

**L'INFLUENCE DU FILTRE AFFECTIF DANS LE PROCESSUS
D'APPRENTISSAGE DU FLE CHEZ LES ÉTUDIANTS DE PREMIERS
SEMESTRES DU DÉPARTEMENT DE LANGUES DE L'UNIVERSITÉ
PÉDAGOGIQUE NATIONALE**

CAMILO ANDRÉS CEPEDA PABÓN

**DIRIGÉ PAR:
RICARDO LEURO PINZÓN**

**UNIVERSITÉ PEDAGOGIQUE NATIONALE
FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES
DEPARTEMENT DE LANGUES ETRANGERES
LICENCE EN ESPAGNOL ET LANGUES ETRANGERES
BOGOTÁ, 2022**

RESUMÉ

Le présent document est le résultat d'une recherche qu'avait pour objet d'identifier les facteurs émotionnels qui augmentent le filtre affectif et empêchent l'apprentissage du FLE chez les étudiants des premiers semestres de langues étrangères de l'UPN. Le français est une nouvelle langue pour de nombreux étudiants qui réussissent à entrer à l'université et cette nouveauté linguistique, accompagnée de leurs motivations personnelles, leurs personnalités, l'environnement universitaire, les différentes méthodologies utilisées, pourraient soit favoriser ou défavoriser leur processus d'apprentissage.

Ce document fait un parcours théorique à travers les différents concepts liés à l'influence des facteurs émotionnels dans les processus d'apprentissage et d'enseignement d'une langue étrangère. Celui-ci présente également les résultats d'une enquête menée aux personnes susmentionnées et des entretiens faits à quelques enseignants du FLE, leur analyse et une proposition pédagogique basée sur des stratégies métacognitives.

La recherche menée était descriptive et mixte, ce qui a permis de donner une perception différente de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE dans cet établissement d'enseignement supérieur et de souligner l'importance des facteurs émotionnels lors de l'apprentissage et enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

MOTS-CLÉS: filtre affectif, apprentissage, enseignement, deuxième langue, métacognition.

ABSTRACT

This document is the result of a research aimed at identifying the emotional factors that increase the affective filter and prevent learning French as a foreign language among students in the first semesters of foreign languages at UPN. French is a new language for many students who manage to enter university and this linguistic novelty, accompanied by their personal motivations, their personalities, the university environment, the different methodologies used, could either favor or hinder their learning process.

The document makes a theoretical path through different concepts related to the influence of emotional factors in the process of learning and teaching a foreign language. It also presents the results of a survey conducted with the afore mentioned people and interviews with some FLE teachers, their analysis and a pedagogical proposal based on metacognitive strategies.

The research conducted was descriptive and mixed, which made it possible to give a different perception of the teaching and learning of French as a foreign language in this higher education institution and to underline the importance of emotional factors when learning and teaching French as a foreign language.

KEYWORDS: affective filter, learning, teaching, second language, metacognition.

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION.....	5
Question de recherche.....	6
Objectif général	6
Objectifs spécifiques.....	6
Justification.....	6
L'ÉTAT DE LA QUESTION.....	7
LES AXES THÉORIQUES	13
CONCEPTION DE LA RECHERCHE.....	32
Unité d'Analyse.....	32
Approche et type de recherche.....	33
Collecte de données - Protocole de l'enquête et l'entretien.....	33
Calendrier Prévu.....	35
ANALYSE DE DONNÉES ET RÉSULTATS.....	36
CONCLUSIONS.....	48
LIMITATIONS ET RECOMMANDATIONS.....	50
RÉFÉRENCES.....	50
ANNEXES.....	53

INTRODUCTION

L'acquisition d'une deuxième langue implique non seulement l'application de stratégies ou de méthodologies par l'enseignant, mais elle implique également une certaine disposition de l'élève. Cette disposition est psychologique. Cela veut dire qu'il y a des facteurs émotionnels ou affectifs qui peuvent influencer fortement sur l'acquisition d'une deuxième langue.

En tenant compte des facteurs comme la sympathie ou l'intérêt qui l'apprenant montre pour la langue, la relation pédagogique qui s'établit entre l'apprenant et l'enseignant, le type de contenu présenté dans un cours, les motivations, les émotions et l'implication personnelle de l'apprenant dans le processus; on peut considérer qu'il existe une influence de l'état émotionnel des élèves sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas, le Français.

Fondé sur l'hypothèse du filtre affectif (Krashen & Terrell, 1998) qui expose la relation directe existant entre l'apprentissage d'une langue étrangère et le niveau de confiance d'un élève, tout enseignant devrait placer ses élèves dans des situations qui baissent ce filtre affectif et empêchent l'élève d'être anxieux ou parfois même sur la défensive. Comment Krashen et Terrell ont proposé, "avoir les bonnes attitudes peut faire deux choses pour les acquéreurs d'une seconde langue : cela les encouragera à essayer d'obtenir plus d'input, à interagir avec les locuteurs de la langue cible avec confiance, et aussi à être plus réceptifs au l'input qu'ils reçoivent" (1998).

Sur la base de ce qui précède, on peut poser les questions suivantes qui seront la/le guide de cette recherche:

Questions de recherche

Quels facteurs augmenteraient, et de quelle manière, le filtre affectif chez les étudiants des premiers semestres de l'Université Pédagogique Nationale du Programme de la License en Langues Etrangères ?

Objectif général

- Identifier les facteurs psychologiques, émotionnels ou affectifs, qui augmentent le filtre affectif et leur incidence dans l'apprentissage du FLE dans les étudiants de langues étrangères de l'UPN.

Objectifs spécifiques

- Décrire la manière dont ces facteurs et variables non linguistiques influencent l'acquisition d'une seconde langue.
- Proposer quelques éléments ou stratégies d'apprentissage visant à réduire le filtre affectif chez les étudiants qui apprennent le FLE.

Justification

L'importance de cette recherche réside dans la nécessité de prendre en compte les facteurs psycho-émotionnels qui peuvent influencer le processus d'apprentissage du français comme deuxième langue. Ces facteurs peuvent se refléter lorsque les étudiants ont leur premier contact avec cette langue qui peut sembler totalement nouvelle en raison du peu ou pas d'enseignement que les étudiants ont eu au cours des années avant l'entrée à l'université.

Le français en Colombie est encore considéré comme une langue d'élite. Il existe une idée erronée, déjà répandue, qu'une personne parle français ou bien parce qu'elle a étudié dans

une école privée ou bien parce qu'elle a reçu des cours personnalisés. Cette perception a empêché de voir le français comme une langue avec un potentiel professionnel ou rémunérateur, en faisant se déployer un rideau qui obscurcit le français et le montre sous une fausse apparence de difficulté et de privilège pour quelques-uns.

Face à cette situation, l'apprentissage de cette langue peut être entravé par ces facteurs culturels mais aussi émotionnels. Cette recherche se concentre alors sur ces composantes propres à l'étudiant et de sa relation avec la même langue, le cours ou l'enseignant. Identifier et décrire l'importance de ces facteurs contribue également à repenser la possibilité d'enseigner, non seulement le français, mais d'autres langues en construisant des programmes d'étude qui n'omettent pas les émotions de l'étudiant mais en font leur essence.

L'ETAT DE LA QUESTION

Cette recherche tourne autour du concept "filtre affectif" qui a été étudié par plusieurs chercheurs et académiciens. Ce concept contient aussi d'autres termes importants et nécessaires pour comprendre son influence sur le domaine de l'acquisition d'une deuxième langue.

Voici les recherches et documents académiques consultés :

TITRE DE LA RECHERCHE	AUTEUR	ANNÉE ET LIEU DE PUBLICATION
<i>La relation entre les croyances et l'augmentation du filtre affectif dans</i>	Julio César Arenas Reyes	2011, Bogotá (Colombia)

<i>l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère</i>		
<i>Influence des stratégies pédagogiques sur les émotions académiques qui affectent négativement le développement de la compréhension de la lecture et de l'analyse littéraire dans une langue étrangère.</i>	Guillermo Duarte Melgarejo	2014, Bogotá (Colombia)
<i>Des obstacles à l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère dans deux groupes de population bogotana</i>	Andrea Roldán Sánchez	2016, Bogotá (Colombia)
<i>Relation entre les variables actuelles du filtre affectif des étudiants de la modalité présentielle du Centre de Langues Plus</i>	Heidi Elen Mesa Monsalve	2016, Caldas-Antioquia (Colombia)

<i>Language de la Fondation</i>		
<i>Universitaire CEIPA</i>		

Arenas (2011) mentionne que “Dulay et Burt en 1977 introduisent pour la première fois le terme "filtre affectif", qui fut repris par Stephen Krashen en 1985, qui établit cinq hypothèses sur l’acquisition d’une deuxième langue.” Ces cinq hypothèses forment le cœur de la théorie de l’acquisition d’une deuxième langue et qui sous-tend l’approche naturelle.

Arenas (2011) considère que l’un des auteurs les plus intéressés par le sujet est la professeure américaine Elaine Horwitz. En 1983, elle s’est inquiétée des expressions que les étudiants de langues étrangères avaient et des commentaires pessimistes qu’ils faisaient. Face au défi de donner une réponse empirique à l’existence de tels commentaires, elle a entrepris une étude préliminaire dans laquelle elle cherchait à établir les sources de cette anxiété (et donc du filtre affectif).

Après avoir réuni deux groupes d’étudiants de langues étrangères de l’Université du Texas à Austin, elle a commencé une série d’entretiens qui ont abouti à une série d’aspects qui étaient généraux parmi tous les étudiants. Horwitz a appelé ces paramètres généraux “The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)” (l’échelle de l’anxiété dans la salle de cours de langue étrangère), et a relié l’anxiété directement au filtre affectif de Stephen Krashen.

De cette façon, enclin à son intérêt pour ce que les étudiants exprimaient, elle a commencé à développer un outil permettant d’évaluer les opinions des étudiants sur une variété de questions controversées qui étaient liés à l’apprentissage des langues. En 1988, Horwitz a établi une échelle dont le but spécifique était de "synthétiser pour les enseignants et les

chercheurs la variété des croyances que les étudiants ont et les conséquences possibles pour l'apprentissage et l'enseignement de la deuxième langue" (Horwitz, 1988, p. 284). L'instrument conçu a été appelé Inventaire des croyances sur l'apprentissage des langues (BALLI).

