle de classe en ligne, la construction des apprentissages ainsi que la performance des apprenants seront beaucoup mieux réussies.

Figure 15. La actitud de tus maestros influía sobre tu interés en las clases en línea



Nous pouvons voir ci-dessus le schéma qui représente l'influence de l'attitude des professeurs sur l'intérêt des étudiants pour les cours en ligne. Nous observons que 41,5% (équivalant à 17 étudiants) sont d'accord avec cet énoncé et que 39% (16 étudiants) sont complètement d'accord avec cette proposition.

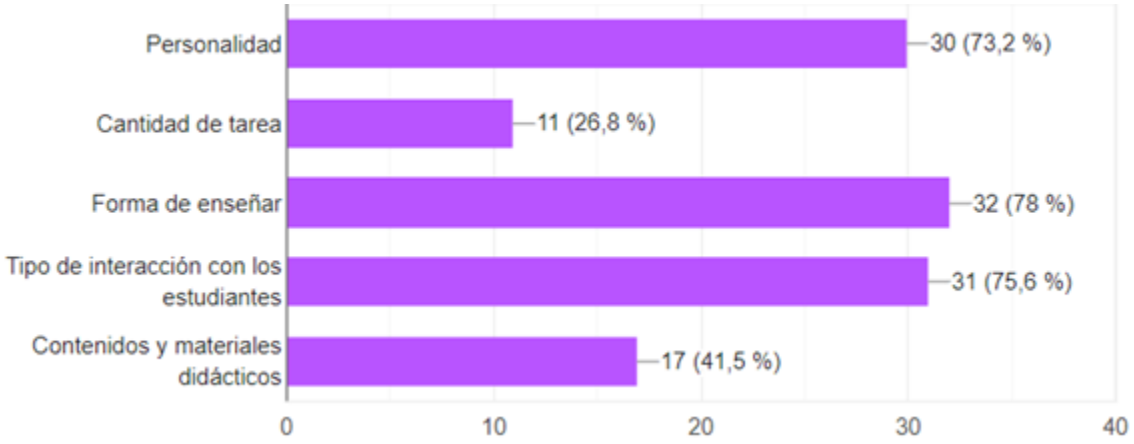
Donc, en prenant en compte les réponses précédentes, nous pouvons considérer que 80,5% des répondants considèrent que l'attitude du professeur dans la salle de classe exerce une influence sur l'intérêt des étudiants pour les cours en ligne. Au contraire, il semble que pour 19,5% (étudiants) des répondants, l'attitude des professeurs ne soit pas déterminante.

Il ressort de ces réponses que les étudiants, tant pour la gestion de leur apprentissage que pour le développement de stratégies socio émotionnelles, sont en grande partie dépendants de la figure de l'enseignant, même dans un contexte philosophico-éducatif prônant l'autonomie, comme c'est le cas du constructivisme socioculturel.

Comme Alt (2015) le mentionne, la motivation est un facteur significatif dans le processus d'apprentissage et elle est liée à la réussite d'objectifs. Cependant, étant influencée par des facteurs sociaux, elle peut affecter le bien-être des apprenants ainsi que leur performance. De la même manière, Dec et al. (cités dans Zumbrunn et al., 2014) considèrent que la salle de classe doit promouvoir l'envie d'apprendre ainsi que l'enthousiasme et l'intérêt chez les étudiants pour assurer qu'ils s'impliquent dans leur processus d'apprentissage.

En outre, les attitudes et les émotions sont des facteurs qui agissent sur l'apprentissage. Comme nous l'avons indiqué, les stratégies socio affectives comprennent des stratégies telles que la communication, l'empathie, etc. qui permettent de développer des relations significatives entre les membres de la salle de classe, contribuant ainsi à créer une ambiance favorisant le processus d'enseignement-apprentissage.

Figure 16. ¿Qué aspecto influenciaba?



Dans la *Figure 16*, nous pouvons observer les aspects dont les répondants considèrent qu'ils exercent une influence, au sujet de l'attitude des professeurs, sur l'intérêt des apprenants pour les cours en ligne. Selon le graphique, 32 répondants (78%) affirment que la manière d'enseigner influe sur leur intérêt, 31 répondants (75,6%) ont choisi le type d'interaction que les professeurs ont avec les étudiants, 30 répondants (équivalant à 73,2%) ont sélectionné la personnalité ; 17 répondants (41,5%) considèrent que les contenus et les matériaux didactiques jouent un rôle dans le développement de leur intérêt dans la modalité virtuelle, et seuls 11 répondants (26,8) ont choisi la quantité de devoirs.

Les aspects qui ont un effet très important sur l'intérêt des étudiants sont ceux qui sont liés aux aspects sociaux dans la classe virtuelle. Rappelons que la motivation se rattache à la socio-affectivité puisque la relation entre l'apprenant et l'enseignant contribue à l'atteinte des objectifs, du fait que dans un climat convivial qui promeut l'empathie et d'autres émotions positives, la performance des apprenants et leur envie d'approfondir leurs connaissances seront favorisées.

Ensuite, nous avons demandé de quelle manière ces aspects ont influé sur l'intérêt des enquêtés.

Nous trouvons ci-dessous des réponses positives à la manière dont ces aspects ont influencé l'intérêt des apprenants pour les cours en ligne :

- Si el profesor era bueno, agradable y se esperaba mucho por sus clases, me sentía con el compromiso de asistir.
- En mi interés y confianza por participar.
- Al hacernos participar de forma activa durante la clase, me gustaba que no nos dejarán mucho tiempo sin hacer nada frente a la computadora porque era aburrido.
- Me sentía más motivada y con ganas de tomar las clases.
- Creo que el trato hacia los alumnos es primordial para que exista participación e interés en una clase, asimismo el material didáctico es primordial para captar la atención del público pues no todos aprendemos de la misma manera.
- Pues cada profe se lograba adaptar y eran pacientes.
- Los aspectos mencionados anteriormente fueron importantes ya que cada uno hacía que yo pudiera interesarme más o menos en las clases.
- En la disponibilidad propia para hacer las actividades con verdadero interés y para participar y dar mis opiniones en clase.

Nous pouvons dire que la personnalité et l'attitude sympathique des professeurs envers les étudiants peuvent influer de manière positive sur l’envie de participer activement au processus d’enseignement-apprentissage si les professeurs sont aimables, respectueux, patients, etc. De la même manière, l’interaction avec les étudiants joue un rôle primordial car, si la classe implique la participation en s’adaptant aux besoins des apprenants, la performance va être visiblement améliorée. Il nous faut de nouveau insister sur le caractère essentiel de l’enseignant comme figure dominante et déterminante du processus d’apprentissage.

Nos enquêtés ont aussi apporté des exemples négatifs de la manière dont ces aspects ont influencé l'intérêt des apprenants pour les cours en ligne :

- La interacción es limitada.
- Dejaban demasiada tarea y tuve una maestra que se enojaba mucho con nosotros porque decía que las fallas de internet y todo eso lo hacíamos a propósito para no entrar a su clase.
- En particular, algunos profesores no se esforzaban en motivar al alumno o utilizar material útil, por lo tanto, la clase se tornaba aburrida.
- La interacción no era la mejor ya que pues unos responden y otros no.
- Algunos profesores no tenían empatía o te desanimaban en cuanto al campo laboral de la carrera de FLE.
- No podía concentrarme, incluso me daba sueño, al fallecimiento de mi papá caí en depresión y al no convivir con personas me hacía sentir triste.
- Todos estos factores influían mucho en mi debido a la modalidad virtual, aprendía a través de una pantalla y definitivamente no es lo mismo que presencial, se percibe todo de manera diferente.
- Y los contenidos eran suficientes, pero a veces los profesores tenían problemas con las aplicaciones.
- No siempre se podía interactuar con todos los alumnos.
- Hubo una materia en especial, donde no quería participar porque la profesora insultaba a todo el grupo generalizando, por lo que fue negativa a pesar de haber obtenido una buena calificación. La verdad con los otros profesores nunca sentí nada

negativo, de cierta forma la pandemia me obligó a ser más autónoma en cuanto a mi propio aprendizaje y en lo que concierne a los demás fue una influencia positiva.

Sur la base des commentaires précédents, nous pouvons dire que l'interaction, ou le manque de celle-ci, peut exercer une influence négative chez l'étudiant. La pandémie a provoqué un confinement qui a isolé les personnes. Or, le socioconstructivisme défini par Dagar et Yadav (2016), considère qu'il est important de développer des relations interpersonnelles entre les membres de la salle de classe pour connaître différentes perspectives et construire de nouvelles connaissances. De plus, la communication entre le professeur et l'apprenant aide à créer une ambiance cordiale qui permet une meilleure participation. Cela signifie que les relations interpersonnelles exercent une influence, de manière négative ou positive selon le cas, sur la manière dont l'apprenant se comporte dans la salle de classe en ligne. En tant que facteur externe, si l'ambiance scolaire n'est pas positive ou oriente négativement les objectifs des apprenants, ceux-ci peuvent être démotivés.

Ensuite, nous avons demandé « ¿Qué aspecto tenía más impacto? » pour savoir quel aspect (la manière d'enseigner, le type d'interaction que les professeurs ont avec les étudiants, la personnalité, les contenus et les matériaux didactiques ou la quantité de devoirs) ont eu le plus d'impact sur l'intérêt: 15 étudiants considèrent que la manière d'enseigner a un impact plus significatif sur l'intérêt, 14 étudiants ont opté pour la personnalité, 7 étudiants ont mentionné le type d'interaction, 3 étudiants ont choisi la quantité de devoirs et seuls 2 étudiants ont considéré les contenus et les matériaux didactiques.

Ce qui ressort de ces réponses est l'aspect méthodologique suivi de près par la personnalité de l'enseignant, ce qui nous semble très intéressant du fait que ce n'est pas le type de relation

didactique établie par le professeur qui est primordiale, sinon des aspects relevant de son identité personnelle et professionnelle et sur lesquels l'étudiant n'a aucune prise.

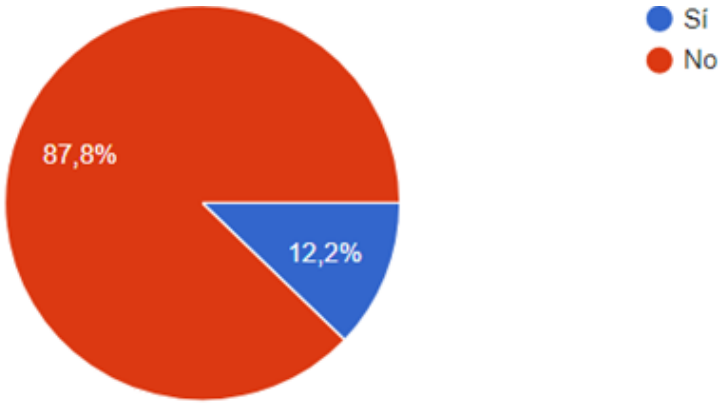
S'agissant d'une question ouverte, nous avons reçu des commentaires tels que :

- La cantidad de tareas generaba un impacto de estrés ya que cumplía con tareas solo para entregar en tiempo y forma para no bajar mi promedio, en la cual en su mayoría de ellas no comprendía o no sentía un aprendizaje.
- La personalidad del profesor cambiaba bastante y a veces se enojaba por cosas chicas o si no te dejaba bastante tarea y si te faltaba sólo algo pequeño que no entendiste se enojaba y te ponía inasistencia.
- Es complicado trabajar con la tecnología ya que no estamos acostumbrado a ellas y esta presenta ciertas limitaciones al momento de interactuar con los maestros.

Donc, nous pouvons observer que les étudiants considèrent que la manière d'enseigner pendant la pandémie et son impact sont en relation avec la capacité des professeurs d'utiliser les outils informatiques. De plus, ils mentionnent que la personnalité des professeurs joue un rôle important ainsi que l'interaction entre le professeur et ses collègues. Comme Martínez-Maldonado et al. (2019) le disent, la communication dans la salle de classe doit impliquer le soutien émotionnel.

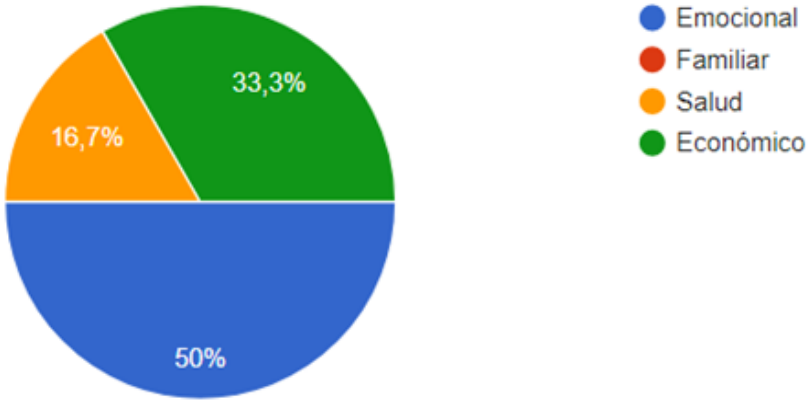
En outre, Pianta (cité dans Martínez-Maldonado et al., 2019) considère que les relations positives dans la salle de classe comprennent la communication, l'empathie et l'amabilité, ces ressources permettant que le processus d'enseignement-apprentissage et la performance des apprenants soient renforcés.

Figure 17. ¿Pediste permiso de baja temporal durante algún semestre?



La *Figure 17* nous montre si les étudiants ont sollicité l'autorisation de s'absenter durant une certaine période (un ou deux semestres) : 87,8% (équivalant à 36 étudiants) ont répondu de manière négative à cette proposition et 12,2% (5 étudiants) de manière affirmative. Cela veut dire que, pendant la pandémie, quelques étudiants ont décidé de faire une pause dans leurs études.

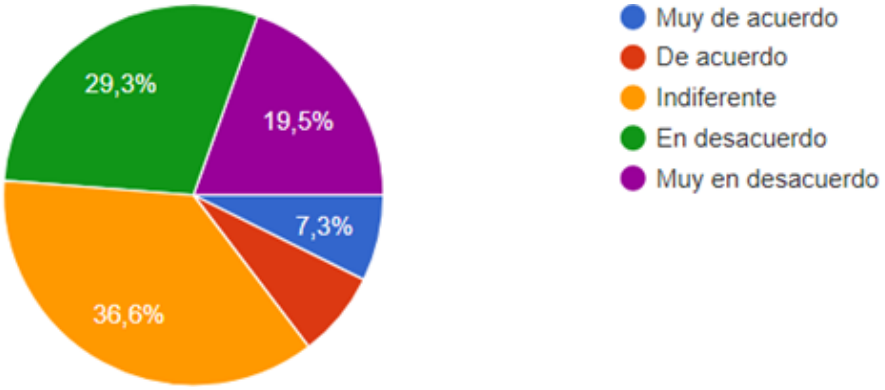
Figure 18. ¿Por qué motivo?



La *Figure 18* considère les réponses des étudiants qui ont répondu de manière affirmative à la question précédente. Ce graphique représente le motif de l'absence temporaire des étudiants à un certain moment de la pandémie : 50% des répondants (3 étudiants) ont sélectionné l'option de raison émotionnelle, 33,3% (équivalant à 2 étudiants) ont choisi l'option de raison économique, et 16,7% des répondants ont choisi la raison liée à la santé.

En somme, les *Figures 17* et *18* montrent que les émotions peuvent avoir un impact sur la performance des apprenants et, surtout, sur leur envie de continuer leurs études. Pour cela, il est important de mentionner l'importance des stratégies socio-émotionnelles qui aident à gérer les émotions pour favoriser des relations amicales et empathiques entre les individus qui constituent le contexte virtuel des apprenants et, en même temps, soutenir la motivation pour promouvoir la continuation des études. Nous pouvons dire que la motivation des apprenants a été affectée pendant la pandémie à cause de la diminution de la régulation interne des apprenants et de l'augmentation de l'amotivation.

Figure 19. La modalidad virtual facilitó tu aprendizaje.



La *Figure 19* illustre que, sur le total de notre échantillon, 15 personnes (équivalant à 36,6%) ne considèrent pas complètement que la modalité virtuelle ait facilité leur apprentissage, 12 (29,3%) ne sont pas d'accord avec cette proposition, et 8 (19,5%) ont choisi l'option de désaccord profond. Par ailleurs, 3 personnes (7,3%) sont d'accord avec l'énoncé et 3 autres sont complètement d'accord et considèrent que la modalité virtuelle a facilité leur apprentissage. De manière générale, la modalité virtuelle n'est pas perçue très favorablement par les étudiants dans ce qui est lié au domaine cognitif.

Ensuite, nous leur avons demandé d'expliquer leur réponse.

Nous trouverons ci-après des réponses affirmatives qui justifient la proposition « La modalidad virtual facilitó tu aprendizaje» :

- Fue un cambio positivo porque fui más autónoma.
- Organizaba mejor mi tiempo, dormía más y era más autodidacta.
- Porque me permitía economizar tiempo y aprovecharlo mejor.
- Mayor orden y más fácil tomar las clases, aunque depende del contexto de cada persona.
- Podía trabajar y estudiar al mismo tiempo.
- Existía una gran cantidad de herramientas y materiales que podían ser usados para facilitar el aprendizaje.

Nous pouvons observer que les réponses sont liées au développement de l'autonomie pour l'acquisition des connaissance, compétence fondamentale pour la modalité virtuelle car elle permet de poursuivre son processus d'apprentissage en ayant le professeur comme guide et non comme la seule source d'informations. De la même manière, il est important de souligner que les réponses sont associées surtout à l'organisation et aux avantages logistiques de la modalité virtuelle et qu'elles ne sont pas entièrement tournées vers la facilitation des apprentissages, même si ces facteurs sont importants, pour certains individus, pour optimiser le processus d'apprentissage.

Ci-dessous nous trouverons des réponses négatives par rapport à la proposition « La modalidad virtual facilitó tu aprendizaje » :

- Porque pasé por problemas emocionales al no poder salir de casa y no tenía la concentración para tomar clases.
- La interacción es primordial para mí y saber que me encuentro en un espacio designado para el aprendizaje me indica que debo centrarme en lo que se me enseña.

- Me costaba más aprender y prestar atención.
- Me volví floja ya que el internet te facilita en la realización de tareas, exámenes, etc.
- Me molestaban mucho mis ojos y mi espalda, eso y otras cosas de mi entorno que distraían muchísimo.
- Si bien me ayudó a ser un poco más autónoma, también me desmotivó a querer seguir estudiando.
- No había un tema de comunicación para interactuar con alguien más o poder comentar algo que nos llamara la atención para poder seguir avanzando. Pero también hubo una parte autodidacta para crecer y poder adquirir más conocimientos.
- Sentí que no interactúe pues soy penoso.
- Porque en algunas materias los profesores no tuvieron contacto directo con nosotros los alumnos, puesto que fueron materias auto-gestivas.

D’un autre côté, à travers ces réponses, nous pouvons identifier qu’un facteur très souvent mentionné est l'interaction et comment le manque d'interaction influe sur l’apprentissage des apprenants et leur envie de continuer à étudier.

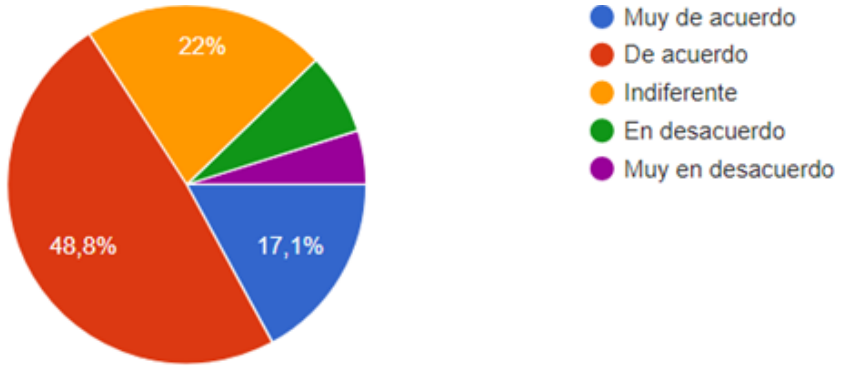
De plus, même si la majorité des cours ont été de type synchrone et que ce type de connexion permet une rencontre en temps réel, cela ne signifie pas que les étudiants pouvaient interagir avec leurs collègues et le professeur, surtout à cause de raisons émotionnelles telles que la honte.