Cet inventaire se compose de 34 points qui aident à détecter la présence d'un filtre affectif élevé à travers une échelle définie pour les croyances des étudiants dans l'apprentissage des langues étrangères. À son tour, Horwitz a regroupé ces points dans les cinq groupes suivants : 1. Des difficultés d'apprentissage des langues, 2. L'aptitude aux langues étrangères, 3. La nature de l'apprentissage, 4. Des stratégies d'apprentissage et communication, et 5. Des motivations et expériences.

En outre, Duarte (2014) cite le psychologue allemand Reinhard Pekrun qui a utilisé le terme "émotions académiques" pour désigner des émotions de réussite qui sont directement liées aux activités académiques et à leurs résultats. Cet auteur affirme que ces émotions de réussite ont une grande influence sur les processus d'apprentissage. En d'autres termes, une émotion de réussite se présente lorsque l'étudiant qui atteint le but de la classe se sent bien parce qu'il obtient un bon résultat et celui qui n'atteint pas l'objectif prévu se sent mal, en raison de son incapacité.

Ces "émotions académiques" sont liées à ce que Meyer et Turner (cités par Duarte, 2014) appellent "échafaudage émotionnel" pour désigner la manipulation des émotions par les enseignants pour amener leurs élèves à atteindre des objectifs spécifiques pendant les cours. Cette manipulation émotionnelle est ce que on comprend comme motivation. Pour motiver un étudiant à apprendre dans une classe, il faut connaître ses émotions. Il est donc justifié d'utiliser des mécanismes permettant d'identifier ces émotions si l'on veut les influencer

pédagogiquement. Meyer et Turner associent l'échafaudage émotionnel, non seulement à la motivation, mais aussi à la compréhension, à la collaboration, à la participation et au bien-être émotionnel.

A cet égard Turner et Waugh (Duarte, 2014) expliquent que les attentes d'auto-évaluation et les perceptions de succès et d'échec influencent significativement les pensées, les émotions et les comportements des étudiants lorsqu'ils se préparent à une activité académique ou lorsqu'ils reçoivent des commentaires de celle-ci. Ils expliquent aussi que le concept que l'étudiant a de lui-même influence sa motivation et ses émotions pour s'engager académiquement et affirment que, selon les perceptions qu'ont les étudiants de leurs propres capacités, ils seront motivés pour apprendre quelque chose de nouveau et se sentiront plus confiants pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés.

Ainsi, les émotions et les sentiments comme la peur d'être embarrassé, d'être ridiculisés, le sentiment d'impuissance et le désespoir pourraient être la conséquence de la mauvaise perception que l'élève a de ses capacités d'apprentissage.

D'après Roldán (2016) l'anxiété est aussi important dans le processus d'apprentissage. Il cite Schumann qui, en 1975 dans une étude sur les attitudes des étudiants en français comme langue étrangère et son influence sur l'apprentissage (basé sur Gardner, 1974), montre que les apprentis les plus réussis (natif-anglophones entre la 7e et la 11e année) avaient une attitude positive à l'égard de l'apprentissage du français, du cours et du professeur. En revanche, les étudiants qui ont éprouvé de l'anxiété en classe de français n'ont pas présenté la même maîtrise de la langue que les étudiants émotionnellement détendus.

Cette anxiété pourrait provenir aussi du niveau ou maîtrise que un élève a sur la langue qu'il ou elle apprend. Selon Roldán (2016) Gardner et Smythe ont noté, après des recherches approfondies, que les étudiants débutants sont plus anxieux que ceux des niveaux intermédiaires ou avancés, Cela signifie que l'anxiété se réduit à mesure que l'on maîtrise la langue et que l'on acquiert plus d'outils pour communiquer dans la langue étrangère.

Roldán (2016) a aussi cité Macintyre et Gardner qui, sur la base des travaux de Horwitz, ont décrit comment l'anxiété peut survenir ; un étudiant, dans ses premiers stades d'apprentissage, pourrait rencontrer de nombreuses difficultés, allant de l'incapacité à acquérir une prononciation adéquate de la langue étrangère jusqu'à la difficulté d'apprendre les règles grammaticales. Si ces premières expériences le rendent nerveux et, en outre, se sent mal à l'aise en faisant des erreurs, se développe l'appelée "anxiété de situation", c'est-à-dire qu'une situation particulière peut déclencher des niveaux élevés d'anxiété, comme par exemple parler en public. Quand cela se produit de manière répétée, l'élève commence à associer l'activation de l'anxiété ("Anxiety arousal"), avec la langue étrangère et avec son apprentissage.

Roldán (2016) a mentionné aussi que ces recherches montrent qu'un étudiant, même s'il a les compétences cognitives nécessaires, peut arriver à bloquer l'apprentissage d'une langue étrangère en raison de l'anxiété que lui cause ce processus, la peur des notes, à ne pas bien s'exprimer, à la moquerie, investir beaucoup de temps dans l'étude et atteindre peu de résultats peuvent amener l'étudiant à conclure qu'il n'est pas capable d'apprendre des langues même si les causes peuvent être l'anxiété et la frustration qui ont été expérimentés.

D'autre part Mesa (2016), en mentionnant à Pizarro qui a analysé les facteurs psychologiques qui influent sur l'acquisition d'une deuxième langue, met fortement l'accent sur le rapport

étudiant-enseignant. Il a fait une recherche qui est une étude comparative qualitative mixte qui a conclu que les enseignants doivent être très bien préparés pour faire face aux vicissitudes émotionnelles qui se présentent dans la salle de classe si les conditions sont réunies pour que l'étudiant se sente motivé, il est fort possible que l'anxiété et la faible estime de soi soient atténuées.

Mesa (2016) a dit aussi que la théorie dominante sur l'affaire de la personnalité dans le domaine de la psychologie aujourd'hui est le modèle du Big Five. Ce modèle distingue cinq dimensions de la personnalité : (1) l'être ouvert à l'expérience, (2) l'être conscient, (3) l'être introverti ou extraverti, (4) l'empathie et (5) la stabilité émotionnelle. Selon une expérience réalisée par Verhoeven et Veermer (cités par Mesa, 2016), le fait d'être ouvert à l'expérience est directement lié aux aspects communicatifs de l'acquisition d'une deuxième langue tandis que le fait d'être conscient est lié à la compétence linguistique, c'est-à-dire l'ordre des mots permettant de communiquer de manière organisée et structurée.

Mesa (2016) a conclu qu'il existe des preuves claires que les caractéristiques de la personnalité influencent en quelque sorte le processus d'acquisition d'une deuxième langue, mais aucune théorie n'a la preuve concrète qu'un certain type de personnalité est plus favorable qu'un autre.

LES AXES THEORIQUES

- Le filtre affectif

Stephen Krashen (1998) commence en proposant l'hypothèse "Acquisition-Learning" qu'expose que les adultes ont deux manières distinctes de développer leur compétence dans

les deuxièmes langues. La première façon est par la voie "Language Acquisition" qui est d'utiliser le langage pour la communication réelle. "Language Acquisition" est la manière naturelle de développer la compétence linguistique et est un processus subconscient. La deuxième forme est "Language Learning" qui implique de connaître la langue ou d'avoir une connaissance formelle d'une langue. Ce processus est conscient et fait référence à la connaissance explicite des règles, être conscient de celles-ci et être capable d'en parler. Cette connaissance est complètement différente de celle du "Language Acquisition" qui à son tour est appelé "implicite".

L'hypothèse du "filtre affectif", selon Krashen (1998), pose que les variables comportementales liées à la réussite de l'acquisition d'une langue seconde sont généralement directement liées à la "Language Acquisition", mais pas nécessairement au "Language Learning". Les documents de recherche indiquent que certaines variables affectives sont liées au rendement chez seconde langue. Les apprenants qui ont certains types de motivation, habituellement, mais pas toujours intégratifs et qui ont un bon portrait de soi, réussissent acquérir une seconde langue. Aussi, les meilleures situations pour l'acquisition de la langue semblent être celles qui favorisent la réduction des niveaux d'anxiété.

Pour Krashen (1998) la motivation intégrative fait référence à la volonté d'être "comme" les locuteurs de la langue cible. Dans les situations de langue étrangère (p. ex., étudier le français au Canada anglophone), les étudiants ayant des motivations plus intégratives sont généralement supérieurs, surtout à long terme. Dans les situations où l'acquisition d'une langue seconde est urgente et/ou où il y a moins de désir d'intégration, la présence d'une motivation intégrative peut ne pas être liée à l'atteinte des objectifs en matière de langue

seconde. Au contraire, la motivation instrumentale, le désir d'utiliser la langue pour des moyens pratiques, peut mieux prédire le succès.

En somme, selon Krashen (1998), certaines variables comportementales se rapportent principalement à l'acquisition subconsciente d'une langue et ont deux effets : (1) elles encouragent réellement l'input ; les personnes qui sont motivées et qui ont une image positive de soi chercheront et obtiendront plus d'input. (2) Elles contribuent à un filtre inférieur ; si deux acquéreurs ont exactement la même entrée, celui avec un filtre inférieur en acquerra davantage. Le second effet est d'une grande importance pour l'acquéreur dans la salle de classe ; il implique que les objectifs pédagogiques ne doivent pas seulement inclure un "input" optimal, mais aussi créer une situation qui favorise un filtre bas.

- Le type de classe

Selon Tudor (2001) la classe est une réalité sociale et pédagogique. Ça veut dire que la classe de class, comme un endroit où des personnes coexistent, implique aussi une analyse de relations qui peuvent s'établir. Le rôle officiel de la classe est pédagogique mais Tudor pense que la façon dont ce rôle est compris et défini par une variété d'agents sociaux : la gestion d'un établissement d'enseignement, les sponsors ou les parents, et divers autres acteurs politiques ou sociaux. La vision que ces acteurs ont de la salle de classe et les agendas qu'ils souhaitent voir transparaître dans celle-ci sont des composantes importantes du contexte dans lequel l'enseignement et l'apprentissage sont dispensés. Ces attentes influencent la façon dont les enseignants et les élèves interagissent les uns avec les autres, avec les décisions des acteurs sociaux et institutionnels, ainsi qu'avec les procédures et le matériel didactiques.

L'auteur a proposé aussi quatre visions de la salle de classe qui donnent différents éléments aux enseignantes pour analyser les types de scénarios pédagogiques où ils travaillent. Cette connaissance aide à comprendre d'une meilleure manière la dynamique d'une salle de classe. Ces visions sont

La première vision est un endroit où les étudiants travaillent sur la langue selon un programme d'apprentissage soigneusement conçu sous la supervision et l'orientation d'un enseignant formé. L'enseignant joue un rôle important, mais ce rôle passe par la méthodologie. Le rôle de l'étudiant est également défini dans une large mesure par la méthodologie utilisée.

La deuxième vision fait de la classe de langues un lieu de communication dans lequel un rôle important est attribué à l'utilisation de la langue comme moyen d'apprentissage. Il s'agissait de tenter de briser la dichotomie entre la classe elle-même, lieu de communication et d'apprentissage communicatif. Ces tendances se manifestent dans la tendance à se préoccuper davantage du rôle de l'implication affective des élèves dans le processus d'apprentissage.

La troisième vision est liée aux concepts d'autonomie, d'autogestion et d'autonomisation des apprenants. La poursuite de l'autonomie des apprenants peut influencer de façon significative les relations entre les enseignants et les élèves et donc la dynamique de la classe. Même son sens psychologique, le concept d'autonomie de l'apprenant a des implications sociales et est donc susceptible d'être interprété par les étudiants à la lumière de leurs propres traditions socioculturelles et éducatives.

Et finalement la quatrième vision nous rappelle que l'éducation a des objectifs sociaux qui vont au-delà de l'accumulation d'un ensemble de connaissances ou de compétences distinctes, et ces objectifs se rapportent souvent à l'inculcation des systèmes de croyances et de valeurs de la société en question. La classe est donc une institution sociale qui, aux yeux des différents acteurs sociaux, est appelée à servir un but dans le développement d'un certain type de citoyenneté. Cette perspective peut influencer sur la langue ou les langues apprises et sur la façon dont les objectifs d'apprentissage sont définis.

- La motivation

Selon le dictionnaire en ligne Larousse, la motivation se définit comme "Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action". Si nos actions sont influencées par des raisons ou intérêts, on peut dire qu'apprendre une nouvelle langue est une action aussi influencée par des raisons ou intérêts. Dans le domaine scolaire ou académique, la motivation d'un étudiant pour apprendre pourrait être influencé par différents éléments. Ce n'est pas sensé de déterminer si ces éléments sont négatifs ou positifs, on peut seulement déterminer que ces éléments sont essentiels dans le processus d'apprentissage de cet étudiant.

Pour cette raison-ci il faut comprendre ce que recouvre le concept "motivation". C'est un terme qui a été étudié spécifiquement par la psychologie et psychologues comme l'Américain Abraham Maslow a dédié une partie de sa recherche à la motivation. Les motivations d'une personne résultent de l'insatisfaction de certains de ses besoins. Maslow (1954) a classé les besoins humains par ordre d'importance en 5 niveaux. Ce classement correspond à l'ordre dans lequel ils apparaissent à l'individu ; la satisfaction des besoins d'un niveau génère les besoins du niveau suivant.

Le premier niveau fait référence aux besoins fondamentaux ou physiologiques et ils s'agit des besoins essentiels à la survie de la personne. Respirer, manger, boire, s'habiller, avoir des rapports sexuels sont quelques exemples de ces besoins fondamentaux. Une personne qui a les vêtements appropriés pour l'hiver et peut boire une boisson chaude pendant ces saisons a couvert les besoins fondamentaux ou physiologiques qui lui permettent de survivre. Selon Maslow (1954, pg. 37): "Si tous les besoins sont insatisfaits et l'organisme est alors dominé par les besoins physiologiques, tous les autres besoins peuvent devenir simplement inexistantes ou être poussé à l'arrière-plan"

Le deuxième niveau s'agit des besoins de sécurité. C'est la nécessité de se sentir en sécurité et protégé dans la vie. Ces besoins nous donnent de l'indépendance et l'autosuffisance. Une personne qui a une maison pour dormir, qui est protégée contre tout danger et qui a une bonne santé est considérée comme une personne qui a couvert ce type de besoin. "Les besoins de sécurité peuvent devenir très urgents sur la scène sociale chaque fois qu'il y a des menaces réelles à la loi, à l'ordre, à l'autorité de la société." (Maslow, 1954, pg. 43)

Le troisième se rapporte à l'affiliation et c'est le besoin que nous avons d'appartenir à un groupe social, se sentir acceptés et appréciés par les membres de ce groupe. Une personne pourrait satisfaire ce besoin si elle ou il a une famille sur laquelle elle/il peut compter, un groupe d'amis vers qui se tourne quand elle a besoin de compagnie et de conseils, un ou une partenaire en qui elle peut avoir confiance et une intimité sexuelle. D'après Maslow (1954) "Une chose qui doit être soulignée à ce niveau est que l'amour n'est pas synonyme de sexe. Le sexe peut être étudié comme un besoin purement physiologique."

Le quatrième niveau fait référence aux besoins d'estime qui sont tous les besoins de reconnaissance et d'acceptation de soi et des autres. Une personne satisfait ce besoin si elle

ou il se sent sûr d'elle-même et sait reconnaître sa valeur personnelle. “La satisfaction du besoin d’estime de soi conduit à des sentiments de confiance en soi, de valeur, de force, de capacité et d’adéquation, d’être utile et nécessaire dans le monde. Mais contrecarrer ces besoins produit des sentiments d’infériorité, de faiblesse, de désespoir.” (Maslow, 1954, p.45).

Pour terminer on trouve dans le cinquième niveau les besoins d’auto-accomplissement et c’est le niveau le plus élevé dans la hiérarchie des besoins et pour le satisfaire nous devons avoir tous les autres besoins satisfaits car il se réfère à la sensation d’être heureux dans la vie. Selon Maslow (1954) “La forme spécifique que prendront ces besoins variera grandement d’une personne à l’autre. Dans une personne, il peut prendre la forme du désir d’être une mère idéale, dans un autre, il peut être exprimé athlétiquement [...]. À ce niveau, les différences individuelles sont les plus importantes.”

Ce modèle est aujourd'hui très controversé. Cette classification des besoins d’une manière hiérarchique impose de satisfaire un besoin avant un autre en suivant un ordre strict. Cependant, une personne peut s’accomplir et réussir le cinquième niveau sans satisfaire quelques besoins des autres niveaux. Où pouvons-nous situer la motivation qu’un étudiant a pour apprendre une deuxième langue ?

- L’anxiété

Selon l’Association Américaine de Psychologie l’anxiété est “une émotion caractérisée par des sentiments de tension, des pensées inquiètes et des changements physiques comme l’augmentation de la pression artérielle.” Les personnes souffrant l’anxiété ont habituellement des pensées ou des préoccupations intrusives récurrentes. Elles peuvent éviter

certaines situations sans souci. Ils peuvent également présenter des symptômes physiques comme la transpiration, des tremblements, des étourdissements ou un battement cardiaque rapide.

Dans le domaine scolaire ou académique, l'anxiété peut affecter les élèves et c'est notable chez les élèves qui ont des problèmes scolaires sont plus anxieux. L'anxiété dans le contexte scolaire peut se produire en raison d'un certain nombre de situations. Dans cet environnement, la personne est exposée à des relations interpersonnelles avec des autres personnes et à des événements sociaux qui nécessitent une certaine capacité d'adaptation. C'est la raison pour laquelle dans une salle de classe des plusieurs situations peuvent produire des niveaux indésirables d'anxiété.

Selon Broatch (2007) les situations sociales sont une d'entre elles. Les enfants développent des attitudes pour répondre aux attentes extérieures, en recherchant l'acceptation sociale. Le fonctionnement social de l'enfant à l'école peut également indiquer des symptômes d'anxiété. Les enfants extrêmement anxieux évitent l'interaction avec leurs pairs ou se comportent socialement moins compétente pour diverses possibilités d'interaction et d'exposition.

Les situations d'évaluation sont également susceptibles de produire des niveaux élevés d'anxiété. Dans ce sens, il rapporte que l'anxiété face à l'évaluation des performances scolaire peut être observée avant et durant la situation d'évaluation elle-même, en plaçant l'étudiant dans des conditions de peur ou de rejet. La création de croyances déformées quant à ses propres résultats scolaires engendre aussi de l'anxiété.

Ainsi, l'anxiété dans le contexte scolaire peut se manifester sous diverses formes et par divers moyens des divers symptômes physiologiques qui affectent le fonctionnement cognitif des enfants nécessaires à l'apprentissage et à la réussite scolaire. Il convient de réfléchir à la possibilité d'associer les enseignants, leur exercice et l'anxiété des étudiants. Ces professionnels pourraient contribuer beaucoup à la réduction ou augmentation de l'anxiété en classe par le biais de certaines procédures, par exemple donner aux élèves des instructions sur les moyens et les stratégies d'étude appropriées.

Il est donc important que l'école détecte les signes d'une grande anxiété ou d'autres problèmes émotionnels chez les élèves avec quelque difficulté scolaire, oriente ces enfants et aide à minimiser les situations d'anxiété.

- L'image de soi chez l'apprenant (l'influence d'autres)

Gardner est un professeur American en cognition et en éducation à Harvard Graduate School of Education et professeur de psychologie à Harvard University. Il a souligné l'importance de la capacité à s'analyser et se connaître dans sa théorie des intelligences multiples, comme l'une des huit intelligences humaines (l'intelligence intrapersonnelle).

Selon Gardner (1995) la raison d'être de l'école devrait être le développement de toutes ces intelligences. Il propose que des contextes d'apprentissage mettant en jeu l'expérience concrète de l'enfant soient promus dans et autour de l'école. Il annonce aussi la nécessaire changement de l'école qui doit repenser ses modèles d'apprentissage pour permettre aux élèves de développer leur potentiel d'intelligence.

L'intelligence intra-personnel nous permet de former une image précise de nous-mêmes ; il nous permet de pouvoir comprendre nos besoins et caractéristiques, ainsi que nos qualités et

nos défauts. Ce type d'intelligence est fonctionnel pour n'importe quel domaine de notre vie. Les personnes qui avec l'intelligence intrapersonnelle développée sont capables d'accéder à leurs sentiments, à leurs émotions et de réfléchir sur ces derniers. Cette intelligence leur permet également d'approfondir leur introspection et de comprendre les raisons pour lesquelles on agit de certaine manière.