Il est important de considérer que la perception des apprenants par rapport à leur processus d'apprentissage est soumise au climat créé par les membres de la salle de classe. Il faut donc créer un lien émotionnel positif entre le professeur et les étudiants pour améliorer les expériences et les

résultats des apprenants dans la salle de classe virtuelle, sinon nous courons le risque que l'étudiant devienne démotivé.

Cependant, même si le climat dans la salle de classe en ligne est important pour l'acquisition des connaissances, l'autonomie chez les apprenants doit être développée. En effet, nous pouvons observer que les étudiants sont très dépendants des comportements et des réactions des professeurs et que cela affecte leur participation dans le processus d'enseignement-apprentissage. Or, il est nécessaire qu'ils identifient eux-mêmes leurs besoins et leurs objectifs et soient en mesure d'agir pour atteindre ceux-ci, même quand ils considèrent que le climat scolaire n'est pas assez stimulant.

Figure 20. Asistían a clase virtual y entregabas tareas para obtener una calificación, no por interés genuino.



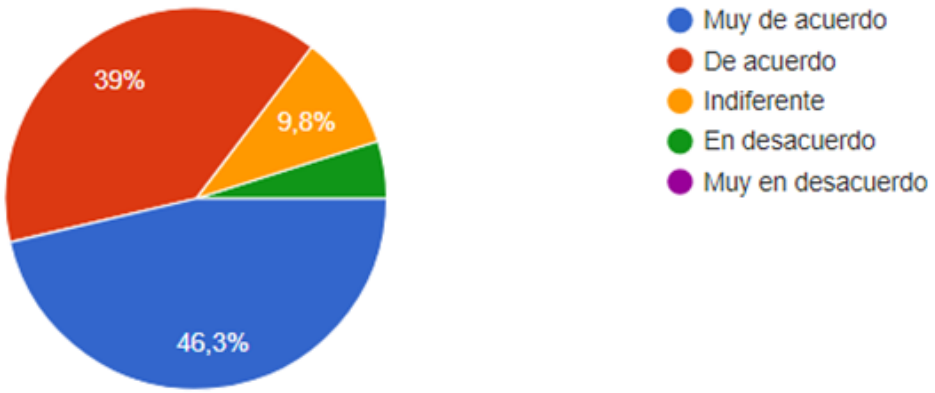
La *Figure 20* nous montre si les étudiants assistaient aux cours virtuels et rendaient leurs devoirs seulement pour obtenir une note et sans véritable intérêt : 20 individus (équivalant à 48,8%) ont dit être d'accord avec cette situation, 9 individus (22%) considèrent cette situation comme indifférente et nous considérons que les étudiants ont choisi cette option pour dire que les classes n'éveillaient pas d'intérêt chez eux mais qu'ils y assistaient surtout par obligation. Ensuite, 7 individus (17,1%) sont tout à fait d'accord avec cette proposition, cela signifie qu'ils assistaient

aux cours et rendaient les devoirs uniquement pour avoir une note. Seuls 3 étudiants (7,3%) ont choisi l'option de désaccord et 3 étudiants (7,3%) n'ont pas été du tout d'accord.

Donc, nous pouvons dire que plus de la moitié des répondants considèrent que leur assistance aux cours en modalité virtuelle a été déterminée par l'obtention d'une note et non par un véritable intérêt pour les cours. Par ailleurs, nous considérons qu'ils ont ressenti l'obligation d'assister aux cours même s'ils n'étaient pas vraiment intéressés. De la même manière, les étudiants ont montré un certain manque d'autonomie et une grande passivité dans les classes en ligne et le professeur a eu pour fonction d'être la seule source de connaissances, les étudiants se contentant s'accomplir les tâches nécessaires pour assurer une note finale leur garantissant la réussite de la matière.

De plus, ces réponses nous permettent de dire que la majorité des enquêtés (65,1%) présentaient une motivation de type extrinsèque pendant la modalité virtuelle, étant donné que la motivation extrinsèque est définie comme les actions guidées par l'obtention d'un résultat déterminé, dans ce cas l'obtention d'une bonne note, ou pour éviter une sanction comme échouer. En revanche, seuls 12,2% des répondants faisaient preuve de motivation intrinsèque dans les cours en ligne, ce qui veut dire que ces apprenants ont obtenu de la satisfaction à travers l'appréciation de leurs classes et leur processus d'apprentissage et que ce plaisir, généré par leur participation dans la classe, leur a probablement permis d'obtenir des notes favorables, même si ce n'était pas leur objectif principal.

Figure 21. El no convivir físicamente con tus maestros y compañeros influyó sobre tu motivación



La *Figure 21* expose que 85,3% des enquêtés (ceux qui ont choisi les options d'accord et très d'accord) estiment que le manque d'interaction physique, en face à face, avec leurs camarades et leurs professeurs a exercé une influence directe sur leur motivation par rapport à la continuation des études ainsi que la poursuite des cours virtuels. Il est clair que l'absence de contact direct, c'est-à-dire, des regards, de la gestuelle, des intonations, etc. réduit la qualité humaine de l'échange verbal.

Vygotsky (cité dans Dagar et Yadav, 2016) établit dans la théorie du socio constructivisme que la construction des connaissances et l'acquisition des apprentissages se construisent à travers des interactions sociales dans la salle de classe entre les apprenants et l'enseignant.

Ensuite, nous leur avons demandé de justifier leur réponse.

Voici les réponses appartenant aux étudiants qui ont ressenti que le manque d'interaction face à face avait influé sur leur motivation :

- Realmente importaba ese contacto presencial para no sentirte sólo.
- No era igual que verlos, porque algunos compañeros te motivan a salir adelante, incluso los profesores.

- Porque sentía que no hacía nada realmente, me sentía sola y me estresaba estar sentada todo el día.
- A veces, porque necesitaba un abrazo o palabras de aliento que me motivaran a seguir adelante con la carrera y aunque me mandaban mensaje y me llamaran por teléfono pues no era lo mismo.
- Porque regularmente había un gran silencio, nadie quería participar.
- Sí, considero que el ver a mis compañeros y maestros era parte de "socializar" y romper con la rutina todos los días. Al ser solo en línea, el aprendizaje y los días se volvieron pesados.
- Soy una persona que requiere interacción para poder aprender.
- La interacción física es importante para mí aprendizaje.
- Me sentí aislado y tuve una etapa de indiferencia en mi cuidado personal.
- La interacción sana con los demás siempre me daba esa energía para asistir a las clases y participar en ellas.
- Porque al no ver el lenguaje corporal de las personas para mí hacía difícil una comunicación genuina, lo que hacía que poco a poco me distanciara más.

Nous observons que les réponses sont plutôt liées à une influence négative sur la motivation des apprenants. Comme le socioconstructivisme l'établit, les interactions sociales sont fondamentales pour la construction de l'apprentissage. De la même manière, nous observons qu'il n'existe pas de communication significative entre les apprenants et le professeur car, dans cette modalité virtuelle, les apprenants ne voulaient pas participer ni s'impliquer dans la construction des connaissances.

De plus, cet éloignement provoqué par la pandémie a entraîné aussi des conséquences émotionnelles négatives chez les étudiants qui ont ressenti de la solitude, de la tristesse, du stress et peut-être même de la dépression. Ces éléments ont causé une baisse de la motivation intrinsèque des apprenants qui évitaient ainsi de s'impliquer dans le processus d'enseignement-apprentissage de manière volontaire.

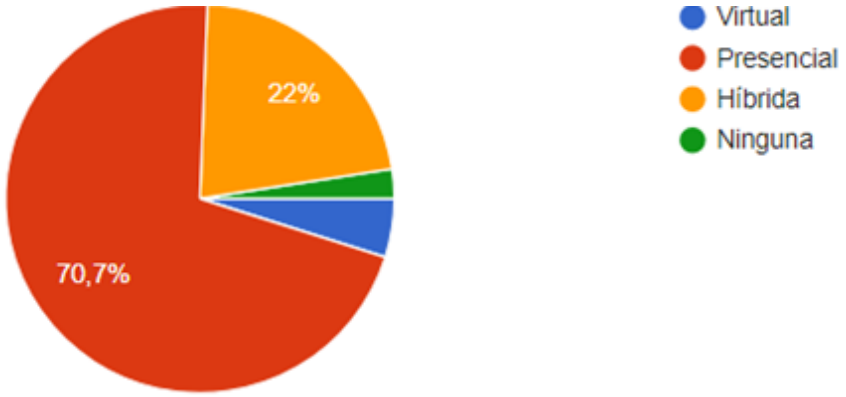
Ci-dessous nous présentons les réponses appartenant aux étudiants selon lesquels le manque d'interaction en face à face n'a pas eu d'influence sur leur motivation :

- Porque realmente no convivía con todos, solo tenía un compañero, eso no me afectó.
- No realmente, no considero que el hecho de no tener contacto con mis compañeros o maestros haya sido un factor que afectó mi motivación, porque al contrario al ser modalidad en línea, teniendo en cuenta que soy una persona tímida, pude socializar más que en presencial y participar más en clase (pues la cámara estaba desactivada). Creo que lo que afectó más mi motivación fueron los problemas económicos y la personalidad de algunos maestros.
- No ya que hubo una buena comunicación entre profesor y compañeros por lo que cualquier duda podía aclararla en cualquier hora del día.
- De por sí no convivo mucho, me daba un tanto igual.
- Prefiero concentrarme en las asignaturas.
- Me adapté y me gustó estar en casa tomando clases, tal vez me hubiera gustado tener clases presenciales con las lenguas meta, pero no fue algo que me desmotivara.

- Realmente no me interesaba socializar con las personas, la clase se daba y yo solo me preocupaba por mi aprendizaje.

L'un des avantages de la modalité virtuelle pour certains étudiants a été d'éviter la socialisation avec d'autres individus, peut-être parce qu'ils sont plutôt introvertis ou timides, ou parce que les autres sont des distracteurs pour eux, mais ces cas ont été des exceptions. Cette modalité a favorisé aussi la confiance de certains étudiants qui avaient honte de participer de manière présentielle.

Figure 22. ¿En qué modalidad tenías más interés por participar en tus clases?



À propos de cet aspect, 29 individus (équivalant à 70,7%) ont affirmé qu'ils avaient plus d'intérêt pour participer dans les cours en modalité présentielle, 9 étudiants (22%) ont répondu qu'ils appréciaient de participer en modalité hybride, 2 étudiants ont choisi la modalité virtuelle, et seul 1 étudiant a dit qu'il ne participait pas, quelle que soit la modalité.

Ensuite, nous leur avons demandé d'expliquer leur réponse.

Les répondants qui ont sélectionné la modalité virtuelle ont justifié leur réponse de la manière suivante :

- Había más intercambio de ideas.
- Siento que de este modo se expresa uno más.

- De manera presencial me es menos difícil lograr poner atención.
- Así aprendí toda mi vida y me gusta.
- Porque tenía más impacto el compartir un momento y un espacio con otras personas.
- Porque hay una mejor atención sobre cada alumno por parte del profesor, hay mejor contacto-relación estrecha.
- Porque veo a la maestra y no siento que le hablo al aire.
- Porque todo el grupo participaba, había más interacción grupal.
- Sentía que me escuchaban y aprendía mejor con lo que decía el profesor y mis compañeros.
- Siento que tengo una retroalimentación más integral.
- Hay más retroalimentación.
- Ver a los ojos a los compañeros y maestro.
- Hay mayor participación y mejor enseñanza.

Ces réponses nous amènent à dire que l'interaction sociale entre les membres de la salle de classe ainsi que la communication significative sont des éléments essentiels pour les apprenants et leur disposition à participer activement au processus d'enseignement-apprentissage. Dans cette modalité, la relation avec le professeur est plus positive dans la mesure où elle favorise la performance des apprenants et soutient leur motivation. Les étudiants donnent une grande valeur à la construction collective de connaissances, avec leurs collègues et le professeur. Par ailleurs, cette modalité a été la seule modalité que certains étudiants connaissaient et, après avoir utilisé la modalité virtuelle, ils préfèrent la modalité présentielle.

Ceux qui ont sélectionné la modalité virtuelle mentionnent qu'elle leur donne la confiance nécessaire pour participer en ayant un écran entre eux et les membres de la salle de classe virtuelle.

En ce qui concerne les étudiants qui ont choisi la modalité hybride, ils ont donné les réponses suivantes :

- Creo que la modalidad híbrida podría ser una buena solución para todos. Solo se asiste a la escuela pocos días a la clase y posteriormente uno como estudiante trabaja autónomamente en las clases virtuales. Esto solo sería bueno si tan solo las clases que se ofertan concuerdan para que el estudiante pueda meter su horario completo sin ningún problema.
- Si tengo interés siempre y cuando tenga las herramientas necesarias (computadora, celular, internet).
- Es más accesible.
- A veces por la lejanía donde yo vivo me queda mejor tomar algunas clases en línea y algunas en presencial.

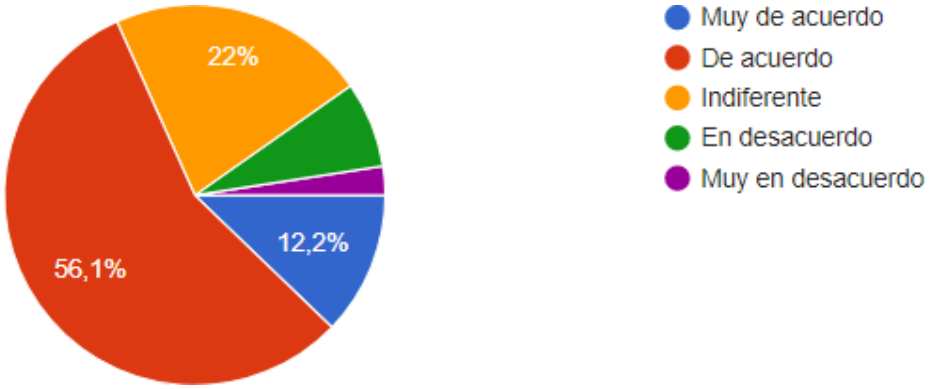
Nous considérons que les réponses de ces étudiants sont plutôt liées à l'accessibilité et à la facilité logistique de prendre des cours. Ces étudiants estiment importante l'interaction avec le professeur et leurs collègues, mais ils préfèrent la praticabilité de cette modalité.

Stratégies socioaffectives

Pour cette partie du questionnaire, nous avons présenté une définition des stratégies socioaffectives pour que les enquêtés aient une meilleure compréhension du sujet du questionnaire. Nous considérons les stratégies socioaffectives comme l'ensemble des actions qui ont comme objectif une interaction assertive et saine avec d'autres individus. Quelques exemples de ces

stratégies sont : la communication assertive, la négociation, la confiance, la coopération, l'empathie, la reconnaissance et la gestion des émotions, etc.

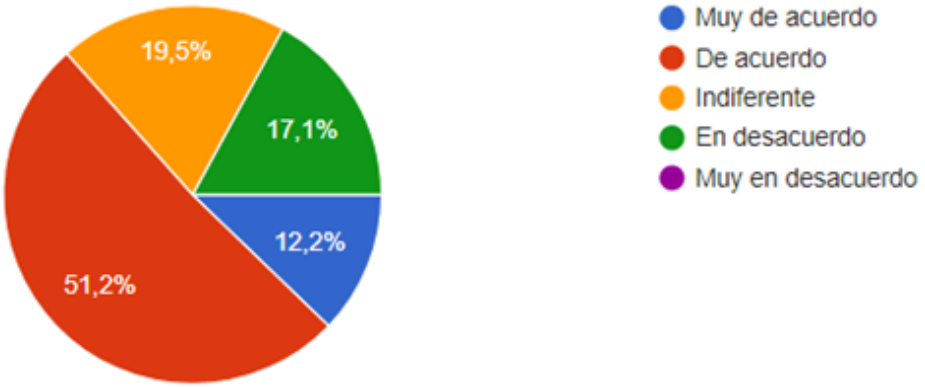
Figure 23. Los maestros eran empáticos con las circunstancias familiares.



Au cours de la pandémie, les étudiants ont perdu des membres de leur famille, sont tombés malades, ou ont souffert d'autres situations de cette nature. La *Figure 23* montre si les répondants considèrent que les enseignants ont montré de l'empathie envers les circonstances familiales vécues par les apprenants. 68,3% (équivalant à 28 étudiants) affirment que les professeurs ont été empathiques envers ces situations et seuls 9,7% des répondants ne concordent pas avec cet énoncé. Cependant, même si 22% des répondants ont choisi l'option d'indifférence, nous considérons que cela est dû au fait qu'ils n'ont pas vécu ce type de situations.

Chaque étudiant vit différentes circonstances qui peuvent avoir de très fortes implications sur ses performances dans la salle de classe, et l'empathie qu'il reçoit des membres du contexte éducatif va influencer la manière dont il va participer dans son environnement d'apprentissage. L'utilisation de stratégies socioaffectives dans la salle de classe, comme l'empathie, sous-tend le développement de relations affectives qui assurent le sens d'appartenance des apprenants.

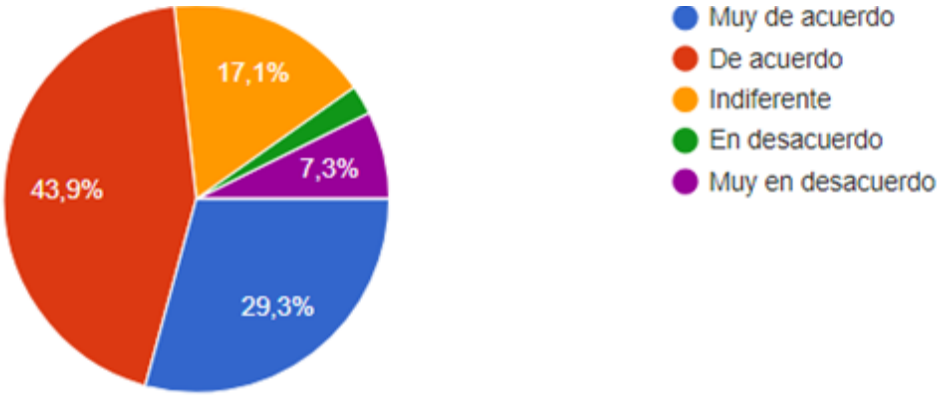
Figure 24. Los maestros eran empáticos con las circunstancias de entorno (por ejemplo, ruido externo durante una participación)



En étant en confinement, les étudiants ont dû interagir avec plusieurs membres de leur famille en même temps que suivre leurs cours en ligne. La *Figure 24* sert à connaître l'empathie montrée par les enseignants par rapport aux circonstances de l'entourage des étudiants. 63,4% des répondants (26 étudiants qui ont choisi les options d'accord et complètement d'accord) considèrent que les enseignant ont été empathiques envers les différentes situations présentées dans le foyer des apprenants. Seuls 17,1% (équivalant à 7 étudiants) ont sélectionné la réponse de désaccord. 19,5% (8 étudiants) ont choisi l'indifférence à ce sujet.

Ces réponses nous indiquent que la plus grande partie du corps enseignant a fait preuve d'empathie envers les diverses conditions de vie des étudiants pouvant affecter la qualité de leur apprentissage.