Les lobes frontaux jouent un rôle central dans le changement de la personnalité, les dommages à la zone inférieure des lobes frontaux peut produire une irritabilité ou euphorie ; au contraire, les dommages au sommet ont tendance à produire l'indifférence, la langueur et apathie (personnalité dépressive). Habituellement cette intelligence se manifeste avec l'intelligence linguistique, en raison de son caractère si personnel et interne, mais utilise toutes les intelligences d'une certaine mesure dans le processus de réflexion.

Hernández (1991) a aussi proposé que le côté personnel de l'apprentissage académique peut être présenté par un modèle qui propose trois domaines d'analyse : la cognition, la conation et l'affection. Le domaine cognitif est défini par deux grands types de variables : les compétences (qui seront différentes selon l'approche à partir de laquelle ils sont envisagés) et les connaissances antérieures (à la fois la quantité et type de connaissances disponibles comme leur structuration et fonctionnalité dans la mémoire).

Le domaine de la conation est intégré par les caractéristiques de la personne qui au fil du temps se conceptualisent comme des styles propres à affronter les tâches d'apprentissage. Les styles à considérer sont deux : les styles cognitifs (moins dépendants de la tâche spécifique d'apprentissage et plus liés au domaine des compétences cognitives) et les styles d'apprentissage (moins liés au domaine cognitif et plus liés au domaine du comportement et des tâches d'apprentissage).

Troisièmement le domaine affectif nous trouvons deux types de variables pertinentes pour l'apprentissage scolaire : la personnalité (qui comprend les constructions importantes comme l'auto-identification, l'anxiété, etc.), et la motivation académique (aussi considérée différemment selon de la théorie ou du modèle théorique à utiliser à l'abordage).

Selon ces académiciens les aspects émotionnelles sont essentiels pour la réussite académique.

Ce qui je pense de moi influence ce que je peux réussir.

- Le rôle de l'enseignant comme évaluateur

Le rôle de l'enseignant est aussi essentiel dans le processus d'apprentissage. Chaque enseignant construit un style pédagogique comme expression des particularités de son personnalité et son expérience, établit des liens entre elle/lui et les élèves, évalue leur apprentissage et réfléchit à son exercice pédagogique.

D'après Maussa (2015) il y a actuellement un nouveau rôle de l'enseignant, suggérant la responsabilité d'agir en tant que médiateur dans la quantité complexe d'informations confluent des étudiants. En tant qu'agent motivant dans le processus d'enseignement, l'enseignant cherche à susciter l'intérêt d'acquérir les compétences qui lui permettront une véritable formation. L'enseignant crée et recrée des environnements propices à la satisfaction des besoins d'apprentissage des étudiants et de générer des outils qui leur permettent de progresser dans les buts pédagogiques.

Maussa (2015) propose aussi un décalogue des compétences requises par les enseignants: engagement pour motiver et encourager l'apprentissage des étudiants; construction de programmes interdisciplinaires et multiculturels; interaction étendue par plateformes et réseaux technologiques; formateur de projet de vie avec des compétences de base et

spécifiques; promoteur de pensée autonome avec responsabilité sociale et environnementale; pertinence institutionnelle et travail d'équipe; promotion de climats scolaires socialisants; avec un style d'évaluation holistique et critique; elle/il encourage la citoyenneté protagoniste inclusif et la nécessité de s'adapter aux changements continus.

Ce style d'évaluation, mentionné avant, est une extension du style d'enseignement et c'est une composante du style et de la pratique pédagogique. La pratique évaluative des enseignants dans la classe c'est un espace de réflexion, d'action et de recherche sur la recontextualisation des savoirs cognitifs, éthiques, didactiques et des disciplines scientifiques dans un contexte spécifique de cette pratique pédagogique. (Maussa, 2015).

Selon Maussa (2015) deux dimensions convergent dans la définition du style évaluateur, d'une part la culture évaluative et d'autre part, les caractéristiques personnelles de l'évaluateur." La culture évaluative fait référence à tout un ensemble de variables à caractère socio-éducatif qui poussent l'enseignant à agir d'une certaine manière et qui a à voir avec sa formation professionnelle. L'autre aspect est donné parce que chacun intègre la culture objective d'une manière personnelle, la personnifiant et la créant, c'est ainsi que chaque professeur intègre son mode cette culture sur l'évaluation pour configurer votre style évaluateur. Les étudiants identifient la façon d'évaluer de chaque professeur et cherchent à s'adapter à son style évaluateur à la convenance d'eux.

L'élément-clé est de projeter une culture de l'évaluation fondée sur trouver les erreurs et leurs solutions, à faire comprendre à l'élève la réflexion de ses activités, en considérant l'évaluation non pas comme une sanction ou une punition, mais comme possibilité de se regarder et de créer une opportunité d'amélioration et de changement. (Maussa, 2015)

L'évaluation n'agit pas seule dans le processus de formation, nous devons concevoir l'évaluation en tant qu'ensemble de facteurs de nature participative où les professeurs, les tuteurs, la famille et le même étudiant influencent ; tous avec la capacité de générer des contributions substantielles à la formation intégrale de la personne concernée. Tout cela implique le bon usage des processus et des outils pour consolider les styles évaluateurs, ils peuvent s'appuyer sur les processus d'évaluation unidirectionnel, d'auto-évaluation et coévaluation.

- La sensibilité pédagogique

Pour arriver au concept de "sensibilité pédagogique", Van Manen commence en parlant de la nature du tact. "La personne qui fait preuve de tact semble avoir la capacité d'agir rapidement, en toute sécurité, avec confiance et de manière adéquate dans des situations complexes et délicates... Le tact consiste en une série complexe de qualités, d'aptitudes et de compétences. (1998, pg. 137)." En premier lieu, cette personne possède la capacité de savoir interpréter les pensées, les sentiments et les désirs intérieurs à travers des clés indirectes telles que les gestes, le comportement, l'expression et le langage corporel. Une personne avec de tact est capable de lire la vie intérieure d'une autre personne.

Deuxièmement, le tact est la capacité d'interpréter l'importance psychologique et sociale des caractéristiques de cette vie intérieure. Comme il dit "le tact sait comment interpréter la signification profonde de la timidité, de l'hostilité, de la frustration, de la brusquerie, de la joie, de l'angoisse, de la tendresse ou de la peine dans des situations concrètes avec des personnes particulières." Ce même tact permet également d'avoir un sens aigu des règles, des limites et de l'équilibre, qui permet de savoir à quel moment intervenir dans une situation et

à quelle distance il faut se tenir dans des circonstances concrètes ; en donnant enfin une intuition morale qui implique de savoir ce qu'il faut faire. (pg. 138).

"La sensibilité pédagogique est une manière d'agir dans l'éducation... Il décrit comment les éducateurs peuvent agir dans les relations enseignement/apprentissage" (Van Manen, 1998. Pg. 169). Si l'on agit sur le plan pédagogique, on influence l'étudiant, mais si cette influence est faite avec tact, alors il ne sera pas autoritaire, contrôlante, dominante ou manipulatrice et il ne créera pas chez l'étudiant le sentiment d'indépendance, d'impuissance ou de peur. La sensibilité pédagogique repose sur la capacité de l'enseignant à détecter les besoins d'un étudiant et aussi ses possibilités concrètes.

La sensibilité pédagogique peut être médiatisée par notre discours, nos regards, nos gestes, l'environnement dans lequel nous évoluons et notre exemple. Pour le meilleur ou pour le pire, la plupart du temps d'une classe se remplit de la voix du professeur. C'est pourquoi il est important de réaliser la grande variété des inflexions, des timbres et des qualités de ton dont la voix est capable. Une voix peut être rugueuse ou douce, arrogante ou modeste, dégradante ou encourageante, indifférente ou affective, déprimante ou stimulante, etc.

L'identification des sensations et des émotions des élèves ne dépend pas d'une compétence instructive et technique, mais plutôt d'une compétence pédagogique intégrée acquise à travers l'expérience et la réflexion. La sensibilité pédagogique naît en partie d'une connaissance tacite et intuitive de notre corps et cette connaissance s'apprend en étant sur la même longueur d'onde avec de conditions concrètes des situations. Par conséquent, les enseignants doivent constamment mettre à jour leur conscience des habitudes corporelles et des comportements qu'ont été acquis chez eux ou chez leurs élèves et qui peuvent influencer sur

le processus d'apprentissage/d'enseignement qu'ils mènent. Cette conscience favorise une atmosphère de confiance et de tranquillité dont chaque salle de classe a besoin.

- **Stratégies d'apprentissage.**

Selon Oxford (1990) les stratégies d'apprentissage sont des étapes prises par les élèves pour améliorer leur propre apprentissage. Les stratégies sont particulièrement importantes pour l'apprentissage des langues car elles sont des outils de participation active et autodirigé, qui est essentielle pour développer les compétences en communication. L'auteur propose deux types de stratégies d'apprentissage : directes et indirectes. Le premier type est divisé en 3 groupes : des stratégies de mémoire, cognitives et de compensation et le second type en des stratégies métacognitives, affectives et sociales. C'est ce dernier groupe qui intéresse cette recherche.

Les stratégies d'apprentissage indirectes s'appellent ainsi parce qu'elles soutiennent et gèrent l'apprentissage d'une langue sans inclure directement la langue cible. Les stratégies métacognitives permettent à l'apprenant de contrôler sa propre cognition, c'est-à-dire de coordonner son processus d'apprentissage. Les stratégies affectives aident à réguler les émotions, les motivations et les attitudes. Et les stratégies sociales aident les élèves à apprendre par l'interaction avec les autres. Voici 3 organisateurs graphiques qui montrent les stratégies spécifiques qui se dégagent de ces 3 subdivisions.