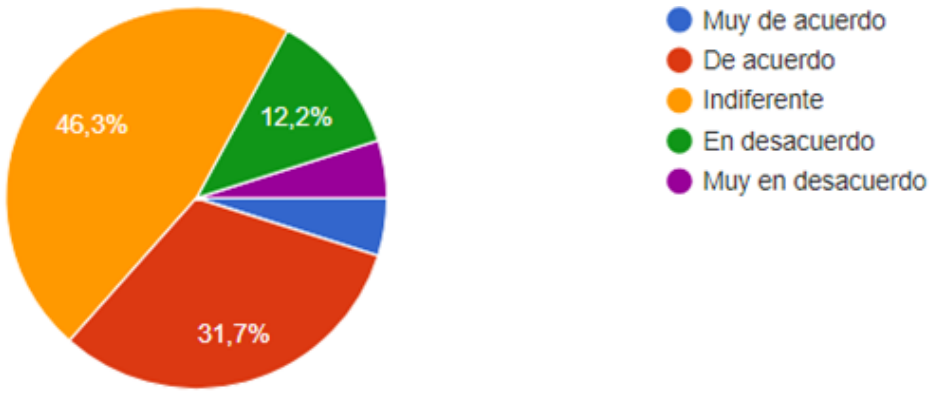
Figure 25. Los maestros eran empáticos con las circunstancias de salud



La *Figure 25 illustre* que, de l'échantillon, 73,2% des répondants (équivalant à 30 apprenants) considèrent que les professeurs ont montré de l'empathie dans les cas où les étudiants tombaient malades ou avaient des problèmes liés à leur santé. Seuls 9,7% (4 apprenants) ont choisi les options de désaccord et désaccord profond. Cependant 17,1% ont sélectionné l'option d'indifférence et nous considérons que ces étudiants n'ont pas expérimenté personnellement cette situation avec un enseignant.

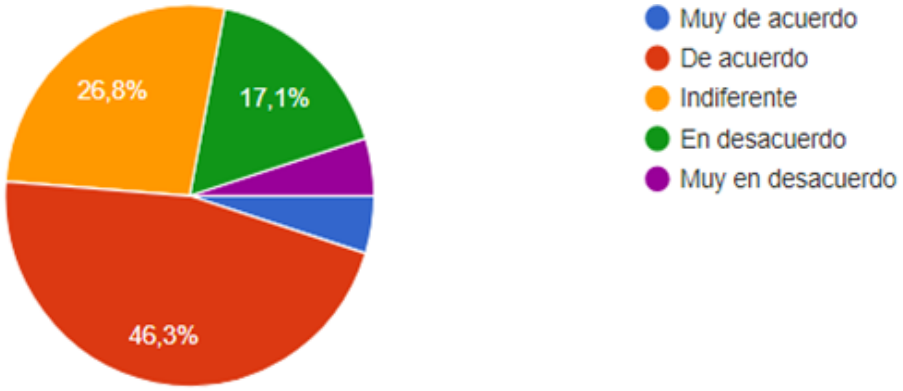
Il est clair que l'utilisation de cette stratégie socio-affective dans la salle de classe en ligne maintient la confiance des apprenants, du fait que l'empathie de l'enseignant vis-à-vis des circonstances que les étudiants expérimentent, aide à la construction du respect mutuel entre les membres du contexte scolaire. En même temps, la coopération des enseignants pour contribuer au rétablissement de la santé génère une ambiance positive entre l'étudiant et le professeur.

Figure 26. Los maestros eran empáticos con las circunstancias emocionales



Dans la *Figure 26* nous notons que 36,6% des répondants (15 étudiants) pensent que les enseignants ont été empathiques envers les conditions émotionnelles des apprenants, 17,1% (7 étudiants) ont choisi les options de désaccord et désaccord profond. Néanmoins, 46,3% des étudiants ont choisi l'option d'indifférence et nous considérons qu'il est probable que ces étudiants aient expérimenté des difficultés émotionnelles mais ne les aient pas mentionnées à l'enseignant ; par conséquent ils n'ont pas d'expérience par rapport à cette question. Par ailleurs, il faut aussi prendre en compte qu'il est difficile d'avoir accès à l'univers émotionnel de quelqu'un d'autre et il est donc ardu, voire risqué, pour un enseignant de s'introduire autoritairement sur le territoire de l'étudiant sans y avoir été invité.

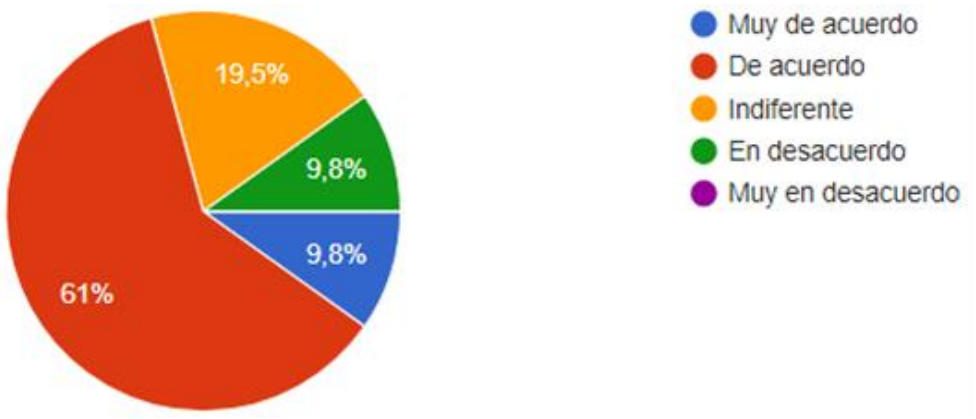
Figure 27. Los maestros eran empáticos con las circunstancias de recursos tecnológicos.



Au début de la pandémie, les ressources technologiques tels que des portables, des ordinateurs portables, internet, etc. ont été sollicités de manière urgente pour que les étudiants puissent assister aux cours en ligne. Cependant, tous les étudiants n'avaient pas d'accès facile à ces outils ; de plus les défaillances de la connexion internet ainsi que les failles des dispositifs électroniques ont parfois constitué des obstacles.

Sur ce point, 51, 2% des répondants (21 apprenants) assurent que les enseignants ont été empathiques par rapport aux difficultés technologiques qui se sont présentées pendant les cours en ligne. 22% (9 apprenants) ont sélectionné l'option de désaccord et de désaccord profond, ce qui signifie que certains enseignants ne se montraient ni tolérants ni empathiques envers les difficultés technologiques des étudiants. 26,8% (11 apprenants) des répondants ont choisi l'option d'indifférence pour laquelle nous supposons que ces étudiants n'ont pas observé de professeurs démontrant de l'empathie envers les difficultés technologiques, ni d'enseignants montrant leur mécontentement.

Figure 28. Los profesores daban retroalimentación de manera respetuosa y amable



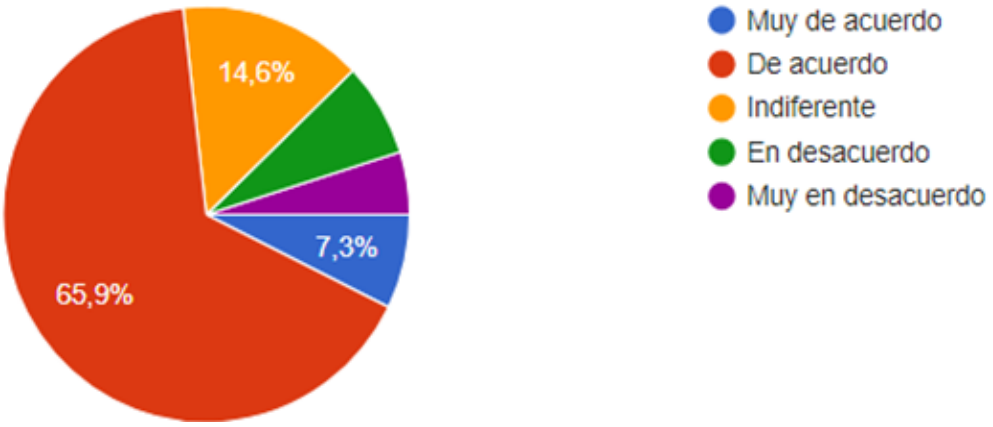
À propos de cet aspect, 29 enquêtés (70,8%) considèrent que les professeurs ont effectué la rétro alimentation de manière respectueuse et aimable envers les participations ou les tâches réalisées. Seules 4 personnes (9,8%) ont sélectionné l'option de désaccord, signifiant qu'elles ont

expérimenté un *feedback* qui ne remplissait pas ces caractéristiques. 8 étudiants (19,5%) ont été indifférents à cet énoncé, n'ayant probablement pas réfléchi au retour reçu pendant les cours en ligne.

Ces réponses montrent que la plupart des répondants ont interagi positivement avec les enseignants qui ont utilisé cette stratégie pendant les cours en ligne. La rétro alimentation est en effet un élément important pour que les étudiants construisent leurs connaissances et approfondissent leurs apprentissages suivant l'orientation des professeurs et en développant une communication assertive entre eux.

Comme Flores (2019) le mentionne « el papel de la comunicación establece (…) que la relación que se establece entre docente y alumno, es un espacio de comunicación entre los partícipes del proceso de aprendizaje; y (…) manejo de categorías como empatía, escucha activa, retroalimentación » (p. 183).

Figure 29. Si tus circunstancias (familiares, entorno, salud, emocionales, recursos tecnológicos) dificultaban tu entrega de trabajos o asistencia a clases en línea, los maestros eran flexibles.

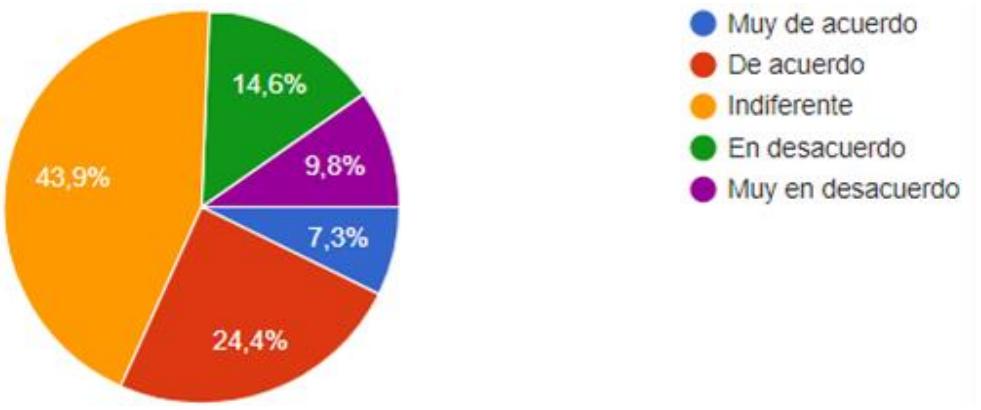


Selon ce graphique, 30 étudiants (équivalant à 73,2%) affirment que les enseignants étaient coopératifs et flexibles pour recevoir des projets ou devoirs ainsi que concernant l'assiduité aux

cours, si les circonstances individuelles vécues par les étudiants présentaient un obstacle. Seuls 5 individus (12,2%) ont répondu en sélectionnant les options de désaccord et de désaccord profond. Même si 6 personnes ont choisi l'option d'indifférence, nous pensons que ces étudiants n'ont simplement pas eu d'expérience personnelle par rapport à cette question.

Dans l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant, doivent être présentes la coopération et la confiance. Ces deux éléments permettent à l'étudiant d'exprimer ses inquiétudes et de solliciter l'aide de l'enseignant. De plus, la confiance unissant les membres de la salle de classe favorise de bonnes relations, en encourageant les étudiants et en réduisant leur anxiété et leur stress, la performance et la motivation s'en trouvant ainsi renforcées.

Figure 30. Los maestros se interesaban en tu bienestar (físico, emocional, mental)

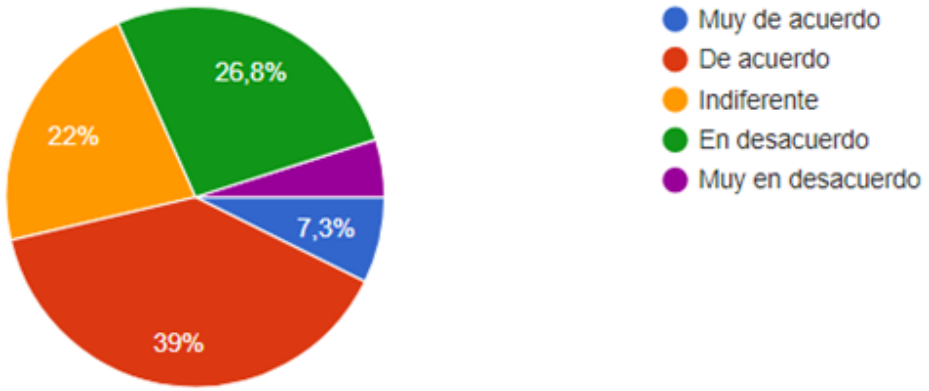


La *Figure 30* montre les réponses permettant de déterminer si les étudiants estiment que les enseignant ont montré de l'intérêt quant à leur bien-être tant physique qu'émotionnel et mental. 31,7% des répondants (13 étudiants) ont sélectionné l'option d'accord et tout à fait d'accord. 24,4% des répondants (10 étudiants) ne concordent pas avec cet énoncé. Cependant, 43,9% (équivalant à 18 étudiants) ont répondu de manière indifférente ; nous considérons que cette réponse suggère que les professeurs n'ont pas montré d'intérêt explicite pour le bien-être des apprenants mais non pas non plus considéré comme obstacles les problèmes des apprenants. De la même manière, ces

réponses montrent que, pendant la pandémie, certains professeurs n'ont pas fait preuve d'empathie envers les situations personnelles des apprenants.

La reconnaissance et la gestion des émotions pendant la pandémie ont été des ressources fondamentales car ces stratégies permettent que les étudiants communiquent leurs émotions et que les professeurs identifient de quelle manière les aider dans des situations stressantes.

Figure 31. Los maestros tomaban en cuenta las condiciones personales al dejar trabajos y tareas.

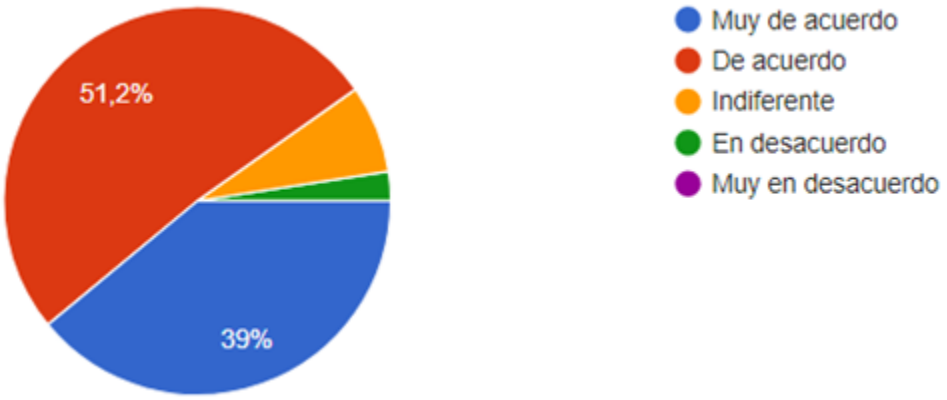


La *Figure 31* représente les réponses des enquêtés interrogés sur la prise en compte par les professeurs des conditions personnelles que les étudiants expérimentaient au moment de laisser des projets ou des devoirs. 19 personnes (équivalant à 46,3%) ont sélectionné les options d'accord, 13 étudiants (31,7%) ont répondu de manière négative, et 22% de l'échantillon ont choisi l'indifférence ; par rapport à ce dernier pourcentage, il semblerait que les étudiants ne considèrent pas que les professeurs aient tenu compte de manière générale des situations des étudiants mais ils étaient cependant empathiques envers les situations individuelles si les apprenants exprimaient de manière spécifique une situation.

Si les étudiants expriment une situation difficile qui entrave leur apprentissage, il est important de parvenir à un accord avec le professeur, de cette manière l'étudiant maintiendra son

envie de continuer à apprendre car il aura la certitude de pouvoir compter sur l'aide de son professeur.

Figure 32. La comunicación, la flexibilidad y la empatía son factores claves para motivar tu aprendizaje



La *Figure 32* nous montre si les étudiants estiment que la communication, la coopération, la souplesse ainsi que l'empathie sont des facteurs clés pour motiver l'apprentissage des étudiants. De notre échantillon, 90% (37 apprenants) sont d'accord, seuls 2,4% (1 étudiant) sont en désaccord, et 7,3% ont sélectionné l'option intermédiaire.

Nous leur avons ensuite demandé d'expliquer leurs réponses qui apparaissent ci-dessous.

Ceux qui ont choisi l'option intermédiaire mentionnent qu'ils n'entretiennent pas une relation très proche avec les professeurs et considèrent donc que ces facteurs n'exercent pas d'influence sur leur motivation ou qu'il existe d'autres facteurs plus importants.

Les répondants qui considèrent les stratégies socioaffectives mentionnées précédemment comme des facteurs clés pour leur apprentissage ont dit ce qui suit :

- Me ayuda a poder manejar el estrés.
- Sí, porque estar con presión en la escuela y en la casa no sé puede aprender bien.

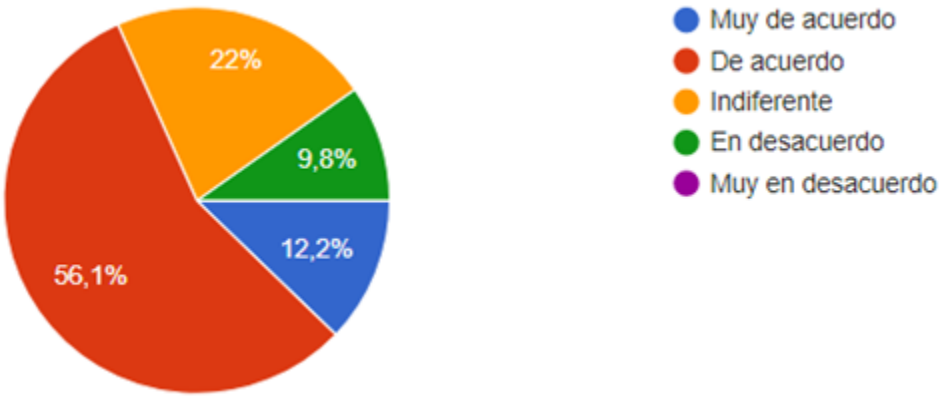
- Ya que de esa manera tanto los alumnos como con los profesores creaban una convivencia buena y los motivaba a querer seguir aprendiendo con los profesores.
- Crean un ambiente de confianza en la relación maestro - alumno.
- Considero que la principal fuente de mi motivación comienza en mi entorno familiar, pero si tengo malos momentos en casa al menos la buena empatía y la comunicación con los profesores me anima un poco (podría decir que el 40% de mi motivación depende de la empatía del profesor) a continuar con mis estudios.
- Porque a veces me deprimo mucho y el tener todos esos factores o que me los muestren hacen que siga adelante.
- Porque no se sabe los problemas que pueda tener el estudiante fuera de la escuela.
- Permite a los alumnos desarrollar más sus aprendizajes.
- Porque sentía menos presión, lo que me permitió mejorar mi itinerario para la entrega de trabajos en caso de proporcionarme un plazo extra debido a salud o asuntos familiares, así como confianza.
- Porque de esa forma se siente un genuino interés en el aprendizaje de nosotros los alumnos, lo que es motivante para hacer un estudio apropiado.
- Siento que me entienden y me motiva saber que me apoyan.
- Creo que los elementos anteriormente mencionados son clave para un entorno cómodo y saludable en el salón de clases.
- Para poder sentirme motivada a seguir.

- Debe de haber empatía para poder tener un buen aprendizaje respeto y tolerancia ya que en forma virtual era más costoso el poder aprender y poner atención a clases al igual que el interactuar con compañeros y maestros.
- Eso determina un mejor rendimiento académico.
- Me siento importante y tomado en cuenta.

Rappelons que les stratégies socioaffectives sont des éléments fondamentaux pour motiver de manière intrinsèque les étudiants car une ambiance positive et respectueuse favorise la confiance en leurs habiletés et s'avère positive pour leur processus d'apprentissage. De plus, ces stratégies maintiennent la motivation des apprenants pour poursuivre leurs études en leur faisant ressentir un support émotionnel qui les aide à gérer le stress ou l'anxiété provoqués, en l'occurrence, par le confinement et le changement de modalité d'études. De la même manière, l'empathie des professeurs peut influer de manière positive sur la motivation des apprenants pour participer activement au processus d'enseignement-apprentissage, et le climat convivial dans la salle de classe en ligne permet le développement des relations émotionnelles tout en favorisant la performance des étudiants et un véritable intérêt pour leur apprentissage.

Il est important que les étudiants développent plus d'autonomie, le premier pas consistant à prendre conscience qu'ils sont capables de mener à bien une certaine tâche ; après, ils pourront identifier leurs objectifs et/ou leurs intérêts et guider leurs actions pour les atteindre. Cependant, ce processus a été difficile à obtenir pendant la pandémie car l'environnement des étudiants ne le favorisait pas.

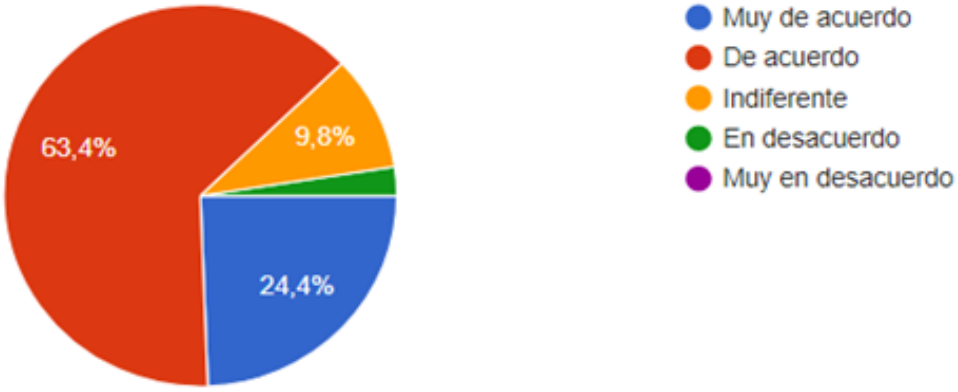
Figure 33. Tus maestros poseían las características mencionadas en la pregunta 10 (figure 32)



La *Figure 33* consiste à faire connaître si les professeurs du corps enseignant ont été coopératifs, souples, empathiques et s'ils ont établi une véritable communication avec leurs étudiants. 68,3% (28 apprenants) ont choisi les options d'accord, 9,8% (4 apprenants) ont choisi le désaccord et 22% (équivalant à 9 apprenants) ont répondu en choisissant l'indifférence, probablement du fait qu'ils n'avaient pas réfléchi à ce sujet.

Ces réponses indiquent que tous les professeurs n'ont pas fait montre de ces caractéristiques dans la salle de classe en ligne, mais la majorité de l'échantillon considère cependant que les professeurs ont été coopératifs, souples, empathiques et qu'ils ont établi une communication significative. La présence de ces stratégies favorise en effet la communication significative entre le professeur et l'apprenant et peut en même temps aider à motiver et intéresser les étudiants au point de les impliquer davantage dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Figure 34. Estas estrategias (mencionadas anteriormente al inicio del apartado "Estrategias socio-afectivas") influían sobre tu actitud ante las clases en línea.



Maintenant nous pouvons voir le schéma qui montre si les stratégies socioaffectives, qui ont été mentionnées au début de la partie des stratégies socioaffectives de notre questionnaire, ont exercé une influence sur les attitudes des apprenants envers les classes en ligne. 87,8% des répondants considèrent que ces stratégies influent sur leur attitude, une minorité de 2,4% ne sont pas d'accord avec cet énoncé, 9,8% ont répondu l'option intermédiaire, nous laissant supposer que ces étudiants n'ont pas eu une relation très proche avec le professeur et estiment qu'il existe d'autres facteurs plus déterminants. Donc, ces réponses renforcent l'idée que les stratégies influent sur les attitudes des apprenants face aux cours dans la modalité virtuelle.

Puis, nous avons voulu savoir de quelle manière l'attitude des apprenants face aux cours en ligne avait été influencée par les stratégies socioaffectives. Nous observons que, si des stratégies socioaffectives sont mises en place dans la salle de classe, il existe une influence positive :

- En que entrara a clases y participara.
- No me sentía en un ambiente hostil a la hora de tomar clases.
- En la motivación.
- Ayudan a no sentirse solo, sentirse apoyado ya que uno puede expresarse.

- A veces los maestros me hacían sentir bien después de haber tenido una situación familiar incómoda o algún problema con mi computadora o el internet, cosa que me causaba estrés la mayoría de veces.
- Porque ante cualquier problema y dificultades tienes la certeza de que se prestará el diálogo para llegar a un acuerdo y una posible solución.
- No son la principal fuente de que mi actitud esté al 100 en clases, pero si tienen un impacto en ella pues ocasionaba más interés hacia su materia o en general me animaban a continuar con mis estudios.
- Pues sabían que todos estábamos enfrentando una nueva modalidad y había más empatía, haciendo más fuerte el lazo con los profesores.
- Porque así me siento más apoyada por mis maestros.
- En la manera de sentir confianza con mi profesor y participación en clase para resolver constantemente mis dudas o expresar mis problemas.
- Porque transmiten energía positiva al momento de hablar o interactuar con los alumnos.
- Considero que un docente que tenga desarrollada su inteligencia interpersonal e intrapersonal pueden lograr que los alumnos tengan una buena actitud durante la clase.
- En mi manera de aprender y de querer seguir estudiando.
- Las ganas de tomar las clases.

À cause du confinement, certains jeunes ont développé des sentiments forts d'isolement et de dépression, entre autres. Or, quand les stratégies socioaffectives sont utilisées dans la salle de classe virtuelle, elles peuvent aider les étudiants à questionner leurs émotions, ainsi qu'à réduire

le stress et l'anxiété. Par exemple, la communication interpersonnelle amène les étudiants à exprimer leurs sentiments et leurs inquiétudes et, à travers elle, le professeur aide les étudiants à reconnaître leurs capacités à atteindre des objectifs.

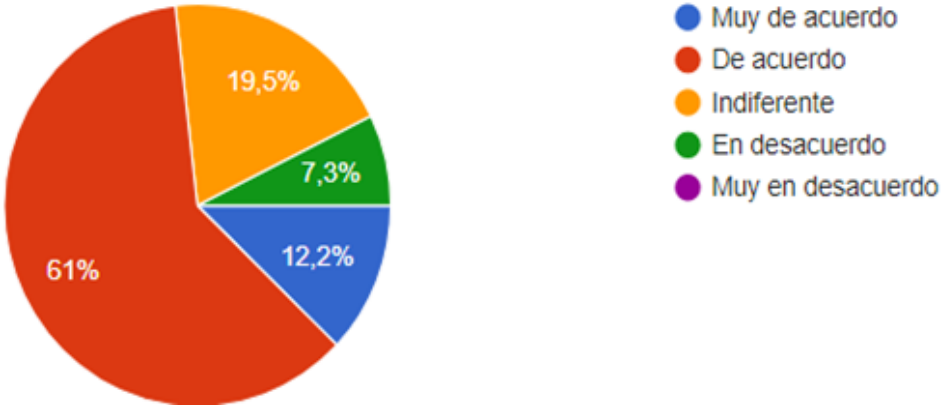
De la même manière, les stratégies aident les apprenants à s'impliquer dans leur apprentissage, notamment en participant en classe du fait qu'ils sont à l'aise et tirent du plaisir de ce processus. De plus, elles sont des piliers pour la poursuite des études. Donc, nous pouvons dire que ces stratégies influencent de manière positive tant la performance que la motivation des apprenants.

Cependant, si les professeurs n'utilisent pas ces stratégies, l'environnement d'apprentissage peut devenir négatif :

- De forma positiva con la mayoría de los profesores, solamente hubo una lengua extranjera y un solo semestre donde me desmotivaba la forma en la que se dirigía al grupo la profesora, porque incluso sentía ansiedad hablar o participar con ella, pues mi computadora no sirve bien y me fallaba mucho el internet y no quería arremetiera contra mí por tener esas fallas.
- Si hay una falta de ellas, me afectan negativamente.

En somme, le manque de stratégies socioaffectives peut affecter négativement les étudiants lorsque la relation entre les participants de la salle de classe provoque des sentiments tels que le stress, la peur, l'anxiété, etc. Cela nuit à la qualité de la performance des apprenants et entraine une baisse de leur motivation.

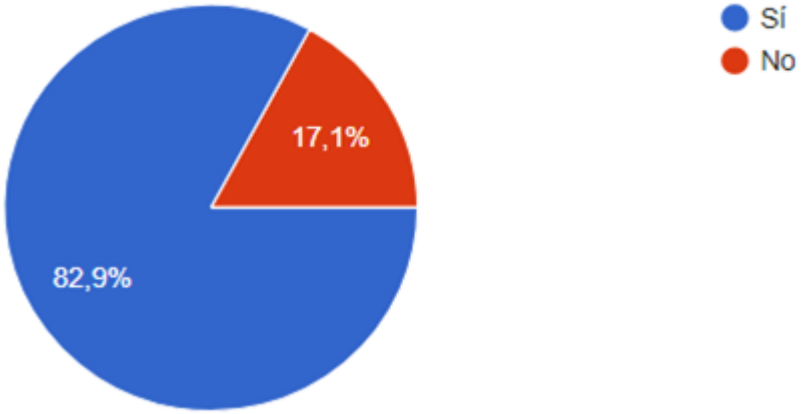
Figure 35. La relación con tus maestros durante las clases en línea fue buena



La Figure 35 montre le type de relations établies entre les étudiants et leurs professeurs dans la modalité virtuelle. 73,2% des répondants (équivalant à 30 étudiants) ont eu une relation positive avec les enseignants, seuls 7,3% ont choisi l'option de désaccord et 19,5% ont répondu de manière neutre, cette dernière réponse pouvant indiquer que les étudiants considèrent que leurs relations avec les enseignants étaient plutôt distantes.

Il faut remarquer qu'une bonne relation avec l'enseignant ne doit pas forcément être de grande proximité, sinon respectueuse, conviviale, favorisant la communication et privilégiant la performance des apprenants.

Figure 36. ¿Hubo excepciones?



Il y a eu des exceptions aux bonnes relations avec certains professeurs. 82,9% des répondants (équivalant à 34 étudiants) ont vécu au moins une relation qui n'a pas été très bonne, et une minorité de 17,1% (7 étudiants) n'ont pas expérimenté de mauvaise relation avec un enseignant.

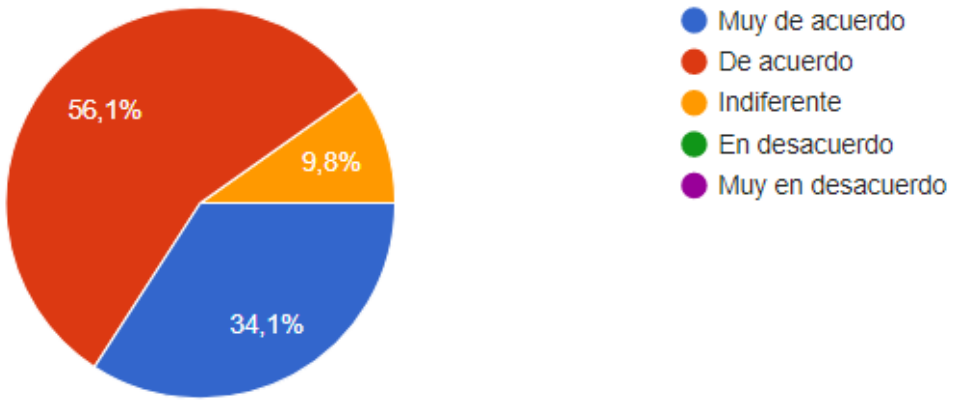
Ensuite, nous avons voulu plus de détails sur leurs réponses afin de déterminer ce qu'ils considèrent comme une exception par rapport aux bonnes relations avec l'enseignant.

- Existían algunos que no poseían los valores mencionados y esos dificultaba el trato respetuoso.
- Hubo profesores que se portaron fenomenal y otros muy fríos.
- Algunos profesores no comprendían los problemas de conexión o de salud de algunos alumnos.
- Al principio de la pandemia hubo profesores que no les importaba tu situación.
- Si hubieron quienes no comprendían las situaciones por las que pasábamos, eso desmotivaba y consideraba dejar de asistir.
- Habían particularmente 2 maestras que eran hasta cierto punto groseras y antipáticas, su forma de enseñar no me funcionaba y me desesperaba con mi aprendizaje.
- Algunos profesores no eran empáticos ante situaciones externas (ruidos, internet, área de trabajo).
- Pues hubo de todo un poco. Había profesores amables, pero todo era acerca de temas escolares, hubo otros que había mayor confianza y comunicación y también hubo profesores muy cerrados e intolerantes.

- Hubo una maestra que desde un principio mostró una pésima actitud y cero tolerancia con los alumnos, en vez de retroalimentar nos humillaba prácticamente.
- Algunos no fueron del todo amables.
- Hay una profa que no le interesaba tu opinión.
- Existió una maestra que no aceptaba trabajos después de la hora de entrega y no tenía en consideración los problemas tecnológicos.
- Había maestros que en verdad tenían favoritismo y por lo cual no a todos nos tomaban en cuenta.

La plupart des étudiants ont vécu au moins une relation qui n'a pas été satisfaisante. Ces expériences ont quelques points en commun : les professeurs n'ont pas été très empathiques, dans la salle de classe il n'existait pas de communication assertive, le respect était limité, et le climat dans les cours n'était pas très convivial. Cela empêchait que les apprenants soient stimulés à participer et la motivation a diminué.

Figure 37. La relación con tus maestros y su actitud influyen sobre tu motivación para el aprendizaje.



Ce graphique montre si la motivation d'apprendre des étudiants est influencée par leur relation avec les enseignants et leur attitude. 90,2% (37 apprenants) sont d'accord avec ce sujet, et seuls 9,8% sont indifférents. Cela signifie que presque tout l'échantillon considère que ces deux

éléments exercent une influence sur leur motivation par rapport au développement de leur processus d'apprentissage.

En ce qui concerne la manière dont la relation avec l'enseignant influe sur la motivation par rapport à l'apprentissage, nous trouvons ci-dessous les réponses des apprenants soulignant une influence positive :

- Sus motivaciones me ayudan a seguir avanzando.
- Tomo en cuenta sus comentarios y el apoyo que puedan proporcionarme.
- Debido a que la confianza es importante en ambas partes y se da una mayor comunicación afectiva.
- Hacer que sigamos en la carrera y no rendirnos.
- Tenía mejor confianza, desde hablar cosas fuera de clase hasta ser más asertivo en clase.
- Con profes muy empáticos no sientes esa presión y entregas los trabajos con gusto o para no quedar mal por la confianza que nos ha brindado.
- En poder aprender y sentirse en confianza.
- Porque en principio su actitud determina la base de la confianza al momento de las dudas.
- Siento su apoyo y gentileza, esto hace que me sienta con más confianza.
- Pues ellos me motivan a que pueda seguir adelante.
- Porque así me motiva más la clase, o participación y el entregar las tareas.
- Porque deben darnos confianza para poder interactuar, saber que no te van a juzgar o burlarse, además la actitud del profesor o profesora influye bastante en el interés que uno pone a la clase.

- Al transmitir sus conocimientos, dan retroalimentación, corrección de errores, apoyo emocional o apoyo educativo, oportunidades de mejorar.
- En empatizar también con los profesores al ser una situación nueva para todos y así querer contribuir a sus clases motivándome a aprender.
- Un docente capaz de entablar una buena relación con sus alumnos es capaz de hacer que ellos se sientan motivados a asistir a su clase.

Ces réponses montrent qu'une bonne relation entre le professeur et l'étudiant favorise une bonne performance et la poursuite des études, en créant un climat d'amabilité et de respect qui amène l'apprenant à se responsabiliser davantage du processus d'apprentissage. S'il existe de la confiance, l'apprenant augmente son estime de soi et se sent capable de mener à bien des tâches et de construire ses connaissances en collaboration avec ses camarades et le professeur. De plus, une bonne relation peut avoir un impact positif sur la motivation car l'intérêt des apprenants envers les classes en ligne s'accroît si le professeur est empathique, propose un type de rétro alimentation respectueuse et bienveillante, et soutient l'apprenant quand il traverse des difficultés.

Ci-dessous sont présentées les réponses des apprenants qui parlent d'une influence négative :

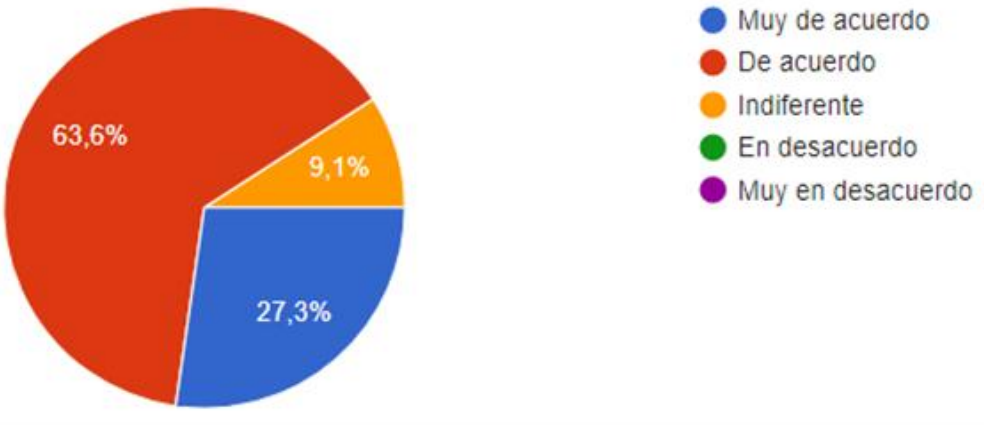
- Si un maestro me grita, me trata mal y no me respeta pierdo el interés genuino por estar en su clase y realizar lo que me pida, lo haría más que nada por miedo a no reprobar.
- Pues por un lado puede influir ya que si el profesor solo se la pasa regañando no dan ganas de estudiar o poner atención.

- En que, si ellos daban la clase de forma motivadora, en consecuencia, los alumnos se sentían interesados. Pero si los profesores se encontraban molestos, algunos contestaban temerosos.
- No es lo mismo aprender en un ambiente de confianza que en uno autoritario.
- Si no hay respeto mutuo no se puede trabajar tranquilo y a gusto.
- Cuando no trato con alguien humano no hay interés en atender a lo que hace o dice.
- Me motivan, si una maestra no es tolerante pierdo interés en la materia.
- En si quería entrar a la clase o no.

Finalement, si l'attitude de l'enseignant est perçue comme hostile ou froide, elle peut conditionner la manière dont les étudiants vont évoluer dans la salle de classe virtuelle. L'étudiant risque ainsi de perdre tout intérêt pour son apprentissage si son guide ne lui donne pas de confiance ou n'incite pas à la convivialité. Le respect et l'empathie sont essentiels pour que l'étudiant soit en mesure d'être le protagoniste de son processus d'apprentissage. Les attitudes hostiles peuvent donc diminuer la motivation en empêchant que l'étudiant éprouve du plaisir au moment d'apprendre.

Par rapport au questionnaire appliqué aux professeurs, il comporte une seule partie qui contient des questions sur la motivation et les stratégies socioaffectives. Onze enseignants ont accepté d'y répondre.

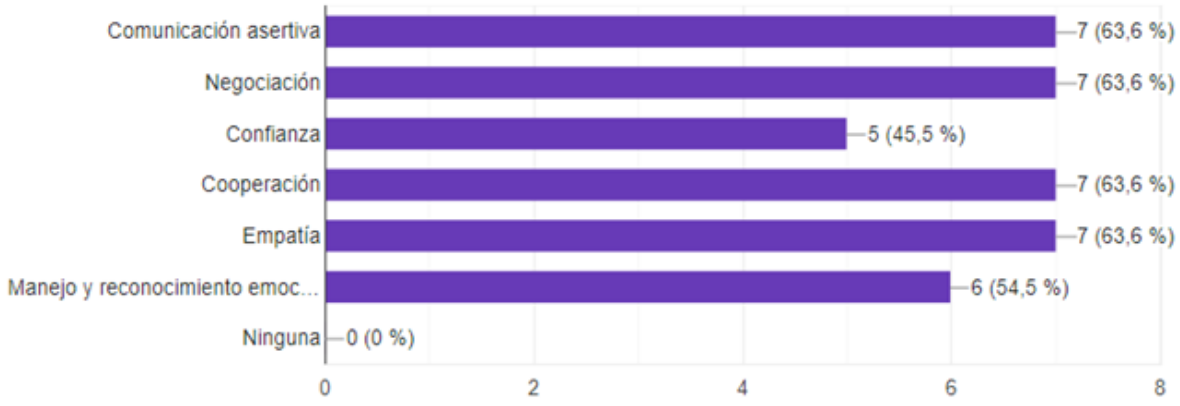
Figure 38. El maestro juega un papel importante en la motivación del estudiante.