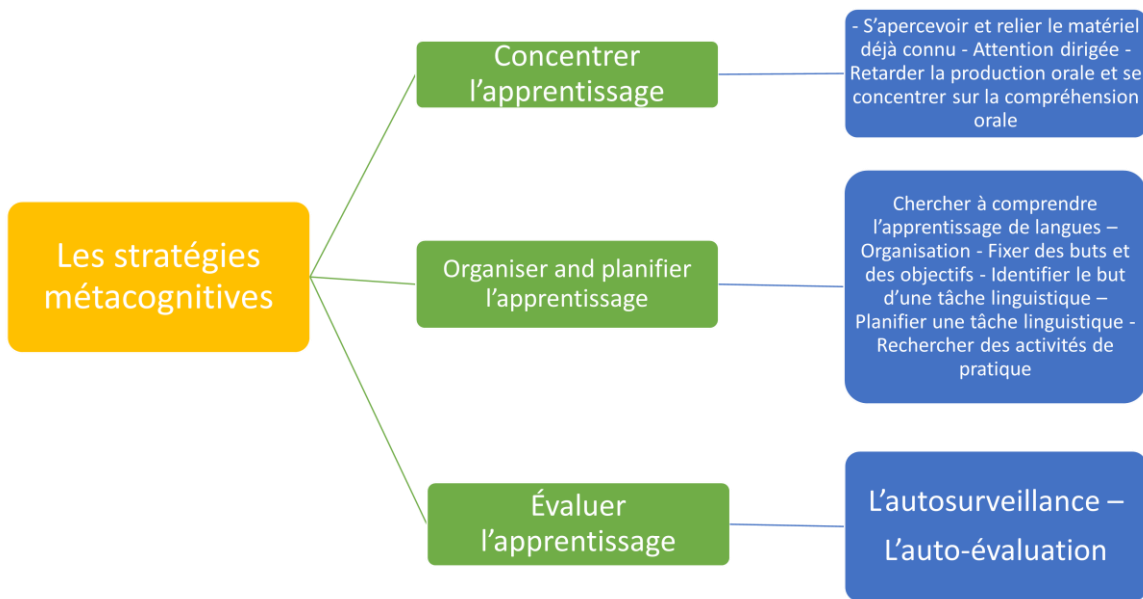


Figure 1. Les stratégies métacognitives de Oxford (1990).

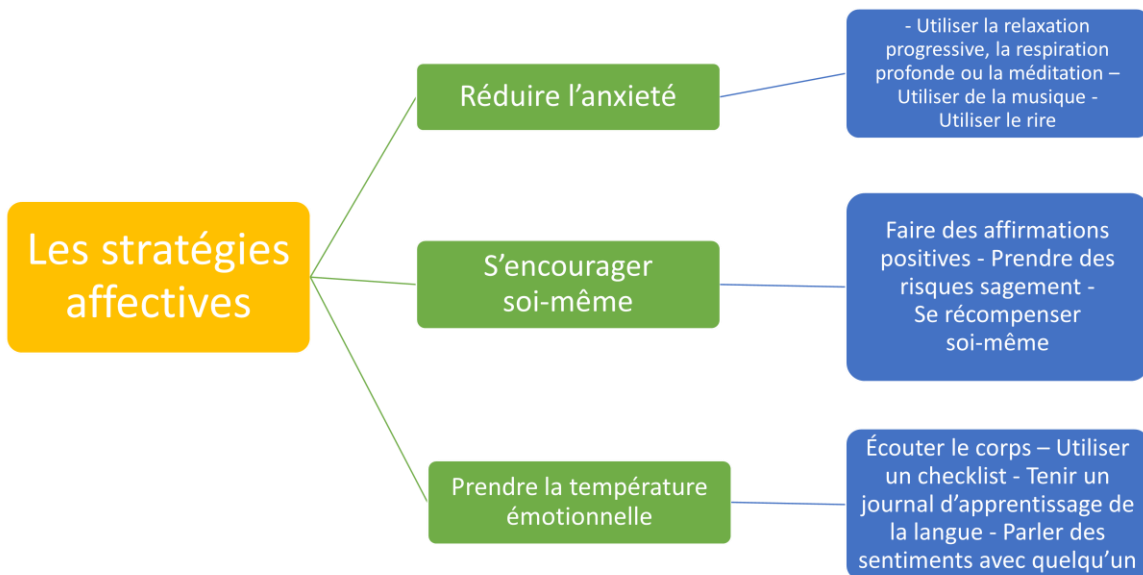


Figure 2. Les stratégies affectives de Oxford (1990).

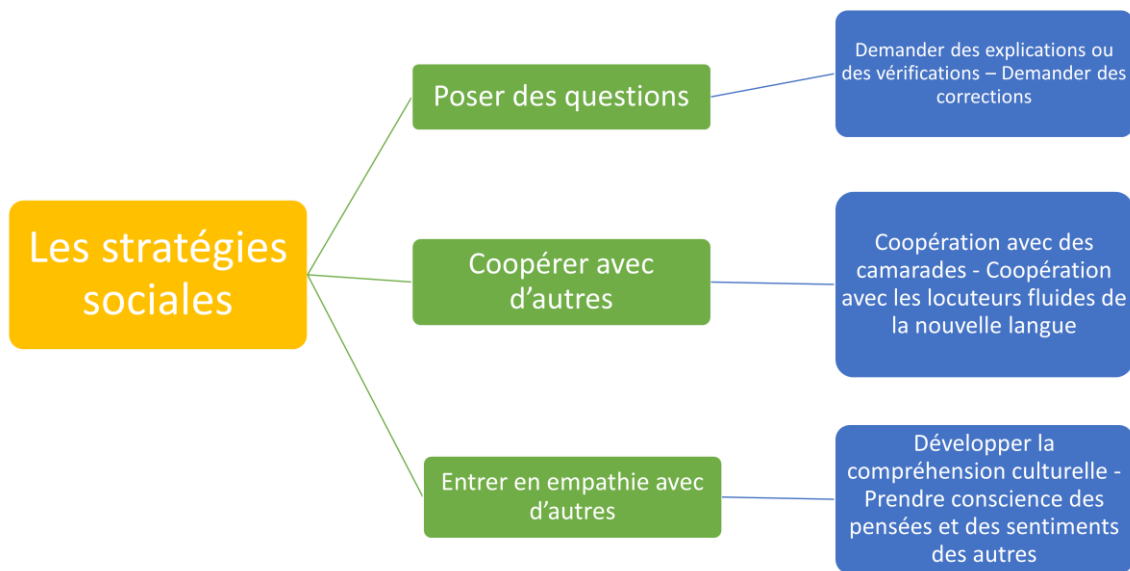


Figure 31. Les stratégies sociales de Oxford (1990).

En suivant les stratégies d'apprentissage proposées par Oxford (1990), ci-dessous sont proposées quelques stratégies qui peuvent être utilisées par les enseignants de langues étrangères ou les étudiants eux-mêmes dans leur tâche d'être conscients et responsables de leur propre processus d'apprentissage et spécifiquement pour réduire le filtre affectif.

Nom de la stratégie	Type de stratégie	Description
Qu'est-ce que je sais déjà ?	Métacognitive	Quand il y a un nouveau thème ou concept, révisez tous les autres thèmes et concepts que vous connaissez déjà et qui aident à comprendre le nouveau thème/concept.
Il suffit d'écouter !	Métacognitive	Concentrez-vous sur l'amélioration de votre compréhension orale. Quand vous

		étiez un enfant, vous avez d'abord appris à écouter, ce qui vous a facilité l'apprentissage de votre langue maternelle.
Consultez les experts !	Métacognitive	Cherchez dans des livres, sur l'internet, avec des amis sur la façon d'apprendre une deuxième langue en fonction de votre niveau.
Organisez-vous !	Métacognitive	Déterminez une heure de la journée et un endroit approprié pour étudier la langue. Veillez à ce que le moment et l'endroit ne vous provoquent pas de sommeil, de paresse ou des distractions.
Cherchez des opportunités de pratique !	Métacognitive	Cherchez ou créez des situations réelles dans lesquelles vous pouvez pratiquer votre langue cible. Par exemple, rejoignez un club de langues.
Inspirez, Expirez !	Affectif	Trouvez des moyens de réguler votre respiration lorsque vous avez un épisode d'anxiété. Faites des exercices pour relâcher les muscles du cou et du visage.
Ecoutez de la musique !	Affectif	Nous nous détendons tous lorsque nous écoutons nos chansons préférées ! Faites la

		même chose! Si vous avez déjà un artiste préféré dans votre langue cible, écoutez-le!
Riez jusqu'à ce que votre ventre vous fasse mal !	Affectif	Quand on rit, notre corps réagit et plus de 400 muscles bougent. Lisez, regardez un film, regardez les réseaux sociaux pour avoir un peu de rire aux éclats!
Animez-vous !	Affectif	Parlez-vous avec des mots positifs constamment. Allez-y! Une fois que vous avez atteint un objectif dans votre processus d'apprentissage, récompensez-vous !
Dissipez les doutes !	Social	Ne laissez jamais les doutes s'accumuler ! Demandez des explications. Demandez à quelqu'un de corriger vos productions orales et écrites.
Vous n'êtes pas seul !	Social	Travaillez avec d'autres collègues de votre cours. Définissez des façons de pratiquer les thématiques apprises ou apprendre nouveau vocabulaire. Cherchez un locuteur plus compétent ou un locuteur natif pour pratiquer.

Mets-toi dans la peau de quelqu'un !	Social	Sympathisez avec les autres apprenants de leur culture. Soyez conscient des sentiments et des pensées des autres. Quelqu'un peut avoir besoin de votre aide. Aider vous aide.
--	--------	---

CONCEPTION DE LA RECHERCHE

Unité d'analyse

Ce travail vise à identifier les facteurs émotionnels qui augmentent le filtre affectif et leur incidence dans l'apprentissage du FLE dans les étudiants de langues étrangères de l'UPN. Le filtre affectif est l'une des cinq hypothèses proposées par Krashen (1998) dans sa théorie de l'acquisition d'une seconde langue à partir d'une approche naturelle. Ce filtre peut ressembler à une barrière de type psychologique entre la capacité naturelle d'une personne d'apprendre une langue étrangère et la langue en tant que telle. Cette barrière augmente lorsque l'apprenant a des émotions négatives qui l'empêchent de produire et surtout de comprendre la langue étrangère qu'il apprend.

En d'autres termes et selon le dictionnaire de termes clé ELE du Centre Virtuel Cervantes, le filtre affectif c'est "l'hypothèse selon laquelle l'attitude de l'apprenant, avec ses sentiments, son état d'esprit et d'autres facteurs émotifs, influencent positivement ou négativement les processus d'acquisition et d'apprentissage. Cette influence s'exerce comme un filtre qui permet, empêche ou bloque l'entrée des données du débit linguistique ou addendum, élément à partir duquel les processus sont initiés."