Les réponses obtenues nous permettent de savoir si les professeurs considèrent jouer un rôle important dans la motivation des apprenants. 90,9% des enquêtés (équivalant à 10 enseignants) sont d'accord avec cette option, contre 9.1% (1 enseignant) qui a répondu en choisissant la neutralité, cette réponse pouvant signifier qu'il ne pense pas jouer un rôle essentiel dans la motivation des étudiants.

Soulignons que le professeur joue plusieurs rôles dans le processus d'enseignement-apprentissage, comme guide ou médiateur des connaissances, entre autres. Il est l'élément médiateur entre les connaissances et l'apprenant, cela signifie qu'il doit s'assurer que l'étudiant soit capable d'acquérir et de construire ses propres connaissances. Cependant, l'un des facteurs pouvant faire obstacle à ce processus est le climat qui s'établit dans la salle de classe, ainsi que la relation entre les acteurs du contexte éducatif, entre autres choses. Si le professeur favorise une relation positive et utilise des stratégies socioaffectives, la motivation de l'apprenant sera influencée de manière positive.

Figure 39. ¿Usted utilizó alguna de las siguientes estrategias socioafectivas en las clases en línea? (Puede seleccionar varias respuestas)



Dans la *Figure 39*, nous pouvons observer une liste de stratégies socioaffectives et reconnaître celles qui ont été utilisées par les professeurs pendant les cours en ligne. Les enquêtés pouvaient choisir plusieurs options et il ressort que la communication assertive, la négociation, la coopération et l'empathie ont été les plus sélectionnées, chaque stratégie étant sélectionnée par 63,6% des répondants (7 individus) ; la reconnaissance et la gestion des émotions ont été choisies par 54,5% (6 individus), et la confiance par 45,5% (5 individus). Cela signifie que tous les répondants affirment avoir utilisé au moins une stratégie socio-affective dans la modalité virtuelle.

Ensuite, nous avons demandé: «Si utilizó alguna(s) de las estrategias mencionadas en la pregunta anterior ¿con qué actividades concretas lo hizo?», pour savoir de quelle manière spécifique l'enseignant avait utilisé les stratégies socioaffectives qu'il avait sélectionnées précédemment.

Nous considérons que, même si les enseignants ont utilisé des stratégies socio affectives dans la salle de classe, ils ont mentionné des stratégies facilitant que les étudiants aient une meilleure relation entre eux, ce qui est important pour que l'ambiance de la salle de classe virtuelle

soit favorable. Cependant, tous les enseignants n'ont pas mentionné de stratégies utilisées dans leur interaction avec l'apprenant.

Ci-dessous nous reportons les réponses proposées par les professeurs dans les activités entre étudiants :

- Trabajo entre pares, pedir que realicen actividades con el apoyo de un compañero quien supervisa su actividad.
- Procuro que los estudiantes trabajen en equipo y logren establecer relaciones de confianza. Proyectos colaborativos y ejercicios en subgrupos.
- La cooperación fue muy importante para que dentro de los equipos de trabajo hicieran uso de las fortalezas de cada uno de los miembros para resolver problemas o intercambiar reflexiones sobre un tema en base a documentos auténticos.
- Considero que en todas las actividades y trabajos fuera de clase.

Ces stratégies servent au développement de la confiance entre les apprenants et de la confiance en eux-mêmes et en leurs habiletés. En outre, ils forgent des liens positifs avec leurs camarades.

En ce qui concerne les réponses utilisées par le professeur interagissant lui-même avec l'apprenant :

- Con establecimiento de reglas desde el inicio del curso, con el reconocimiento de los sentimientos y las ideas del alumnado; y el reconocimiento de los afectos y necesidades de sus colegas estudiantes.
- Comunicación asertiva, empatía y reconocimiento emocional al inicio del curso durante la explicación de los lineamientos del curso y las medidas que se tomarían

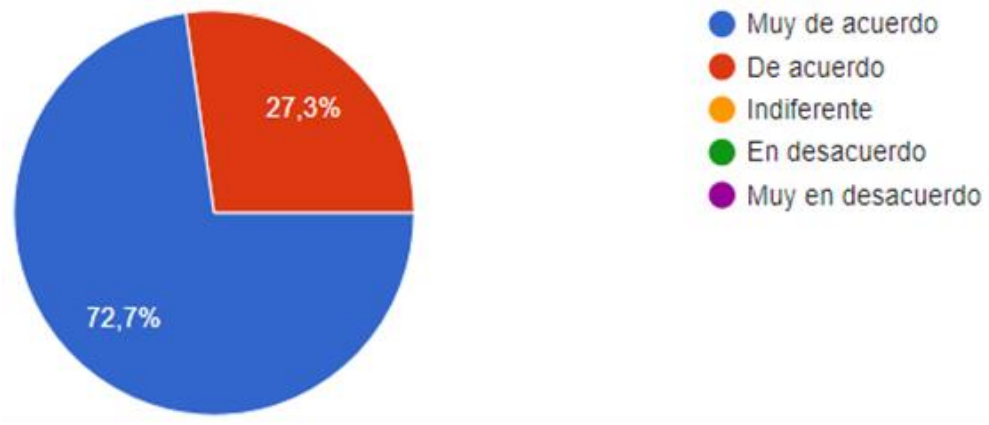
en caso de contagio o de tener a una persona enferma en casa. Y al presentarse la situación fui flexible con horarios y tiempos de entrega.

- En el trabajo colaborativo, cuando les planteo preguntas.
- Con la entrega de tareas usando diferentes medios, teniendo apertura en los comentarios y dificultades a los que se enfrentaban los estudiantes.
- Con el encendido de las cámaras y micrófonos, usé esa estrategia para darles la confianza de participar más.
- Establecer contacto directo con el estudiante para conocer su situación y poder ofrecerle una solución para el trabajo a realizar en clase.

La confiance est importante car, grâce à elle, les enseignants peuvent aider les étudiants à gérer leurs émotions et renforcer leur processus d’apprentissage pour qu'ils poursuivent avec succès leurs études.

En établissant une communication assertive avec les étudiants, l’enseignant analyse les différentes situations auxquelles ils sont confrontés et identifie leurs besoins, ce qui encourage les étudiants à appliquer leurs habiletés dans la construction de leur apprentissage en étant guidés par l'enseignant. Ainsi, les participants du groupe classe développent une relation positive en montrant de l’empathie envers les divers contextes présents.

Figure 40. Las estrategias socio-afectivas juegan un papel importante en la motivación del estudiante



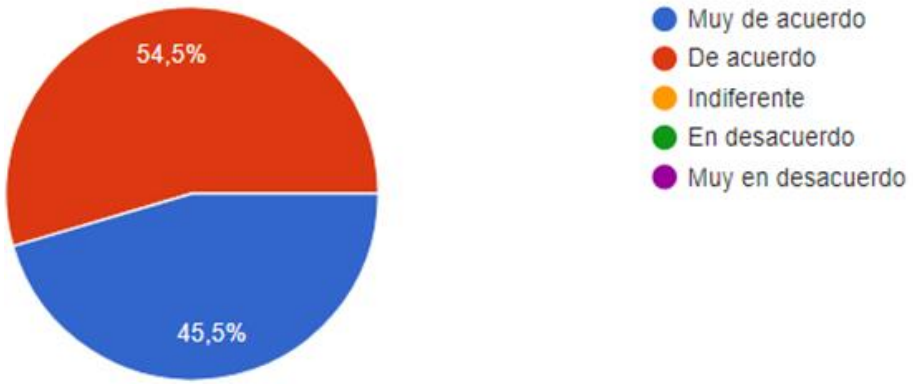
La *Figure 40* nous montre dans quelle mesure les enseignants estiment que les stratégies socioaffectives jouent un rôle important dans la motivation des apprenants. La totalité de nos enquêtés sont d'accord avec cet énoncé et considèrent que les stratégies socioaffectives sont importantes pour la motivation des étudiants.

Le côté émotionnel de l'apprenant est en effet déterminant dans la manière dont il va construire appréhender et construire ses connaissances, en tenant en compte cet aspect, on voit comment l'étudiant va gérer ses émotions et se sentira ainsi capable d'atteindre ses objectifs.

Comme Méndez (cité dans Hernández, 2018) le mentionne « el ambiente escolar estimula diversas experiencias emocionales en los estudiantes, las cuales son una poderosa influencia en el compromiso, el interés y la motivación » (p.50).

Il est important de prendre en compte les facteurs internes et externes qui peuvent influencer les étudiants car, si ces facteurs sont négatifs, leur volonté de participer volontairement et activement dans le déroulement de leur apprentissage et dans leur entourage scolaire s'en verra réduite et ils se montreront démotivés et passifs.

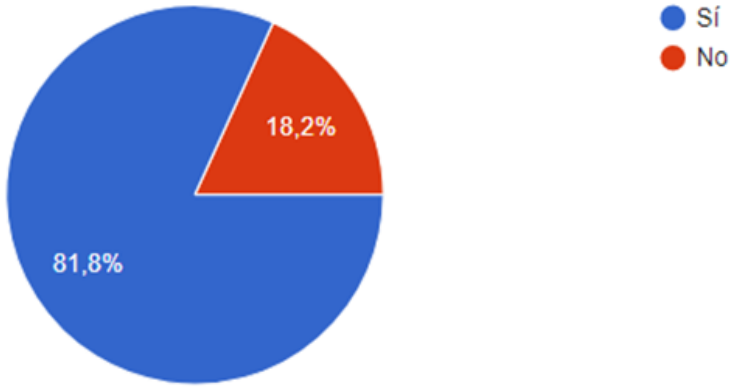
Figure 41. La interacción cara a cara es importante para el aprendizaje de los estudiantes



La *Figure 41* dévoile au lecteur si les professeurs considèrent que l'interaction face à face est importante pour l'apprentissage des étudiants. 100% de l'échantillon est d'accord avec cette proposition.

Pendant la pandémie, le confinement a causé que les étudiants prennent leurs cours en ligne, ce qui a nui au bon déroulement de l'interaction avec l'enseignant et avec leurs camarades de manière physique. Les étudiants ont alors développé des sentiments d'isolement et d'anxiété qui ont considérablement fait obstacle à la performance des apprenants et à leur participation responsable dans le processus d'apprentissage.

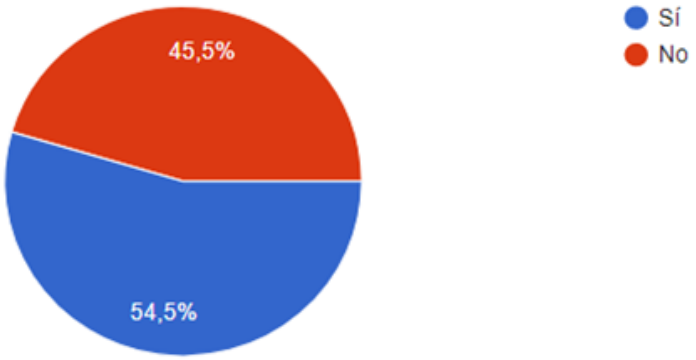
Figure 42. Hacía preguntas de sondeo sobre el bienestar emocional o físico de los estudiantes



La *Figure 42* présente les réponses concernant la préoccupation des enseignants quant au bien-être émotionnel ou physique des apprenants dans la modalité virtuelle. 81,8% (9 professeurs) de l'échantillon ont répondu de manière affirmative, seuls 18,2% (2 professeurs) des répondants ont sélectionné l'option de négation.

Or, lorsque les enseignants posent ce type de questions, les étudiants se sentent importants et compris par le professeur. La communication interpersonnelle entre l'apprenant et l'enseignant fortifie une bonne relation et permet l'échange des opinions et la gestion des émotions fortes qui peuvent obstruer la performance des apprenants.

Figure 43. Los estudiantes expresaban sus preocupaciones durante las clases en línea.

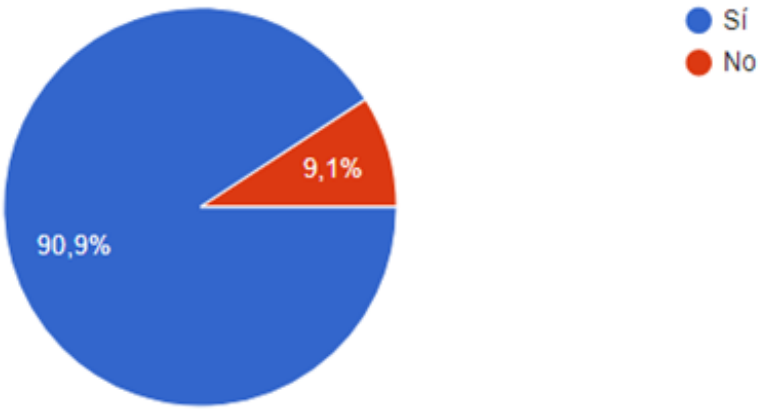


La *Figure 43* consiste à savoir si les étudiants exprimaient leurs inquiétudes pendant les cours en ligne. 6 enseignants (54,5%) ont répondu de manière affirmative à cet énoncé, et 5 autres (45,5%) ont sélectionné la réponse inverse. Cela signifie que, dans certains cas, les enseignant ont établi une relation de confiance avec les étudiants qui a permis à ces derniers d'exprimer leurs doutes et leurs inquiétudes sans peur.

Les réponses données rejoignent l'opinion de Rodriguez (cité dans Hernández, 2018) qui considère que, dans la salle de classe, le climat entre les apprenants et l'enseignant doit se fonder sur « la armonía, la confianza, la seguridad, y el respeto, para que los educandos con toda libertad

puedan expresarse, dar a conocer alguna inquietud o duda a favor de la obtención de un verdadero aprendizaje » (p. 51-52).

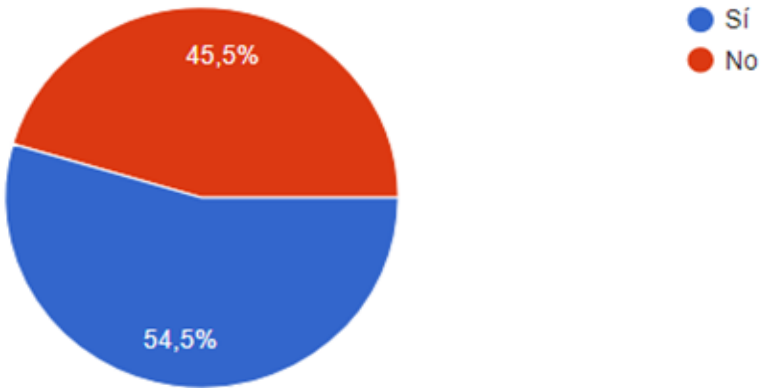
Figure 44. Los estudiantes se acercaban a usted para comentar sobre las diversas situaciones adversas que vivieron durante la pandemia (de salud, emocional, familiar, etc.)



À ce sujet, la Figure 44 illustre si les étudiants se sont approchés de leurs professeurs pour commenter les différentes situations vécues pendant la pandémie (situations liées à la santé, à l'état émotionnel, à la famille, etc.). 90,9% (10 enseignants) des professeurs ont répondu en sélectionnant la réponse affirmative, et uniquement 9.1% (1 enseignant) a choisi l'option négative.

En somme, les *Figures 43* et *44* montrent qu'une bonne relation avec le professeur repose sur l'empathie, la communication, la confiance, etc. Surtout, pendant la pandémie, le soutien des enseignants afin d'identifier et de gérer les émotions présentes dans ce contexte a beaucoup aidé les apprenants à ne pas lâcher prise, même lorsque la tentation d'abandonner les cours se faisait très présente.

Figure 45. ¿Cambió su uso de estrategias socio-afectivas durante las clases en línea con relación a la modalidad presencial?



54,5% (6 enseignants) confirment qu'ils ont changé les stratégies socioaffectives à utiliser quand la modalité d'enseignement-apprentissage est passée de présentielle à virtuelle, alors que 45,5% (5 enseignants) ont conservé les mêmes stratégies. Dans ce cas, il n'y a pas de majorité dominante.

Nous leur avons ensuite demandé «Si su respuesta fue afirmativa, ¿por qué y de qué manera lo hizo? ». Voici ci-dessus les réponses des professeurs qui ont changé des stratégies et la raison:

- Puse atención en las interacciones de mis estudiantes y centré más la atención en todos y todas en cuanto a las participaciones o no participaciones.
- Se volvieron más frecuentes y más presentes a lo largo de los cursos en línea, en los tiempos de entrega y en las asistencias.
- Intenté ser más tolerante y comprensiva ante los problemas que presentaban los alumnos.
- Porque nunca antes habíamos tenido una emergencia sanitaria de esa magnitud, los problemas que el estudiantado tenía eran de diversas índoles relacionadas con el COVID, todo el manejo de las clases, modos de evaluación etc. Cambiaron para

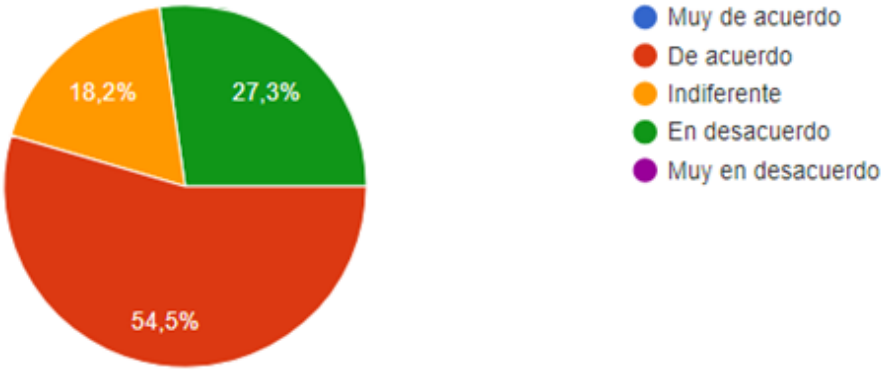
adaptarse a las necesidades del estudiantado. Los temas implicaron mucho apoyo visual, los medios de entrega eran en una sola plataforma y las fechas de entrega tenían rangos.

- Más que cambiarlas las intensifiqué para que sintieran que no estaban aislados en su aprendizaje, que profesores-estudiantes teníamos un vínculo emocional y que tenían fortalezas. Por ejemplo, les propuse muchas actividades de creatividad y expresión personal. También fomenté el trabajo colaborativo. Por otra parte, preguntaba al principio y al final de la clase si había alguna pregunta o algún comentario que quisieran hacer. De igual manera, cuando un estudiante no participaba en clase o tenía actividades atrasadas, me comunicaba con él por WhatsApp para saber cómo podía ayudarlo.
- Me volví más empática en modalidad en línea, tal vez fue el momento en el cual vivíamos. Desde ahí me di cuenta que cada uno trae su propia batalla interior, ya sea personal, familiar, académico. Tuve la paciencia y aún la tengo para escuchar a los estudiantes.

Les enseignants utilisent dans leurs pratiques quotidiennes des stratégies socioaffectives pour que les étudiants participent activement au processus d'enseignement-apprentissage et soient capables de construire leurs propres connaissances – avec leur aide et orientation - en considérant le côté émotionnel de chaque individu. Cependant, en raison de la situation vécue à cause du confinement, les enseignants ont été amenés à modifier ou à adapter leurs stratégies. C'est ainsi que l'empathie a été fondamentale ainsi que la mise en place de la négociation pour arriver à un accord par rapport aux devoirs ou aux projets, car les diverses difficultés vécues par les apprenants ont parfois entravé leur performance et leur constance. En outre, en aidant les étudiants à gérer leurs émotions, les enseignants ont renforcé la relation entre l'étudiant et le professeur, contribuant

de cette manière à l'amélioration de l'environnement éducatif et au maintien, voire au renforcement, de la motivation.