Approche et type de recherche

La présente recherche est une étude de cas avec un approche mixte. Ce type de recherche est régulièrement utilisée dans le cadre d'une recherche en sciences humaines et fait référence à une étude approfondie d'un fait, d'un sujet, d'un phénomène, d'une institution ou d'un groupe de personnes. Le but de l'étude de cas est d'apporter des informations qualitatives à travers une étude spécifique d'un cas déterminé. (Yin, 1994)

Les participants qui seront sélectionnés sont des étudiants des premiers semestres et des enseignantes de FLE de l'Université Pédagogique Nationale du Programme de la License en Langues Etrangères. On utilisera des questionnaires et entretiens conçus par le chercheur afin de mesurer les facteurs émotionnels et psychologiques qui influencent dans leur processus d'apprentissage du Français comme deuxième langue. Les résultats seront analysés afin de déterminer quels sont les facteurs les plus pertinents à la lumière de la théorie.

Cette recherche propose quelques étapes pour sa réalisation. Il y aura une phase de collecte de données dans laquelle le chercheur cherchera l'échantillon idéale et définira les conditions de son choix (nombre de participants et leur niveau de français). Il y aura aussi une autre phase d'analyse de l'information, une autre d'établissement du rapport final et finalement une phase finale pour déterminer quelques conclusions.

Collecte de données - Protocole de l'enquête et l'entretien

Deux techniques de collecte de données, l'enquête et l'entretien, ont été utilisées pour développer cette recherche.

Pour commencer à identifier les facteurs psychologiques qui peuvent influencer le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, on a fait l'adaptation de l'enquête "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" qui utilise une échelle Likert pour mesurer l'anxiété ressentie par l'apprenant. Son contenu a été adapté à l'espagnol colombien pour faciliter la compréhension des participants. 72 étudiants du premier et deuxième semestre 2021-2 du département de langues de l'UPN ont complété l'enquête de manière virtuelle. Parmi eux, 47 étaient des femmes et 25 des hommes. La tranche d'âge allait de 17 à 22 ans.

L'enquête comportait 33 affirmations sur différentes situations qui peuvent se produire dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment des situations provoquées ou dérivées de facteurs psychologiques (Voir Annexe 1). Les participants avaient la possibilité de choisir quatre options pour exprimer le degré d'approbation de chaque situation. Si le répondant choisit 1 ou 2, il est d'accord ou partiellement d'accord avec la situation présentée. Par ailleurs, si le répondant choisit les réponses 3 ou 4, il est en désaccord ou partiellement en désaccord avec la situation présentée. Afin de faciliter l'analyse des résultats, les réponses ont été distribuées en 3 catégories liées au niveau d'anxiété des participants à leurs cours de français.

Dans une salle de classe c'est important aussi l'opinion et perception des enseignants. Ils sont les témoins directs de ce que les étudiants montrent et cachent en apprenant une seconde langue. On a été conçu un type d'entretien qui se situe entre l'entretien directif et non directif. Il se caractérise par le fait qu'il laisse à l'interviewer un espace assez large pour donner son point de vue. L'enquêteur pose des questions et laisse l'enquêté/e répondre en toute liberté. Le rôle de l'enquêteur dans ce type d'entretien est d'encourager l'informateur à parler et donner davantage d'informations sur la thématique de sa recherche. Les questions posées

dans ce type d'entretien sont relativement ouvertes. L'enquêteur doit les recentrer afin de ne pas perdre de vue l'objectif qu'il s'est fixé (Blanchet et Gotman, 2010).

Les questions de l'entretien ont été distribuées en 3 moments. Le premier moment concerne la relation qui s'établit entre l'enseignant et l'étudiant dans le domaine académique, le second c'est la façon dont la méthodologie de l'enseignant peut influencer l'apprentissage de l'étudiant et enfin le niveau de conscience qui existe chez les enseignants sur la théorie du filtre affectif.

4 enseignants du FLE ont été enquêtés. 3 professeurs du Département de langues étrangères à l'UPN et 1 professeure du FLE au collège et au lycée. Leurs réponses ont été codées en suivant les mêmes moments/catégories dont l'enquête a été conçue.

Calendrier Prévu

Semaine	Date	Activité	Objectif	Instrument
1-4	Février 2021	Identification et justification du problème	Conception de l'idée et de l'approche du problème, objectifs et question de recherche	Document brouillon
5-8	Mars 2021	Recherche et élaboration du contexte conceptuel	Recherche, sélection d'informations pour élaborer l'état de l'art	Document brouillon
9-12	Avril 2021	Approche du cadre méthodologique	Sélection d'échantillon et conception d'instruments de collecte de données-	Document brouillon
13-16	Mai 2021	Elaboration de techniques et d'outils	Mise au point de l'entretien et l'enquête	Document brouillon

		collecte de données		
17-28	Aout, septembre et octobre 2021	Application de l'enquête aux étudiants	Premier contact avec le premier groupe de l'échantillon	Enquête
28-32	Novembre 2021	Notes et Feedback	Évaluation et planification de la suivante étape	
33-36	Février 2022	Application de l'entretien aux enseignantes	Premier contact avec le deuxième groupe de l'échantillon	Enquête
37-44	Mars-Avril 2022	Organisation et catégorisation des informations	Identification des catégories d'analyse	Document brouillon
45-52	Mai-June 2022	Analyse de données et résultats		
53-56	Juillet 2022	Document Final	Élaboration du document final	Document Finale

ANALYSE DE DONNÉES ET RÉSULTATS

En utilisant des concepts identifiés dans les enquêtes et les entretiens réalisés, certaines catégories conceptuelles ont été sélectionnées pour faciliter l'analyse des données trouvées.

On trouvera ci-après un exemple de la codification faite dans les entretiens avec les enseignants de français. Les réponses soulignées en rouge représentent les réponses liées à l'anxiété. La couleur jaune au manque de confiance en soi. Le vert à la haute estime de soi. La couleur bleue est liée à la relation enseignant-étudiant. La couleur violette avec le rôle de la méthodologie dans la salle de classe et la couleur rose avec l'importance de l'affectivité pour l'enseignant interviewé.

Enseignant 3. Être patient, compréhensif. Ne pas être une "merde" comme les jeunes disent. [...] Dès les premiers cours, j'essaie de créer des liens entre les étudiants et moi-même. [...] Aujourd'hui, les épisodes d'anxiété sont plus fréquents. Il y a aussi beaucoup de stress causé par l'enseignement. Les familles et leur pression, les amis et leur influence. Même un étudiant avec le cœur brisé. [...] Les jeux et les activités dynamiques aident à surmonter ce filtre affectif élevé [...]

Enseignant 4.

Il faut établir des règles de base en matière de respect et de coexistence. [...] À la fin des sessions de classe, il y a toujours une évaluation-réflexion. Nous nous demandons tous si l'objectif a été atteint, ce qu'ils ont aimé ou pas, ce qu'ils ont réussi ou ce qu'ils ont trouvé compliqué. [...] Je les encourage toujours et je vous assure que personne ne peut juger leur processus. J'essaie d'être à jour avec les goûts et les intérêts des étudiants et ainsi j'obtiens qu'une activité d'évaluation ait un élément qui les motive. [...] J'ai remarqué qu'il y a un sentiment de honte. Il y a cette peur du "ce que les autres diront de moi". Beaucoup d'entre eux maîtrisent déjà l'anglais, ce qui explique leur manque de travail autonome et manque d'intérêt.

Image 1. Le codage des entretiens.

L'anxiété

Dans cette première catégorie et en visant les résultats de l'enquête réalisée, il y a des affirmations qui font référence à des situations spécifiques liées à des épisodes typiques d'anxiété. Dans cette catégorie, les réponses des personnes interrogées qui approuvent ces affirmations vont de 50 à 85%. Cela peut nous faire comprendre qu'il y a de nombreux moments où l'anxiété peut augmenter dans une classe de langue étrangère.

Dans le comptage total il y a 4 situations dans l'enquête qui dépassent 70% de l'approbation. La situation 6 "Je m'inquiète des conséquences que pourrait entraîner la suspension du processus de formation que je mène." dont 83% montrent qu'il y a une certaine préoccupation des élèves à arrêter leur processus d'apprentissage et que les conséquences peuvent affecter non seulement leur processus académique mais aussi leur processus personnel, en particulier l'échec d'un projet qui a commencé récemment comme le début de ses études universitaires.

La situation 18 " Je suis nerveux quand le professeur demande des choses que je n'ai pas pu réviser ou étudier." a obtenu 77%. La situation 15 "Je suis nerveux quand je participe en classe." avec 75% et la situation 5 "Je suis très nerveux quand je dois parler en classe et que je ne me suis pas bien préparé." où 72% parlent d'expériences où la nervosité est une réaction propre et habituelle des étudiants lorsqu'ils doivent faire des productions orales en public. Cette réaction, qui se manifeste principalement par des gestes et des attitudes corporelles, peut être amplifiée par des facteurs tels que le peu de préparation d'un sujet ou la pression que peut exercer un enseignant ou ses camarades de classe.

Le situation 4 "Je suis généralement à l'aise lorsque je passe des examens en classe" a obtenu le pourcentage le plus bas avec 43%. Cela signifie que 57% restant ne sont pas d'accord avec cette affirmation. C'est commun dans une salle de classe cette perception négative envers quelques formes spécifiques qu'un enseignant emploie pour évaluer.

Le semestre des personnes interrogées a été une variable utilisée dans l'enquête et prise aussi en compte pour l'analyse des résultats. Selon les résultats, le pourcentage d'étudiants des semestres plus avancés qui ont choisi des affirmations qui les identifient avec les symptômes d'anxiété est plus élevé que celui des étudiants du premier semestre. Dans l'affirmation 6 le pourcentage obtenu pour les étudiants du premier semestre et semestres plus avancés a été 74.1% et 90.2% respectivement. Le niveau d'anxiété a augmenté presque 15%. Ce même schéma est présenté dans l'affirmation 5, dont les pourcentages étaient 61,2 % et 80,4 % respectivement.

Le sexe des personnes interrogées a été aussi une variable utilisée dans l'enquête et analysée dans les résultats. 78% des femmes étaient d'accord avec l'affirmation 11 " Je sens mon cœur battre quand je sais qu'on va me demander d'intervenir en classe." par opposition aux

hommes dont le pourcentage a été 60%. L'affirmation 12 “Je n’ai aucune pression ni aucun souci pour bien me débrouiller en classe” a obtenu 31.9% chez les femmes et 72% chez les hommes. Selon cela, les femmes ont tendance à être plus évidentes lorsqu’il y a une situation d’anxiété, mais ce sont elles qui voient en elles-mêmes un potentiel linguistique plus grande pour mener à bien un processus d'apprentissage.