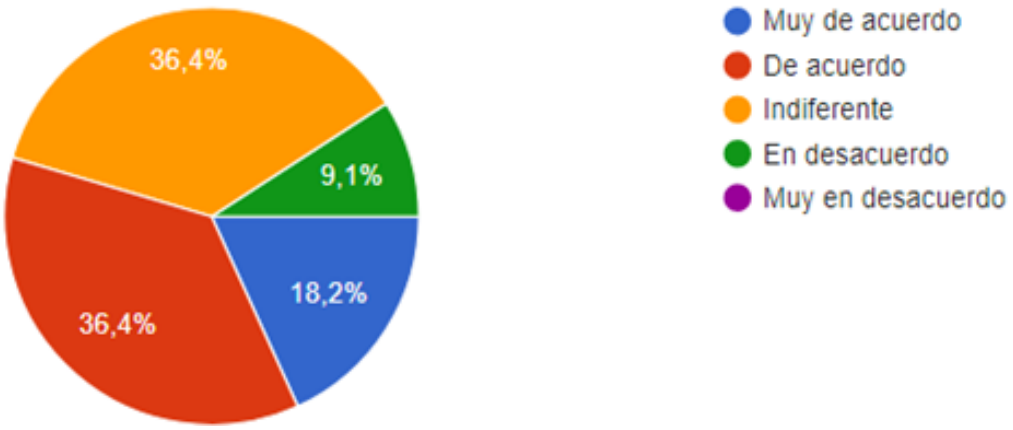
Figure 46. Los estudiantes participaban de manera regular en las clases en línea sin importar si había un porcentaje de calificación.



Nous observons ici si les professeurs considèrent que les étudiants participaient régulièrement aux cours en ligne en dehors de l'attribution d'une note. À ce sujet, 54,5% (6 professeurs) ont été d'accord, 27,3% (3 professeurs) ont sélectionné l'option de désaccord, et 18,2% (2 professeurs) ont répondu de manière indifférente. Nous supposons que ceux qui ont choisi cette option estiment que la participation des apprenants a été irrégulière, indépendamment du fait qu'il y ait eu ou non une note attribuée.

De manière générale, ces réponses montrent une certaine tiédeur des professeurs dans leur jugement des performances des apprenants. En effet, personne n'a été entièrement d'accord avec l'affirmation proposée, et l'accord ne concerne qu'une petite majorité. On peut donc penser que la participation des étudiants pourrait être associée à une motivation intrinsèque car elle n'était pas stimulée par des facteurs externes tel que l'obtention d'une note. Toutefois, il semble que cette participation n'ait pas été jugée très positivement par tous les professeurs, peut-être car peu spontanée ou peu fréquente.

Figure 47. La participación de los alumnos aumentaba si había un porcentaje de calificación de por medio.

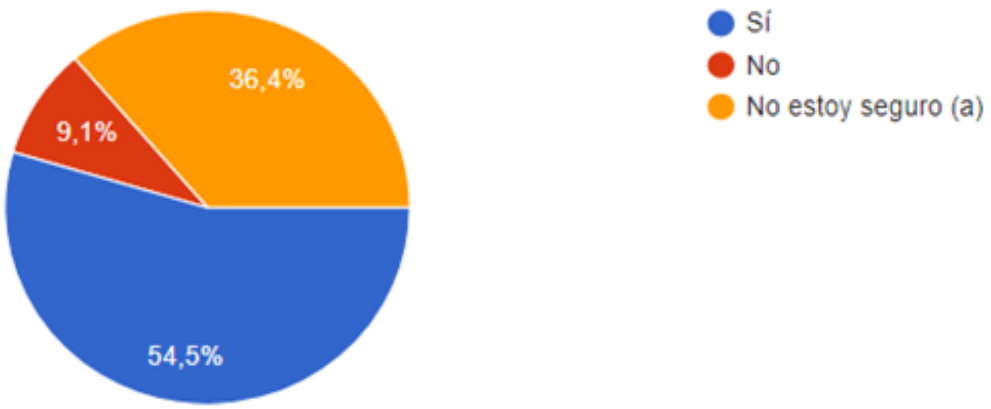


Dans ce cas, 54,6% (6 professeurs) ont exprimé leur accord avec ce sujet, 9,1% a été en désaccord, et les 36,4% restants ont répondu en sélectionnant l'option d'indifférence, ce qui pourrait signifier que, même si la participation avait une valeur dans la note, certains étudiants ne participaient pas.

Ces réponses montrent que la motivation extrinsèque est présente chez les étudiants car, en considérant qu'ils peuvent recevoir une récompense, en l'occurrence une note, ils réalisent une certaine action espérée par le professeur.

Cependant, le pourcentage élevé de neutralité nous invite à supposer que les enseignants ignorent les raisons pour lesquelles les étudiants décident de participer ou de s'en abstenir. Ceci ouvre une piste intéressante à explorer pour déterminer plus justement la relation entre la participation des apprenants et le type de motivation dont cette participation témoigne.

Figure 48. La deserción aumentó durante la pandemia causada por el covid-19.

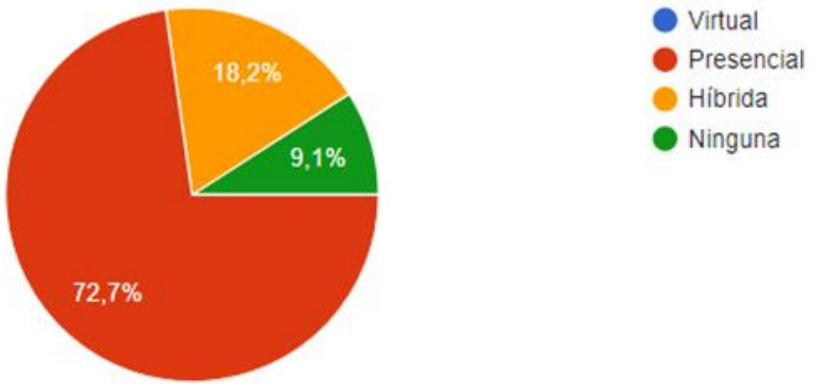


La Figure 48 nous permet de savoir les professeurs estiment que la désertion scolaire a augmenté pendant la pandémie provoquée par le covid-19. 54,5% (6 enseignants) affirment que la désertion a augmenté, 9,1% (1 enseignant) ne sont pas d'accord, et 36,4% n'en sont pas sûrs.

Malheureusement, la pandémie a entraîné des situations difficiles voire douloureuses pour les étudiants : des adversités économiques, familiales, de santé et émotionnelles, qui ont joué un rôle par rapport à la désertion scolaire. Certains enseignants qui sont tuteurs académiques connaissent des étudiants qui ont abandonné la licence du fait de ne pas pouvoir concilier leurs études avec les problèmes mentionnés ci-dessus.

Le fait qu'un pourcentage élevé d'enseignants n'aient pas de certitude à ce sujet suggère aussi que la désertion est souvent une décision prise dans l'isolement, sans que les tuteurs et les enseignants en soient avertis, donc sans avoir cherché leur aide face aux difficultés rencontrées.

Figure 49. ¿En qué modalidad los alumnos se involucraban más en la clase?

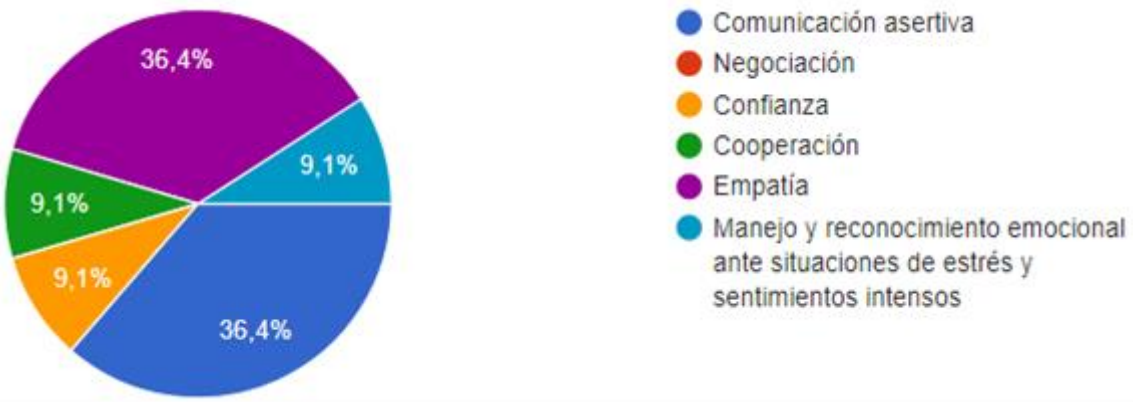


De notre échantillon, 72,7% (8 professeurs) considèrent que les étudiants dans la modalité présentielle étaient plus impliqués dans les cours, 18,2% (2 professeurs) ont choisi la modalité virtuelle, et seuls 9,1% (1 professeur) a dit “aucune”.

Rappelons-nous que le passage de la modalité présentielle à la modalité virtuelle a été soudain et que l’adaptation des acteurs du système éducatif aux nouvelles pratiques requises s’est faite dans l’urgence et de manière souvent improvisée. Les professeurs ont alors dû adapter les matériaux, obtenir les dispositifs adéquats, acclimater un espace pour être en classe, etc. Quant aux étudiants, ils se sont trouvés face à un écran, sans interaction directe et obligés d’utiliser des plateformes avec lesquelles ils n’étaient pas familiarisés. Tous ces acteurs du contexte scolaire étaient habitués à la présencialité et cette altération brusque a causé un impact profond dans la manière dont ils ont évolué dans l’espace des cours. Il est reconnu à présent que la modalité présentielle permet une meilleure interaction sociale entre les divers membres qui ont tous la possibilité de participer et d'échanger des opinions. Cependant, dans la modalité virtuelle, la connexion internet, les bruits de l’entourage chez les étudiants, les dispositifs, etc. affectent la performance et la disposition des apprenants.

Toutefois, il ne faut pas ignorer qu'un certain pourcentage d'enseignants affirment que la modalité virtuelle a incité les étudiants à participer davantage, ce que nous pouvons expliquer par la nécessité que leur présence, leurs efforts et leurs progrès soient « vus » par l'enseignant en l'absence de face à face. Il est aussi possible que cette participation se doive à la volonté des apprenants d'être solidaires avec les enseignants en générant une vraie co-construction des connaissances.

Figure 50. ¿Cuál estrategia socio-afectiva considera que tiene más impacto sobre la motivación de los estudiantes?



Nous avons demandé quelle stratégie les professeurs considèrent la plus déterminante quant à la motivation des étudiants. Ce graphique illustre que 36,4% (4 enseignants) ont choisi la communication assertive, 36,4% (4 enseignants) ont sélectionné l'empathie ; la coopération, la confiance, la reconnaissance et la gestion des émotions ont été choisies par 9,1% chacune (1 enseignant).

Cela étant, nous leur avons demandé d'expliquer leur choix et voici leurs réponses :

Celui qui a choisi la reconnaissance et la gestion des émotions a dit :

- Porque con frecuencia los alumnos se sienten mejor si son escuchados.

Cette stratégie permet que les étudiants expriment leurs émotions négatives ou positives et, en gérant leurs émotions, ils sont en mesure d'améliorer leur développement dans la salle de classe. De plus, elle a été utile pendant la pandémie car chaque étudiant a expérimenté diverses situations pouvant donner lieu à des obstacles à l'apprentissage.

Ceux qui ont choisi la communication assertive comme stratégie ayant le plus grand impact sur la motivation ont dit :

- Porque se revela ante el estudiantado las verdaderas intenciones y sentires del profesorado con respecto a los objetivos reales del curso considerando las problemáticas que cada uno está viviendo. De esa manera no se sienten engañados y tienden a cooperar.
- La comunicación asertiva parte del fundamento del reconocimiento del otro como mi igual, se establecen las evidencias para hablar de lo que pasa y con base en ello se planea una estrategia de acción o negociación.
- A través de la comunicación podemos saber las necesidades del estudiante y trabajar en ello. Igualmente es motivación para el estudiante cuando se siente apoyado en su aprendizaje. Aunque también hay que diferenciar a los chicos que sólo se excusan para no hacer algo.
- Es importante nunca descalificar el esfuerzo o los resultados de un estudiante, para darle confianza en sí mismo e impulsar su motivación. Al verse escuchado y apreciado por sus esfuerzos y logros, aún pequeños, el alumno siente que el docente confía en sus capacidades y eso lo impulsa a seguir adelante. En fin, se genera un ambiente respetuoso, propicio al aprendizaje.

La communication assertive a été utilisée pour créer un environnement éducatif honnête conçu pour aider les étudiants en créant des stratégies qui renforcent l'apprentissage. En établissant

une communication ouverte, les étudiants peuvent partager leurs doutes ou leurs inquiétudes. De plus, les réponses sincères et respectueuses des professeurs favorisent une bonne relation entre eux et motivent l'apprenant à participer volontairement et activement au processus d'enseignement-apprentissage.

L'enseignant qui a choisi la confiance mentionne que :

- Ayuda a motivarlos ya que saben que hay una escucha atenta y de respeto.

La confiance entre l'étudiant et l'enseignant contribue à un climat positif dans la salle de classe et constitue un piler pour les facteurs externes et internes pouvant influer sur la motivation tels que les émotions, le contexte éducatif, etc.

L'enseignant qui a choisi la coopération établit ce qui suit :

- Porque de esa manera todos construimos el conocimiento.

Cela signifie que la coopération entre les apprenants et l'enseignant aide à la construction de l'apprentissage en contribuant à l'échange et à l'écoute de différentes pensées ou idées ; de cette manière, chaque individu devient le protagoniste de son processus d'apprentissage.

Les répondants qui affirment que l'empathie est la stratégie qui influe le plus sur la motivation des étudiants donnent les réponses ci-dessus :

- Es muy importante mostrar nuestro afecto entre todos y todas.
- Porque permite las demás.
- El alumno siente cuando su profesor es empático con él, siente que el profesor pasó por la misma situación y por eso lo apoya, o bien que es tan empático que logra entender la situación del alumno sin haber pasado por ella. Por lo tanto, se siente

comprendido por el profesor, lo que le da más confianza y aumenta su motivación por seguir sabiendo que no será juzgado.

- Esta estrategia permite ofrecer una solución más de acuerdo con lo que necesita el estudiante.

L'empathie a été utilisée pour trouver un point commun avec l'étudiant, afin que celui-ci se sente compris. Elle va de pair avec la confiance du fait qu'en montrant de l'empathie envers ce que l'étudiant raconte et vit, ce dernier sent qu'il n'est pas seul et qu'il est compris et cela favorise une relation de confiance et de respect entre l'apprenant et l'enseignant. Comme nous l'avons vu tout au long de cette recherche, les relations positives dans le contexte scolaire contribuent à la motivation de l'apprenant.

Chapitre 5. CONCLUSIONS

Nous sommes arrivés à la fin de notre recherche qui aborde le sujet des stratégies socioaffectives et leur influence sur la motivation des apprenants dans les classes en ligne. Nous avons travaillé sur ce thème car nous avons voulu comprendre certaines situations que nous avons observées durant la modalité virtuelle, mise en place à cause de la pandémie du covid-19. Certains problèmes ressortent par leur fréquence et leur impact profond dur le processus d'enseignement-apprentissage, tels que le manque de motivation partagé par un grand nombre d'étudiants, la diminution du corps étudiant, le peu d'implication des apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage, entre autres problèmes relevés.

Tout d'abord, le but de ce travail était d'analyser comment les stratégies socioaffectives utilisées par les professeurs de la Licence en Enseignement du Français de la BUAP pouvaient, ou non, générer la motivation des étudiants dans la salle de classe en ligne.

Après avoir appliqué nos questionnaires et analysé les résultats obtenus, nous avons maintenant la possibilité de répondre aux questions de notre recherche.

La première question est la suivante : les professeurs de la LEF utilisent-ils des stratégies socioaffectives ? Lesquelles ? Oui, les professeurs du corps enseignant de la LEF ont utilisé durant le temps qu'a dû être appliquée la modalité virtuelle des stratégies socioaffectives telles que la communication assertive, la coopération, l'empathie, la négociation, la confiance, ainsi que la reconnaissance et la gestion des émotions.

Concernant la deuxième question « Quel type de motivation est la plus manifestée par les étudiants de la LEF ? », nous pouvons dire que dans le contexte de la modalité virtuelle auquel les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage ont dû se plier, la motivation extrinsèque a été la plus présente chez les étudiants, car ils assistaient aux cours et rendaient leurs devoir dans le

but, principalement, d'obtenir une note validant la réussite de la matière. Cependant, selon l'analyse effectuée, les stratégies socioaffectives ont permis que les étudiants développent dans une certaine mesure leur motivation intrinsèque. En effet, les stratégies appliquées ont favorisé un climat éducatif positif fondé sur une bonne relation entre les étudiants et les enseignants. Par conséquent, les étudiants se sont davantage impliqués dans leur processus d'enseignement-apprentissage et ils ont en même temps ressenti du plaisir et de la satisfaction tant à participer activement pendant les cours qu'à obtenir de bonnes notes qui ont été un bonus dans ce processus.

De quelle manière les modalités virtuelles et présentielles influent-elles sur la motivation ? Les questionnaires appliqués nous permettent de savoir que, durant le déroulement des cours en modalité présentielle, les étudiants ont davantage envie de participer au processus d'enseignement-apprentissage car les interactions interpersonnelles et didactiques en face à face, avec les autres apprenants et les professeurs, favorisent la construction collaborative de leurs connaissances ; ainsi, ils ressentent une grande satisfaction dans l'identification du soutien des autres membres de l'environnement scolaire et du partage des connaissances qui caractérise cette expérience d'apprentissage collectif. Cela facilite et maintient à la fois une bonne performance générale et un haut degré de motivation.

Au contraire, en ce qui a trait à la modalité virtuelle, le manque d'interaction sociale a un impact négatif sur la motivation des étudiants car elle provoque que ces derniers ressentent une solitude physique et émotionnelle. En outre, le manque d'autonomie des étudiants affecte leur performance ; ils sont trop fréquemment dépendants du professeur, et il est donc impérieux qu'ils se rappellent les objectifs qu'ils veulent atteindre et mettent en place des actions qui vont les aider à parvenir à les atteindre, même si l'environnement dans la salle de classe est un défi. C'est vraiment important car l'autonomie est une capacité qui est attendue des diplômés de la licence.

Cependant, il faut insister sur le fait que le côté émotionnel dans ces deux modalités joue un rôle important, tant positif que négatif, en favorisant les éléments précédents dans la salle de classe virtuelle ou présentielle, la motivation des étudiants étant toujours influencée.

Quel est le principal facteur socioaffectif qui agit sur la motivation des étudiants dans la salle de classe ? Le facteur qui agit le plus sur la motivation des apprenants sont les émotions positives ou négatives liées à l'interaction avec le professeur. Il ressort des propos de nos enquêtés que, en ayant une bonne relation avec le professeur et en établissant des interactions respectueuses, les étudiants éprouvent plus d'envie de se convertir en sujets impliqués dans leur apprentissage, donc leur motivation est influencée de manière positive. En revanche, une mauvaise relation ne contribue pas à la création d'un climat positif, les expériences des apprenants sont négatives et leur performance est affectée du fait qu'ils sont démotivés.

Enfin, la cinquième question a pour objectif de dégager les stratégies socioaffectives permettant de générer la motivation ? Selon la recherche effectuée, il a été obtenu que, même si toutes les stratégies considérées dans cette étude contribuent à générer la motivation à des degrés divers, l'empathie, la confiance et la communication assertive sont celles qui favorisent le plus le déclenchement de la motivation. Elles sont les piliers d'un rapport positif entre les professeurs et l'apprenant, permettant de prendre en considération les différentes situations que les apprenants traversent afin de concevoir des actions pour les aider à surmonter les obstacles. En mesure d'exprimer leurs inquiétudes ou leurs doutes et sachant qu'ils peuvent faire confiance à l'enseignant, ils possèdent une motivation optimisée.

Ainsi, nous pouvons conclure que l'utilisation des stratégies socioaffectives dans la salle de classe en ligne peut véritablement influencer la motivation des apprenants de manière positive. Ces stratégies jouent un rôle important car elles favorisent une bonne relation entre l'apprenant et

l'enseignant. En même temps, elles renforcent la motivation intrinsèque de l'étudiant en aidant au développement des sentiments de plaisir et de satisfaction et à la prise de conscience de son existence comme sujet protagoniste de son propre apprentissage.

Donc, les stratégies socioaffectives utilisées dans l'interaction entre le professeur et l'étudiants ont un impact positif sur l'attitude des apprenants envers leur apprentissage et leur implication dans la salle de classe en ligne. Nous pouvons dire que l'utilisation de stratégies socioaffectives abordées de manière autonome chez les étudiants peut également contribuer à une meilleure performance du professeur. En considérant le professeur comme une personne qui possède aussi un côté socioaffectif, nous pouvons créer un meilleur climat scolaire dans la salle de classe qui va être bénéfique pour le processus d'enseignement-apprentissage.

En outre, il faut mentionner qu'il est important de prendre en compte le côté socioaffectif dans les modalités virtuelle et présentielle car il peut influer, tant de manière positive que négative, sur la motivation des apprenants.

Finalement, nous considérons que cette recherche représente un nouvel apport pour le domaine de la motivation au niveau universitaire et la mise en place de la modalité virtuelle, de telle manière qu'elle pourra aider les apprenants, les futurs enseignants et les enseignants en exercice à comprendre de quelle manière la motivation peut être influencée par la socio-affectivité dans la salle de classe en ligne et à déterminer comment la maintenir en considérant l'utilisation de stratégies socioaffectives adaptées aux circonstances et aux publics d'apprenants.

RÉFÉRENCES

Adler, R.B. & Proctor, R.F. (2015) *Communication et interactions.* (Fortin, C., Grégoire F. & Ouellette, C., Trad.; 3e éd.). Groupe Modulo. (Travail original publié 2007)

Ahn J.N., Hu, D., & Vega, M. (2019). "do as I do, not as I say": Using social learning theory to un pack the impact of role models on students' outcomes in education. *Social and Personality Psychology Compass, 14*(2), 2-6. https://doi.org/10.1111/spc3.12517

Alfiyah, A.G. (2021). *An analysis of socio-affective strategies used by students in speaking skill: A case Study at Muhammadiyah University of Makassar*. [Thesis of bachelor degree, Muhmmadiyah University of Makassar] Academia.Edu https://www.academia.edu/44029084/AN_ANALYSIS_OF_SOCIO_AFFECTIVE_STRATEGIES_USED_BY_STUDENTS_IN_SPEAKING_SKILL_A_Case_Study_at_Muhammadiyah_University_of_Makassar

Alipour, M. (2018) *Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activités lexicales*. [Thèse doctorale, Université de Montréal] Papyrus Université de Montréal. http://hdl.handle.net/1866/21744

Alt, D. (2015) College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior. 49*. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.057

Amineh, R.J., & Asl, H.D. (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages. 1*(1) https://www.academia.edu/31113252/Review_of_Constructivism_and_Social_Constructivism

Aranda, M.G. & Caldera, J.F. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista educ@rnos*, *8*(31), (p.57). https://da11f6.a2cdn1.secureserver.net/wp-content/uploads/2018/09/articulo-maria-guadalupe.pdf

Aspiros, P.E. (2021) *Estrategias socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer en el año 2020*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica Sedes Sapientiae] Repositorio UCSS. https://hdl.handle.net/20.500.14095/1108

Barrientos, A. (2016) *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula.* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid] Repositorio Institucional de la UCM. https://eprints.ucm.es/id/eprint/40450/

Barrientos, A., Sánchez, R. & Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, *10*(24). https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP]. (s.f) *Licenciatura en la Enseñanza del Francés - Semestral*. http://www.facultaddelenguas.com/lef-semestral.

Berna-Álava, A.F, Cañarte.Vélez, C.R, Macias-Parrales, T.M. & Ponce-Castillo, M.A. (2022) La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento, 7(*4). https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3850

Bieg, S., Backes S. & Mittag W. (2011) The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for*

Educational Research Online. *3*(1). https://www.researchgate.net/publication/249313321_The_role_of_intrinsic_motivation_for_teaching_teachers'_care_and_autonomy_support_in_students'_self-determined_motivation

Borba, M.C, Chiari, A.S. & de Almeida, H.R.F.L. (2018). Interactions in virtual learning environments: new roles for digital technology. *Educ Stud Math*, (98). https://doi.org/10.1007/s10649-018-9812-9

Braithwaite, D.O. & Schrodt, P. (Ed.). (2022). *Engaging Theories in Interpersonal Communication. Multiple Perspectives*. (3rd ed). Routledge.

Bruja, C. V. (2022). Socio-emotional management and learning environment. *Managementul educational. Pedagogia școlii superioare.* *6*. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conf_UST_Vol.6.pdf#page=6

Calle, P.Y. (2022). *Las interacciones didácticas y el uso del tiempo en el aula en las sesiones de clase de docentes de secundaria de dos colegios públicos de Lima*. [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya] Repositorio UARM. http://hdl.handle.net/20.500.12833/2400

Camargo, U. & Hederich M.C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, *13*(24). https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1797

Castellaro, M. & Peralta, N.S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos 42*(168) https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439

Castillo, M. (2011) La socioafectividad en la educación desde la complejidad. *Revista Educación y Humanismo.* *13*(21), (p.10) https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2267

Castro, W.G. & Oseda, D. (2017). Estudio de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioemocionales: Su efecto en estudiantes. *Opción*, *33*(84). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6402382

Casullo, G.L. & García, L. (2015) Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, *18*(1). http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041

Cervantes, L.R, Leyva, B.B., Rivas, P.E & Zavala, C.A. (2014). Relación profesor-alumno para fomentar el aprendizaje cooperativo de los estudiantes del V ciclo de la USAT. Educare et Comunicare: Revista científica de la Facultad de Humanidades, *2*(2). https://doi.org/10.35383/educare.v2i3.121

Chaparro, T.V & Suescun, M.L. (2020). *Influencia del desarrollo socioemocional en el rendimiento académico de los niños y niñas de un colegio de la ciudad de Bucaramanga.* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Bucaramanga] Repositorio Institucional UNAB, (p.23) http://hdl.handle.net/20.500.12749/12065

Chittum, J.R., Jones, B.D. & Carter, D.M. (2019) A person-centered investigation of patterns in college students' perceptions of motivation in a course. *Learning and Individual Differences. 69*. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.007

Chiu, T.K. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education, 54*, S14-S30. https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998

Condomines, B. et Hennequin, E. (2013). Étudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Mangement, Homme & Entreprise, 5*(2). https://doi.org/10.3917/rimhe.005.0012

Córdoba-Roldán, A., Aguayo-González, F., Lama-Ruiz, J.R., Ávila-Gutiérrez, M.J. & González-Regalado M., E. (2016). *Diseño empático de productos desde el estudio del self de los usuarios*. [En XX Congreso Internacional de Dirección e Ingeniería de Proyectos] AEIPRO/IPMA. Asociación Española de Dirección e Ingeniería de Proyectos. https://idus.us.es/handle/11441/93579

Corrales, K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, (10). https://www.redalyc.org/pdf/853/85312281011.pdf

Cuevas, L., Martínez, J. & Ortiz, G. (2012) [Reseña] Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. *Revista Iberoamericana de Educación. 58*(3) https://doi.org/10.35362/rie5831441

Dagar, V. & Yadav, A. (2016) Constructivism: A Paradigm for Teaching and Learning. Arts and Social Journal. 7(4) https://www.academia.edu/44035677/Constructivism_A_Paradigm_for_Teaching_and_Learning

Daher, W. & Awawdeh, S.J. (2020). Secondary Students' Identities in the Virtual Classroom. *Sustainability, 12*(11), (p.2). http://dx.doi.org/10.3390/su12114407

De Saint-André, M.D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(2), (p.161) https://doi.org/10.7202/1017288ar

Delgado, K., Gadea, W. & Vera, S. (2018). *Rompiendo Barreras en la Investigación*. Editorial UTMACH. (p.165-166) https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=778887

Domínguez, D. (2019). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el uso de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC). *International Journal of New Education*. (4). https://doi.org/10.24310/IJNE2.2.2019.7447

Duran, R. (2009) Aportes de Piaget a la educación: hacia una didáctica socio-constructivista. *Dimensión Empresarial. 7*(2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990224

Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance*. [Thèse doctorale, Université Bordeaux Montaigne] Hal Open Science. (p.47-56) https://shs.hal.science/tel-01108344v2

Duvalón, J. & Hernández, O. (2011). La comunicación significativa en el tratamiento educativo a los problemas de conducta en la escuela. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3*(28). https://www.eumed.net/rev/ced/28/drhr.htm

Fernández, M.R., Palomero, J.E. & Teruel, M.P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*. *12*(1), (p.16). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332003

Flores, J.F. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. Revista San Gregorio, 1(35), (p.183) http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957

Gan, Z., An, Z. & Liu, F. (2021). Teacher Feedback Practices, Student Feedback Motivation, and Feedback Behavior: How Are They Associated with Learning Outcomes? *Frontiers in Psychology, 12* (697045). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697045

García, B.C. (2021). Estrategias socioemocionales para la convivencia escolar en la Institución educativa N° 11236 – San José- Lambayeque. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio Digital Institucional Universidad César Vallejo https://hdl.handle.net/20.500.12692/85728

Garrote, D., Garrote, C., & Jiménez, S. (2016). Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14*(2). https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.002

Golder, J. (2018) Constructivism: A paradigm for teaching and learning. *International Journal of Research and Analytical Reviews [IJRAR]. 5*(3). https://ijrar.org/papers/IJRAR1903214.pdf

Gómez, N. (2019). La videoconferencia como estrategia de comunicación significativa en la educación en metodología virtual. *Encuentro de facultades y programas de la UNAB; innovación educativa y pedagógica. 1*(1). http://hdl.handle.net/20.500.12749/16129

Gonda, S.N. (2017) *A Study on Academic Motivation of University Students.* [Thesis of master's degree, United States International University-Africa] USIU Africa Digital Repository. http://erepo.usiu.ac.ke/11732/3589

González Serra, D. (2008). *Psicología de la motivación*. Editorial Ciencias Médicas. http://newpsi.bvspsi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/PsicologiadelaMotivacion.pdf

Griffin, B.W. (2016) Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction. *Students in Educational Evaluation. 51*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.007

Guay, F., Chanal, J., Catherine, F.R., Marsh, H.W., Larose, S. & Boivin M. (2010) Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4). https://doi.org/10.1348/000709910X499084

Guerra-Báez, S.P (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. Psicología Escolar e Educacional, 23(e186464). https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464

Gutiérrez, S.M. & Díaz, C.H. (2021). La Educación Virtual en tiempos de pandemia. Revista Gestión y Desarrollo Libre, *6*(11). https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gestion_libre/article/view/8082

Gutiérrez-Torres, A.M. & Buitrago-Velandia, S.J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber, 10*(24). https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819

Hancco, M.S., Carpio, A., Castillo, Z.J. & Flores, E. (2021). Relaciones interpersonales y desempeño laboral en hoteles turísticos del departamento de Puno. Comunic@ción: *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 12*(3). https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.552

Hardan, A.A. (2013). Language Learning Strategies: A general Overview. *Procedia Social and Behavioral Sciences. 106.* (p. 2) https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.194

Haryadi, H., Iskandar, I. & Nofriansyah, D. (2016) The Constructivist Approach: Radical and Social Constructivism in the Relationship by Using the Implementation Career Level on the Vocational Education. *The International Journal of Technical and Vocational Education INVOTEC, 12*(1) https://doi.org/10.17509/invotec.v12i1.4499

Hernández, D.E. (2021). Fundamentación teórica de la comunicación e interacción didáctica en entornos de formación a distancia mediados por las TIC. *Revista Ciencias de la Educación*. 31(58), (pp.9-20). http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/58/art10.pdf

Hernández, N.G. (2018). *Estrategias socioafectivas en el proceso de enseñanza del inglés para promover un clima escolar positivo propicio para el aprendizaje.* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chiapas] Repositorio Institucional de la UNACH. http://www.repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3230

Hernández-Carrera, R.M. (2019). La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. *CAUCE Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (41). https://revistascientificas.us.es/index.php/CAUCE/article/view/9244

Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa ReiDoCrea, 1*. http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.21983

Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre*

l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme. [Thèse doctorale, Université Paris Ouest Nanterre La Défense] Hal Open Science. https://theses.hal.science/tel-00933690

Heutte, J., Caron P., Fenouillet, F. et Vallerand R.J. (2016) Étude des liens entre les caractéristiques instrumentales et les différents types de motivations des participants dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, *13*(2-3) https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n23-07

Husniyah, A. (2019) Investigating demotivational factors in Indonesian EFL classrooms: The case of madrasa students. *Studies in English Language and Education.* *6*(1). https://doi.org/10.24815/siele.v6i1.12210

Hutagaol, R., Saragih, A.H. & Siagian, S. (2020) The Effect of Participative Learning Strategy and Interpersonal Communication on Results of Civic Learning Education. *Britain International of Linguistics, Arts and Education*, *2*(2), (p.4). https://doi.org/10.33258/biolae.v2i2.263

Jauregui, K. (2012, 19 de septiembre). La interacción, elemento clave en el proceso de adquisición de la lengua [conferencia]. *XXIII Congrés Internacional Asele*. Girona, España. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0003.pdf

Jia, Q. (2010) A Brief Study on the Implication of Constructivism Teaching Theory on Classroom Teaching Reform in Basic Education. *International Education Studies.* *3*(2). https://eric.ed.gov/?id=EJ1066095

Jiménez, M.M. & Torres, M.M (2018) *El factor socio-afectivo en el aprendizaje significativo diseño de talleres*. [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil] Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil. (p.28) http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/36004

Joncheray, H., Bordes, P. et Obœuf, A. (2014) Des entraineurs aveugles ou clairvoyants ? Leurs capacités de décryptage des relations socio-affectives au sein d'une équipe sportive. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. 1*(101). https://doi.org/10.3917/cips.101.0031

Jones, B.D. (2019) Testing the MUSIC Model of Motivation Theory: Relationships Between Students' Perceptions, Engagement, and Overall Ratings. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 10*(3) https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.3.9471

Jones, B.D., (2018) *Motivating Students by Design. Practical Strategies for Professors*. (2nd edition). (pp.5-12) Charleston, SC: CreateSpace. https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/102728

Joshi, M. (2017) *Soft Skills*. Manmohan Joshi and bookboon.com, (p.8). http://worldwideuniversity.org/library/bookboon/soft-skills.pdf

Kouicem, K. & Kelkoul, N. (2016) *Constructivist Theories of Piaget and Vygotsky: General Teaching Implications*. [The second national conference on language, mind, and learner's cognitive capacities 7th/8th 2016] University of Eloued. http://dspace.univ-eloued.dz/xmlui/handle/123456789/2775

Koyuncuoğlu, Ö. (2021). An investigation of academic motivation and career decidedness among university students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 7*(1). https://doi.org/10.46328/ijres.1694

Lachira, D.S., Luján, P.E., Mogollón, M.M. & Silva, R. (2020) La comunicación asertiva: una estrategia para desarrollar las relaciones interpersonales. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica, 2*(3). https://doi.org/10.38186/difcie.23.06

Lazebnikova, A., Koval, T. & Troyn, V. (2018) Motivation as a Condition and Background for Successful Learning Activity. *Revista Espacios. 39*(38). http://www.revistaespacios.com/a18v39n38/a18v39n38p16.pdf

Lazowski, R.A. & Hulleman, C.S. (2015) Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research. XX*(X). https://doi.org/10.3102/0034654315617832

Legault, L. (2017) Self-Determination Theory. In Zeigler-Hill, V. & Shackelford, T.K. (Eds.) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1162-1

Lussich, V.C. (2015) *Susciter le désir d'apprendre chez tous les élèves : un enjeu de l'école*. [Thèse de master, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Paris] DUMAS Dépôt Universitaire de Mémoires Apres Soutenance. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176973

MacPherson, A. (2019) *Motivating Millennials: the journey to project success*. [Thesis of master's degree, The University of The West of Scotland] Research Gate.

https://www.researchgate.net/publication/348555191_Motivating_Millennials_the_journey_to_project_success

Mainardi, M. (2013) En deçà de la zone proximale de développement (ZPD : l'apport de la « défectologie moderne » aux pédagogies scolaires. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* *1*(2). https://www.researchgate.net/publication/299490247_En_deca_de_la_zone_proximale_de_developpement_ZPD_l%27apport_de_la_defectologie_moderne_aux_pedagogies_scolaires

Mansilla, D. & Gonzáles-Davies, M. (2017). El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: una propuesta didáctica. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria. 11*(2). https://doi.org/10.19083/ridu.11.568

Maquilón, J. & Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 14*(1) (p.86) https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192007

Martin, F. & Parker, M.A. (2014). Use of Synchronous Virtual Classrooms: Why, Who, and How? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 10*(2). https://jolt.merlot.org/vol10no2/martin_0614.pdf

Martínez-Maldonado, P., Armengol, C. & Muñoz, J.L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 18*(36). http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/648

Mascareli, D. (2019). El concepto TIC en la educación en artes visuales en nuestra contemporaneidad. Influjos educativos en el aprendizaje en movilidad en el siglo XXI. *Quaderns digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad,* (89). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7087557

Masías, L.M., Pantoja, M.A. & Yupanqui, Y. (2019). *Estrategias socio afectivas identificadas en los docentes de los cursos de especialidad de la escuela de arquitectura en una universidad privada de Lima en el periodo 2018-II.* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú] Repositorio Institucional UTP. https://hdl.handle.net/20.500.12867/2126

Matterson, M.L., Anderson, L. & Boyden, C. (2016). "Soft Skills": A Phrase in Search of Meaning. *Portal: Libraries and the Academy, 16*(1), (p.6). https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009

Medina, A. & Domínguez, M.C. (Ed.). (2009) *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. Editorial Universitas, S.A. http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/de29c953902565ee86f13566ae3c586500407260.pdf

Méndez, M.G. (2015). *Emotions reported by English language teaching major students in Mexico.* Universidad de Quintana Roo. https://www.uv.mx/ca-uv407/files/2017/11/EMOTIONS.pdf

Méndez-Mantuano, M. O., Caviedes, E. C., Ladines, K. V., Rogel, D. R., & Yuqui, C. E. (2021). Análisis del conductismo, cognitivismo, constructivismo y su interrelación con el conectivismo en la educación postpandemia. *South Florida Journal of Development, 2*(5) https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-038

Mensah, E. (2015) Exploring Constructivist Perspectives in the College Classroom. *SAGE Open. 5*(3) https://doi.org/10.1177/2158244015596208

Mghezzi, A. (2021) *L'impact de « l'affectivité » dans la relation pédagogique sur les interactions orales des apprenants en classe de FLE. Cas des apprenants de 2eme AS.SE. Lycée Mohamed Bennacer-Lioua-Biskra*. [Thèse de master, Université Mohamed Khider de Biskra] University of Biskra Repository http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/20541

Mohammed, S. & Kinyo, L. (2020) Constructivist theory as a foundation for the utilization of digital technology in the lifelong learning process. *Turkish Online Journal of Distance Education [TOJDE] 21*(4) https://eric.ed.gov/?id=EJ1269609

Molina-Valdés, E.P. & Haas-Prieto, V. (2018). Estudio de las interacciones profesor-alumno en la alfabetización de la geografía. *Revista Colombiana de Educación, 75*. https://doi.org/10.17227/rce.num75-8101

Murtiningsih, M., Kristiawan, M., & Lian, B. (2019). The correlation between supervision of headmaster and interpersonal communication with work ethos of the teacher. *European Journal of Education Studies,* 6(1), (p.5). https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2398/5036

Ndagijimana J. (2013). *Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda*. [Thèse doctorale, Université de Bouaké/Côte d'Ivoire] Hal Open Science. (p.26) https://theses.hal.science/tel-00920269/file/thA_se_unique_de_Doctorat.pdf

Ortiz, A.E., Mamani, G.D., Montenegro, R., Delzo, I.A., Trujillo, N., y del Castillo, M. (2021). El cognitivismo: perspectivas pedagógicas, para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, en comunidades hispanohablantes. *Paidagogo*, *3*(1). https://doi.org/10.52936/p.v3i1.48