Les enseignants interrogés reconnaissent également que l’anxiété est fréquente dans les salles de classe. “Aujourd’hui, les épisodes d’anxiété sont plus fréquents. Il y a aussi beaucoup de stress causé par l’enseignement.” Ils sont conscients que ce cas est typique de tout processus d’apprentissage et pas seulement dans le domaine de l’enseignement-apprentissage des langues. Ils considèrent même le rôle de l’enseignant comme essentiel pour la réduction du filtre affectif. “Il peut arriver que le filtre affectif élevé soit également détenu par le professeur.” Cela signifie que les enseignants reconnaissent certains facteurs en dehors du cadre académique qui peuvent affecter leur processus d’enseignement et qu’ils peuvent contribuer à réduire l’influence du filtre affectif dans leurs cours respectifs.

Manque de confiance

Dans la deuxième catégorie on peut regarder les affirmations selon lesquelles les participants éprouvent différentes situations qui font état d’une faible estime de soi. Dans toutes les situations, plus de 50 % des répondants sont d’accord avec ces affirmations. La désapprobation de certaines affirmations est due au fait que la phrase a été rédigée de manière négative et que les répondants ont effectivement vécu ou vivent l’expérience formulée dans l’affirmation.

Il y a 3 situations dans le comptage total de l'enquête qui ont ou dépassent le 70% de l'approbation. La situation 24 "J'ai l'impression que mes collègues parlent la langue étrangère mieux que moi" où 72% montrent qu'il y a une tendance à sous-estimer le processus propre et à surestimer le processus d'autrui. Les affirmations 19 et 21 " Je ne me sens jamais complètement sûr de moi quand je parle dans le cours de langue étrangère" et "Je pense que les autres camarades de classe trouvent les langues plus facilement que moi" avec 70% d'approbation renforcent l'idée que les capacités des autres sont considérées supérieures aux propres.

La variable semestre dans cette catégorie présente également des différences singulières. Le pourcentage de l'affirmation 22 "J'ai de la peine d'être volontaire en classe." obtenu pour les étudiants du premier semestre et semestres plus avancés a été 58% et 70.7% d'approbation respectivement. En raison de résultats similaires dans cette catégorie, on pourrait indiquer que le niveau de maîtrise d'une langue, propre à un étudiant de semestres avancés, ne diminue pas le manque de confiance en soi et donc pas non plus le filtre affectif.

Seulement 27.6% des femmes ont accepté l'affirmation 23 "Je me sens en sécurité au moment de parler en classe". Ce pourcentage est quasiment dupliqué par les hommes dont confiance en eux-mêmes paraît être plus grande. Toutefois, dans la plupart des cas, les hommes sont plus nombreux que les femmes et laissent ainsi entendre qu'elles ont tendance à être plus sûres d'elles-mêmes et de leur processus d'apprentissage.

D'autre part, les enseignants interrogés ne mentionnent pas spécifiquement la catégorie "manque de confiance", mais ils mentionnent que les étudiants commencent leur cours de français avec de grandes attentes qui sont souvent affectées par un affrontement avec la réalité des espaces académiques. "Ce que je voulais et que j'apprends, cet écart est difficile

à combler.” La réalité de l’environnement universitaire, en particulier les exigences imposées par le domaine académique, peut créer chez les étudiants un certain manque de confiance en leurs compétences. Beaucoup d’étudiants ont à l’université le premier contact avec la langue française et cette collision avec la réalité académique déploient un rideau qui provoque de voir la langue difficile et impossible à apprendre. “Avoir le sentiment que vous apprenez une langue difficile influence également.”

Haute estime de soi

Dans cette troisième catégorie, il y a les affirmations qui révèlent qu’il existe un pourcentage considérable d’étudiants, et malgré les situations présentées dans les catégories ci-dessus, ils ont un certain équilibre émotionnel qui ne les oblige pas à arrêter ou à retarder leur processus d’apprentissage. Entre 50 et 70 % des personnes interrogées sont d’accord avec des situations dans lesquelles leur apprentissage n’est pas entièrement déterminé par l’anxiété ou la faible estime de soi.

Dans le comptage total la situation 27 “Cela ne me dérangerait pas du tout de continuer à suivre les cours de langue étrangère” où 71% montrent que la plupart des étudiants ne considèrent pas qu’il soit approprié d’arrêter leurs études comme une solution à des problèmes de nature académique ou émotionnelle. Le pourcentage suivant le plus élevé est la situation 30 “J’ai peur que mon professeur corrige chaque erreur que je fais.” avec 68% parce qu’il y a toujours une certaine crainte de se tromper et de recevoir une sorte de punition donnée par l’enseignant. Cette punition peut impliquer un regard, ou un commentaire sarcastique ou tout simplement le rire parmi les pairs qui à son tour entraîne l’insécurité de la personne et l’empêche une autre occasion de produire oralement dans la langue étudiée.

La variable semestre dans cette catégorie ne présente pas des grandes différences. Les étudiants du premier et deuxième semestre, malgré les résultats obtenus dans d'autres catégories, présentent des résultats supérieurs à 50 qui les place avec un degré élevé de confiance en soi. Les affirmations utilisées dans cette catégorie reflètent des situations qui sont typiques chez les personnes dont la faible estime de soi les conduit à avoir des attitudes de rejet non seulement pour la langue mais aussi pour les personnes liées à leur processus d'apprentissage comme leur collègues et enseignantes.

De même, la variable sexe n'a pas beaucoup de différence dans les résultats de cette catégorie. Les hommes et les femmes ont tendance à garder une grande confiance en eux-mêmes. Par exemple, 80% des hommes approuvent la situation 27 "Je voudrais du tout au tout continuer à assister à d'autres cours de langue étrangère" et 68% des femmes désapprouvent la situation 31 "Plus j'étudie, plus je me sens confus" en laissant entendre que, malgré les situations défavorables dans le processus d'apprentissage, continuer et faire des efforts individuels peuvent apporter de meilleurs avantages.

Les professeurs interrogés suggèrent un élément nouveau dans cette analyse. Avoir une haute estime de soi parce que les étudiants parlent déjà une autre langue, comme le anglais, rend l'étudiant excessivement confiant de son processus d'apprentissage du français. "Beaucoup d'entre eux maîtrisent déjà l'anglais, ce qui explique leur manque de travail autonome et manque d'intérêt." Ce cas de confiance excessive est généralement rare mais réel. La maîtrise d'une langue de prestige comme l'anglais fait que les étudiants ne voient pas le français comme une langue inutile. De ce point de vue, les productions et les compréhensions orales et écrites d'un étudiant sont le produit d'un manque d'intérêt qui est provoqué par cette trop grande estime de soi.

Relation Enseignant-Étudiant

En classe, l'établissement de relations interpersonnelles est inévitable. Les étudiants et les enseignants partagent le même temps et le même espace, ce qui permet à un processus académique d'inclure également des émotions et pourquoi pas, des sentiments. L'analyse de cette catégorie a émergé des résultats des entretiens avec 4 enseignants de FLE.

Selon les enseignants interrogés, il y a des critères pour établir une bonne relation avec les étudiants. L'un d'eux est de maintenir une communication ouverte qui inclut le personnel et pas seulement l'universitaire. "Ne pas parler seulement de l'académique, mais, par exemple, de leurs week-ends." Cette communication implique aussi de dire des choses qui semblent évidentes. Parfois, on perd confiance parce qu'on ne parle pas clairement. "Il ne faut pas montrer imposant." Il n'est jamais inutile de dire que la classe est un espace d'apprentissage, ce qui implique qu'il y aura des erreurs et qu'il ne devrait pas y avoir de crainte de les commettre.

Comme toute relation humaine, les valeurs sont essentielles et doivent être pratiquées de manière réciproque. "C'est une relation horizontale." Le respect est l'une de ces valeurs fondamentales que les professeurs interrogés considèrent comme indispensables à tout espace universitaire. Ce respect se multiplie en l'intérêt et l'engagement d'un enseignant pour le processus de formation inclut aussi connaître le niveau de langue des étudiants, leurs forces et leurs faiblesses. La préparation et l'évaluation des cours et des classes font aussi partie de cet intérêt "...afin que ce qui est enseigné devienne significatif pour eux." Demander ce qui les motive à étudier cette carrière leur fait rappeler ou reconnaître leur véritable intention.

Les intérêts des étudiants sont également importants. "Ce n'est pas facile parce que quelque chose intéressant pour les certains peut être ennuyeux pour d'autres. " Cependant, il y a des sujets que les étudiants connaissent en raison de leur âge ou de la mode et peuvent être inclus dans le programme. Il y a des étudiants plus ouverts qui manifestent ces intérêts et cela facilite la planification d'un cours ou d'une activité.

Cette relation enseignant-étudiant peut également être nourrie par des moments de réflexion où l'enseignant rappelle l'importance de l'autonomie et de la constance. Mais aussi des moments de conversation où les élèves expriment librement ce qu'ils ressentent à propos de leur processus d'apprentissage. "S'ils ont besoin de faire un stop, nous le faisons." Ces moments visent également à motiver ceux qui sont démotivés. "ce que je cherche, c'est qu'ils trouvent un goût de la langue française. La personne qui aime quelque chose est automatiquement autonome."

Méthodologie d'enseignement

Les enseignants interrogés conviennent que tout programme d'enseignement des langues devrait se concentrer sur l'apprentissage de la vie réelle. Cette approche rend l'apprentissage d'une langue attrayante. "...que les étudiants soient conscients qu'ils apprendront quelque chose qu'ils utiliseront dans un contexte et des situations réels."

Cette contextualisation de l'apprentissage rend une langue étrangère utile ou nécessaire dans un environnement national, propre, quotidien. "Cela fait que les étudiants voient le français comme une langue utile dans la vie réelle." Il ne s'agit pas de faire un cirque avec le programme, mais que le programme fasse du français un moyen et un objectif réalisable et

utile. De cette manière, tout programme de langues devrait réussir une “réflexion interne qui motive l’étudiant qui, à la fin de tout, est celui qui décide s’il s’engage dans quelque chose.”