Osemeke M. & Adegboyega S. (2017) Critical Review and Comparism between Maslow, Herzberg, and McClelland's Theory of Needs. *Funai Journal of Accounting, Business and Finance*, *1*(1). https://www.fujabf.org/wp-content/uploads/2018/01/Critical-Review-and-Comparism-between-Maslow-Herzberg-and-McClellands-Theory-of-Needs.pdf

Pacheco, E. & Blanco, M. (2015). Metodología mixta: su aplicación en México en el campo de la demografía, 30(3), (p.731) https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102015000300725

Pegalajar, M.C. & López, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docene de Educación Infantil. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(3). https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2785

Peña, H. & Villón S. (2017). Motivación Laboral. Elemento Fundamental en el Éxito Organizacional. *Revista Scientific*, *3*(7) https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.9.177-192

Pesqueux Y. (2020). *L'"école des relations humaines" et la question de la motivation*. Hal Open Science. (pp.31-33) https://shs.hal.science/halshs-02523223/document

Picón, M.L. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro Educacional*, (34), (p.16). http://190.96.76.12/index.php/ForoEducacional/article/view/2357

Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives. 24.* https://doi.org/10.7202/1085563ar

Rafael, A. (2008) *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky.* [Máster en Paido-psiquiatría, Módulo1] Universidad Autónoma de Barcelona-Colegio Oficial de Psicología de Catalunya. https://es.calameo.com/books/0053481119e756f9fc828

Rahmani, A. et Garmit, K. (2021). *Les effets psychopédagogique et socio-affectif des appréciations dans les pratiques évaluatives en classe de FLE : cas de la correction détaillée des productions écrites des élèves de 3ème AS du lycée Malek Ben Nabi – Aougrout (Timimoune).* [Thèse de master, Université Ahmed Draya Adrar] Université Ahmed Draia-Adrar, (p.2) https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/handle/123456789/5933

Ramde, K. A. (2022) Les théories d'apprentissage et leurs touches dans l'éducation. *Hal Open Science*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03741628

Ramírez, E.M. (2021) *Referente para la evaluación curricular desde un enfoque socio constructivista: dirigido a instituciones educativas para la primera infancia.* [Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica] Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica. https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/86442

Randi, J. & Corno, L. (2021). Addressing student motivation and learning experiences when taking teaching online. *Theory Into Practice, 61*(1). https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932158

Razo, A. & Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de a práctica docente en Educación Media Superior en México*. México: Secretaría de Educación Pública.

https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf

Ribosa, J. (2020) El docente socio constructivista: un héroe sin capa. *Educar. 56*(1) https://doi.org/10.5565/rev/educar.1072

Rincón, M.L. (2008). Los entornos virtuales como herramientas de asesoría académica en la modalidad a distancia. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (25). (p.7). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513009

Robles-Altamirano, A. & Barreno-Salinas, Z. (2016). La práctica dicente-investigativa desde la tecnología educativa y el socio-constructivismo. Revista Ciencias UNEMI, 9(17). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5556800

Rocha, T. & Faria, S.M. (2013). La comunicación enfermera-cliente en el cuidado en las unidades de urgencias 24h: una interpretación en Travelbee. *Enfermería Global. Revista electrónica trimestral de Enfermería. 12*(30), (p.5). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412013000200005

Romero, C.A. (2012) Fundamentos epistemológicos del conductismo: de la causa moderna hacia el pragmatismo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología 5*(2) https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.5203

Rosas, E.Z. (2007). Las estrategias socioafectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera. *Paradigma, 28*(2). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200009&lng=es&tlng=es.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness.* The Guilford Press. https://books.google.com.mx/books?id=Bc_DDAAAQBAJ&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Saavedra, E.L. (2017). *Programa de estrategias socioemocionales para disminuir las conductas agresivas de los niños y niñas del primer grado de educación primaria de la institución educativa Juan Pablo Vizcardo Guzmán Zea La Victoria – Chiclayo, 2015*. [Tesis de postgrado, Universidad César Vallejo] Repositorio Digital Institucional Universidad César Vallejo https://hdl.handle.net/20.500.12692/16793

Salgado, E. (2015). *La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado.* [Tesis de doctorado, Universidad Católica de Costa Rica] Acta Académica https://www.aacademica.org/edgar.salgado.garcia/2

Schunk, D. H., Meece, J.R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications.* (4th edition). Pearson Education Limited. https://books.google.com/books/about/Motivation_in_Education.html?id=HFxtMAEACAAJ

Shah, R.K. (2019) Effective Constructivist Teaching Learning in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education. 7*(4). https://doi.org/10.34293/education.v7i4.600

Soberón, C.S. (2021). *Interacción docente-niño y niña en aulas de aprendizaje del II ciclo de una institución pública de educación inicial en el distrito de S.M.P durante el año 2019.* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia] DSpace Repository. https://hdl.handle.net/20.500.12866/9691

Sotelo, M.A., Vales, J.J., García, R.I. & Barrera, L.F. (2017). Características Del Buen Profesor De Modalidad Presencial y Virtual Desde La Perspectiva De Los Estudiantes. *European Scientific Journal*, *13*(13). https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n13p78

Tasgin, A., & Tunc, Y. (2018) Effective Participation and Motivation: An Investigation on Secondary School Students. *World Journal of Education. 8*(1) https://doi.org/10.5430/wje.v8n1p58

Tohidi, H. & Jabbari, M. M. (2012) The effects of motivation in education. *Procedia Social and Behavioral Sciences. 31*. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148

Valdez, F.J. (2012, del 3 al 5 de octubre). Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) [Conferencia]. *XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática de la Universidad Nacional Autónoma*. CDMX, México. (p.10) https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/88d9d6779a5aab4815e05f82a90a4c7d.pdf

Van Zile-Tamsen, C. & Kelly, D. (2021) *Constructivism: The Long History from the Active Knower to the Active Learner*. University of Buffalo. Curriculum, Assessment and Teaching Transformation. https://www.buffalo.edu/catt/blog/catt-blog-102021.html

Vasanthakumari, S. (2019) Soft skills and its application in work place. *World Journal of Advanced Research and Reviews. 3*(2), (p.2). https://doi.org/10.30574/wjarr.2019.3.2.0057

Velasco, A. (2007). Un Sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación. 42*(3), (p.2). https://rieoei.org/RIE/article/view/2421

Villalta, M.A., Martinic, S. & Guzmán, M.A. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. Revista Mexicana de Investigación Educativa, *16*(51), (p.7). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400006&lng=es&tlng=es.

Wang, Y. (2019) Análisis da la formación y desarrollo en Sof Skills en China. [Tesis de maestría, Universitat Politècnica de València] Repositorio Institucional UPV. https://riunet.upv.es/handle/10251/129119

Xue, J., Georgeon, O.L. & Hassas, S. (2020) A Constructivist Approach and Tool for Autonomous Agent Bottom-up Sequential Learning. *International Journal of Educaional and Pedagogical Sciences. 14*(10) https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03104997

Zambrano, D.L. & Zambrano, M.S. (2019). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) en la educación superior: consideraciones teóricas. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE), 7*(1). https://observatorioturisticobahia.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2750

Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E. & Hawley, L.R. (2014) Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: a mixed method study. *Instructional Science. 42*. https://doi.org/10.1007/s11251-014-9310-0

FIGURES

FIGURE 1 - Gadais, T. (2020, 4 juin). *Voici pourquoi nous avons tant besoin les uns des autres*. The Conversation. https://theconversation.com/voici-pourquoi-nous-avons-tant-besoin-les-uns-des-autres-139729

FIGURE 2 - MacPherson, A. (2019) Motivating Millennials: the journey to project success. [Thesis of master's degree, The University of The West of Scotland] Research Gate, (P.16) https://www.researchgate.net/publication/348555191_Motivating_Millennials_the_journey_to_project_success

FIGURE 3 - Jones, B.D., (2018) *Motivating Students by Design. Practical Strategies for Professors*. (2nd edition). (pp.5-12) Charleston, SC: CreateSpace. (p.9). https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/102728

FIGURE 4 - Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness.* The Guilford Press. (p.193)https://books.google.com.mx/books?id=Bc_DDAAAQBAJ&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s

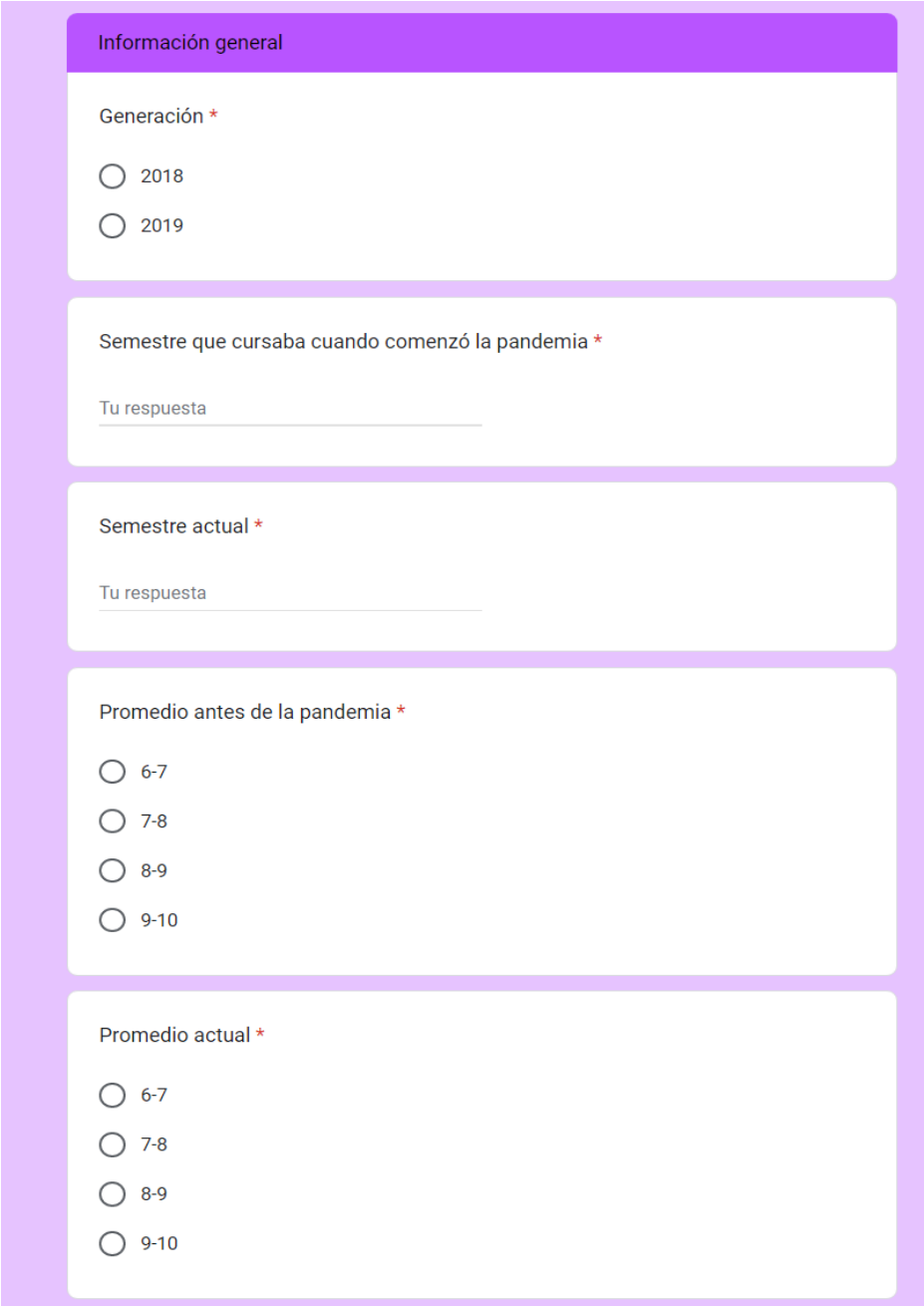
FIGURE 5 - Jones, B.D., (2018) *Motivating Students by Design. Practical Strategies for Professors*. (2nd edition). (pp.5-12) Charleston, SC: CreateSpace. (p.5). https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/102728

FIGURE 6 – McLeod, S. (2022, august 18th) *Piaget's Stages of Cognitive Development*. Simply Psychology. https://www.simplypsychology.org/piaget.html

ANNEXES

Annexe A

Image : Première section lié a l'information générale du questionnaire dirigé aux apprenants.



Información general

Generación *

- 2018
- 2019

Semestre que cursaba cuando comenzó la pandemia *

Tu respuesta

Semestre actual *

Tu respuesta

Promedio antes de la pandemia *

- 6-7
- 7-8
- 8-9
- 9-10

Promedio actual *

- 6-7
- 7-8
- 8-9
- 9-10

Annexe B

Image : Deuxième partie du questionnaire dirigé aux apprenants, liée à la motivation.

MOTIVACIÓN

1. Durante el confinamiento pensaste en abandonar la carrera *

- ◯ Sí
- ◯ No

2. ¿Por qué motivo? (Contestar únicamente si respondiste "**Sí**" a la pregunta anterior)

- ◯ Familiar
- ◯ Emocional
- ◯ Salud
- ◯ Económico
- ◯ Otro: _____

3. Obtuviste conocimientos suficientes en las clases en línea *

- ◯ Muy de acuerdo
- ◯ De acuerdo
- ◯ Indiferente
- ◯ En desacuerdo
- ◯ Muy en desacuerdo

4. La actitud de tus maestros influía sobre tu interés en las clases en línea *

- ◯ Muy de acuerdo
- ◯ De acuerdo
- ◯ Indiferente
- ◯ En desacuerdo
- ◯ Muy en desacuerdo

5. ¿Qué aspecto influenciaba? (Puede seleccionar varias opciones) *

- ☐ Personalidad
- ☐ Cantidad de tarea
- ☐ Forma de enseñar
- ☐ Tipo de interacción con los estudiantes
- ☐ Contenidos y materiales didácticos

6. ¿De qué manera? *

Tu respuesta

7. ¿Qué aspecto (de los que seleccionaste en la pregunta 5) tenía más impacto? *

Tu respuesta

8. ¿Pediste permiso de baja temporal durante algún semestre? *

- Sí
- No

9. ¿Por qué motivo? (Contestar únicamente si respondiste "**Sí**" a la pregunta anterior)

- Emocional
- Familiar
- Salud
- Económico
- Otro: _____

10. La modalidad virtual facilitó tu aprendizaje. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

11. ¿Por qué? *

Tu respuesta

12. Asistías a clase virtual y entregabas tareas para obtener una calificación, no por interés genuino. *

- ◯ Muy de acuerdo
- ◯ De acuerdo
- ◯ Indiferente
- ◯ En desacuerdo
- ◯ Muy en desacuerdo

14. El no convivir físicamente con tus maestros y compañeros influyó sobre tu motivación. *

- ◯ Muy de acuerdo
- ◯ De acuerdo
- ◯ Indiferente
- ◯ En desacuerdo
- ◯ Muy en desacuerdo

15. ¿Por qué? *

Tu respuesta

16. ¿En qué modalidad tenías más interés por participar en tus clases? *

- Virtual
- Presencial
- Híbrida
- Ninguna

17. ¿Por qué? *

Tu respuesta

Annexe C

Image : Troisième partie du questionnaire dirigé aux apprenants, liée aux stratégies socioaffectives.

ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS

Las estrategias socioafectivas pueden definirse como el conjunto de acciones dirigidas a la interacción asertiva y sana con otros. Estas acciones permiten enfrentar situaciones desafiantes en nuestro día a día. Algunos ejemplos de estas estrategias son: la comunicación asertiva, negociación, confianza, cooperación, la empatía, el manejo y reconocimiento emocional ante situaciones de estrés y sentimientos intensos, entre otras.

1. Los maestros eran empáticos con las circunstancias familiares. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

2. Los maestros eran empáticos con las circunstancias de entorno (por ejemplo: ruido externo durante una participación). *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

3. Los maestros eran empáticos con las circunstancias de salud. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

4. Los maestros eran empáticos con las circunstancias emocionales. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

5. Los maestros eran empáticos con las circunstancias de recursos tecnológicos. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

6. Los profesores daban retroalimentación de manera respetuosa y amable *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

7. Si tus circunstancias (familiares, entorno, salud, emocionales, recursos tecnológicos) dificultaban tu entrega de trabajos o asistencia a clases en línea, los maestros eran flexibles. *

- ◯ Muy de acuerdo
- ◯ De acuerdo
- ◯ Indiferente
- ◯ En desacuerdo
- ◯ Muy en desacuerdo

8. Los maestros se interesaban en tu bienestar (físico, emocional, mental). *

- ◯ Muy de acuerdo
- ◯ De acuerdo
- ◯ Indiferente
- ◯ En desacuerdo
- ◯ Muy en desacuerdo

9. Los maestros tomaban en cuenta las condiciones personales al dejar trabajos y tareas. *

- ◯ Muy de acuerdo
- ◯ De acuerdo
- ◯ Indiferente
- ◯ En desacuerdo
- ◯ Muy en desacuerdo

10. La comunicación, la flexibilidad y la empatía son factores claves para motivar tu aprendizaje. *

- ◯ Muy de acuerdo
- ◯ De acuerdo
- ◯ Indiferente
- ◯ En desacuerdo
- ◯ Muy en desacuerdo

11. ¿Por qué? *

Tu respuesta

12. Tus maestros poseían las características mencionadas anteriormente en la pregunta 10. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

13. Estas estrategias (mencionadas anteriormente al inicio del apartado "Estrategias sociafectivas") influían sobre tu actitud ante las clases en línea. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

14. ¿De qué manera? *

Tu respuesta

15. La relación con tus maestros durante las clases en línea fue buena. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

16. ¿Hubo excepciones? *

- Sí
- No

17. ¿Por qué? *

Tu respuesta

18. La relación con tus maestros y su actitud influyen sobre tu motivación para el aprendizaje. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

19. ¿De qué manera? *

Tu respuesta

Annexe D

Image : Questionnaire dirigé aux enseignants lié à la motivation et aux stratégies socioaffectives.

El maestro juega un papel importante en la motivación del estudiante. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

¿Usted utilizó alguna de las siguientes estrategias socioafectivas en las clases en línea? (Puede seleccionar varias respuestas) *

- [ ] Comunicación asertiva
- [ ] Negociación
- [ ] Confianza
- [ ] Cooperación
- [ ] Empatía
- [ ] Manejo y reconocimiento emocional ante situaciones de estrés y sentimientos intensos
- [ ] Ninguna

Si utilizó alguna(s) de las estrategias mencionadas en la pregunta anterior, ¿con qué actividades concretas lo hizo?

Tu respuesta

Las estrategias socioafectivas juegan un papel importante en la motivación del estudiante. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

La interacción cara a cara es importante para el aprendizaje de los estudiantes. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

Hacía preguntas de sondeo sobre el bienestar emocional o físico de los estudiantes. *

- Sí
- No

Los estudiantes expresaban sus preocupaciones durante las clases en línea. *

- Sí
- No

Los estudiantes se acercaban a usted para comentar sobre las diversas situaciones adversas que vivieron durante la pandemia (de salud, emocional, familiar, etc.) *

- Sí
- No

¿Cambió su uso de estrategias socioafectivas durante las clases en línea con relación a la modalidad presencial? *

- Sí
- No

Si su respuesta fue afirmativa, ¿por qué y de qué manera lo hizo?

Tu respuesta

Los estudiantes participaban de manera regular en las clases en línea sin importar si había un porcentaje de calificación. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

La participación de los alumnos aumentaba si había un porcentaje de calificación de por medio. *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

La deserción aumentó durante la pandemia causada por el covid-19. *

- Sí
- No
- No estoy seguro (a)

¿En qué modalidad los alumnos se involucraban más en la clase?

- Virtual
- Presencial
- Híbrida
- Ninguna

¿Cuál estrategia socioafectiva considera que tiene más impacto sobre la motivación de los estudiantes? *

- ◯ Comunicación asertiva
- ◯ Negociación
- ◯ Confianza
- ◯ Cooperación
- ◯ Empatía
- ◯ Manejo y reconocimiento emocional ante situaciones de estrés y sentimientos intensos

¿Por qué? *

Tu respuesta