Dans le même esprit, les enseignantes interrogées considèrent qu’il faut apprendre une langue avec une approche communicative. “Je veille toujours à ce que les activités proposées soient la mise en pratique des sujets déjà appris.” Dans ce cas, le français a l’avantage d’avoir des similitudes avec l’espagnol, ce qui nous permet de voir cette langue comme quelque chose familier et pas complètement étrange. Cette stratégie permet également d’abattre ces fausses perspectives que les gens ont du français et favorise qu’elle soit une langue préférée seulement par quelques-uns à l’université. “Il y a une prédisposition négative à la langue française qui augmente peu à peu dans leur passage à l’université.”

Importance de l’affectivité

Il y a une vague connaissance de la théorie du filtre affectif dans l’apprentissage des langues étrangères, mais il y a une prise de conscience de l’importance des facteurs affectifs et émotionnels. Les enseignantes interrogées considèrent que ces facteurs doivent être prise en compte non seulement dans l’apprentissage des langues, mais aussi dans tout processus éducatif.

La plupart des étudiants universitaires présentent des situations qui dépassent leurs engagements académiques. “Les problèmes causés par le manque d’argent, ne pas avoir d’argent pour le transport” sont des exemples d’expériences qui poussent les étudiants à considérer l’université comme un obstacle à la satisfaction de leurs besoins primaires de base.

D’autre part, les étudiants sont parfois déçus en raison des attentes qu’ils ont d’une langue ou de leur processus académique. “Il y a des étudiants avec de grandes attentes qui les perdent

en rencontrant par exemple, la grammaire.” Cette collision contre la réalité produit des épisodes d’anxiété et de stress. Sans oublier que, inconsciemment, dans toutes les salles de classe “il y a un sentiment de honte. Il y a cette peur du “ce que les autres diront de moi” et ce genre de situations bousillent la motivation de n’importe quel étudiant.

Pour ces raisons “L’enseignant doit être très empathique.” Chaque étudiant est différent et son processus d’apprentissage aussi. L’enseignant est une aide mais n’est pas le moteur principal du processus. “Parfois, on aide à pousser, mais on ne force jamais.” Inspirer confiance chez l’étudiant signifie qu’il ou elle se rend compte qu’il y a un être humain derrière la figure autoritaire et presque inaccessible de l’enseignant. Il est vrai qu’il y a des facteurs émotionnels qui empêchent la performance idéale d’un locuteur et “parfois, ce sont les enseignants qui doivent aider à surmonter ces facteurs émotionnels.”

Les professeurs interrogés estiment que la réalisation d’activités qui brisent la monotonie d’une classe, y compris le jeu ou le rire, aident à réduire le filtre affectif. Sans ignorer aussi que “les étudiants doivent également être conscients que le travail personnel est important. Travailler sur soi-même, c’est aussi s’aider soi-même.” Dans les mains de l’enseignant, il y a une grande responsabilité de créer des espaces de confiance et d’empathie, “en particulier avec ceux qui ont du mal à apprendre le français.”

Quelques stratégies pédagogiques pour réduire le filtre affectif

Basé sur les résultats de l’enquête et les réponses des enseignants interviewés, quelques stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées dans les cours d’apprentissage des langues sont présentées ci-dessous.

- *Créer un environnement de classe positif et de confiance.* “Il faut donner confiance aux étudiants, que leur professeur est non seulement un expert en français, mais aussi un être humain.” Il n'est jamais superflu de mentionner en classe que s'il y a une difficulté personnelle qui entrave le processus d'apprentissage, l'enseignant est prêt à écouter, à comprendre ou à aider. Parler de ce sujet en utilisant la langue maternelle sera toujours plus efficace.
- *Disposez les élèves avant un exercice d'évaluation.* "Nous sommes des êtres humains qui apprennent. Si nous étions des robots, l'émotionnel n'aurait pas d'importance." Lorsque les élèves savent qu'ils ont un exercice d'évaluation, ils peuvent générer des situations d'anxiété et de stress qui les empêchent de se souvenir de ce qu'ils ont étudié ou de faire facilement des erreurs. L'utilisation de techniques physiologiques de respiration ou exercices d'étirement des muscles du corps peuvent diminuer ces obstacles psychologiques et émotionnelles internes et modifier leur disposition à la tâche ou résultats d'apprentissage attendus.
- *Diversifier les exercices d'évaluation.* “Les jeux et les activités dynamiques aident à surmonter ce filtre affectif élevé.” Les exercices traditionnels d'évaluation des compétences écrites et orales génèrent souvent des épisodes de stress, d'anxiété et de manque de confiance en soi. Lorsque l'enseignant propose des activités qui incluent des éléments tels que le jeu, du matériel interactif ou un prix qui n'est pas la note, cela aide l'élève à détourner son attention de la note et se concentre sur la réalisation de l'activité elle-même. Ne pas mentionner à un élève qu'une activité donne une note peut également être utile.
- *Reconnaître la différence et le caractère unique des processus d'apprentissage.* “Tous les élèves sont différents et il ne faut jamais forcer.” Evaluer l'étudiant en

fonction de ses limitations, soient cognitives ou émotionnelles, empêche d'exercer une pression sur la personne, lui donnant le temps nécessaire de produire textuellement ou oralement. Il ne faut pas corriger de façon menaçante ou agressive. L'évaluation et la correction devraient tenir compte de l'effort fait par l'étudiant et non pas entièrement les erreurs et les succès grammaticaux. Il est parfois plus important de reconnaître ce que l'étudiant a accompli, ses forces, que de critiquer ou de gronder pour ses faiblesses. "C'est la différence entre un professeur qui se concentre uniquement sur la connaissance et un pédagogue. Le pédagogue reconnaît toujours les réalisations et révisé et adapte les processus."

- *Aider les étudiants dont les processus sont lents et difficiles.* "Vous devez être empathique avec tout le monde, en particulier avec ceux qui ont du mal à apprendre le français." Lorsque l'enseignant identifie un étudiant dont le processus d'apprentissage est lent ou apparemment improductif, pas par négligence de lui-même mais par des facteurs psychologiques ou émotionnels, l'enseignant peut produire un plan d'amélioration alternatif qui inclut le travail autonome de l'étudiant. "Les résultats ne sont pas immédiats, mais ils sont évidents quand il y a un travail personnel intense." La création d'espaces d'autoréflexion et d'auto-correction permettent aussi à l'étudiant de reconnaître ses forces et faiblesses, d'être conscient de la nature et de l'état de son processus d'apprentissage.

CONCLUSIONS

Sur la base de la question de recherche, le cadre théorique, la collecte et l'analyse des données, les conclusions suivantes ont été obtenus :

Selon la théorie du filtre affectif proposée par Krashen (1998), on sait que les facteurs psychologiques influencent de manière déterminante l'apprentissage des langues étrangères. Tous les élèves expérimentent dans une certaine mesure des épisodes typiques d'anxiété et de manque de confiance en soi. Ces facteurs influencent le processus d'apprentissage de la langue étrangère parce qu'ils empêchent la connaissance formelle de la langue cible. La connaissance explicite des règles, être conscient de celles-ci et être capable d'en utiliser est éclipsé par des sensations personnelles qui résultent de situations dans lesquels la personne est incapable de se communiquer.

Des tremblements, la sensation de peur, être nerveux ou distrait, l'inquiétude et l'irritation sont des réactions typiques d'une personne anxieuse. La personne se voit dans une situation qu'elle ne parvient pas à contrôler en raison de la pression exercée par d'autres (l'enseignante ou les camarades) ou lui-même. Lorsque la pression est exercée par la même personne, cela est due à un manque excessif de confiance en soi qui entraîne une sous-estimation des capacités propres.

Il est entendu que de nombreux étudiants entrant à l'UPN n'ont pas eu de contact préalable avec la langue française. Cela les amène, lors de leur premier contact avec cette langue, à trouver plusieurs facteurs psychologiques qui accélèrent ou retardent le début de leur processus d'acquisition de cette seconde langue. Alors que dans les niveaux (semestres) plus avancés, le niveau d'anxiété pourrait diminuer en raison de la familiarité ou proximité qu'ils ont déjà eu avec la langue. Cependant, les résultats ont montré que dans la plupart des situations, les étudiants des semestres avancés ont tendance à avoir plus d'anxiété et moins de confiance en soi.

En comparant les femmes et les hommes en termes du niveau d'anxiété et de manque de confiance en soi, les femmes ont tendance à avoir des niveaux plus élevés. Il y a cependant un côté positif chez "l'estime de soi". Tous les résultats de cette catégorie indiquent que les étudiants, malgré les épisodes d'anxiété et de manque de confiance en soi, font confiance au potentiel de leurs capacités linguistiques s'il y a un environnement favorable dans lequel l'enseignant, les camarades et lui/elle-même contribuent positivement.

Le rôle de l'enseignant est certainement important dans la réduction du filtre affectif. En tant que leader dans la maîtrise de la langue cible et surtout l'adulte le plus compétent émotionnellement, l'enseignant est le promoteur de stratégies de source sûre pour la réduction du filtre affectif. Il/elle fixe les règles de coexistence dans la salle de classe. Le niveau de confiance entre l'enseignant-l'étudiant est déterminé selon son avis. Le programme du cours découle de sa capacité à reconnaître et à interpréter les forces, les faiblesses, les besoins et les intérêts des étudiants. Et en cas d'une situation d'anxiété ou de stress, il/elle est le premier intervenant à travers des attitudes empathiques qui ne jugent pas mais comprennent la sensibilité des élèves.

LIMITATIONS ET RECOMMANDATIONS

En raison de la pandémie de Covid-19 et de ses restrictions, la collecte de données a dû se faire de manière virtuelle. De cette façon, la réalisation de l'enquête et de l'entretien a rencontré certaines difficultés. Étant donné que la population la plus importante était composée d'étudiants de premier, deuxième et troisième semestre de l'UPN, c'était difficile de contacter les professeurs de FLE respectifs et de se mettre d'accord sur une date et une heure pour effectuer l'enquête.

Les données collectées dans l'enquête auraient pu être approfondies grâce à des entretiens libres ou non directifs avec les étudiants dont les réponses indiquaient un filtre affectif élevé. Les situations proposées dans l'enquête se limitaient parfois à des réponses fermées. Cela pourrait avoir élargi la compréhension de certains résultats comme par exemple : pourquoi est-ce que les étudiants de semestres plus avancés ont tendance à avoir plus d'anxiété et de manque de confiance en soi s'ils ont une connaissance plus grande de la langue cible ?

Pour mieux comprendre la tendance apparente des femmes à être plus anxieuses, ces résultats peuvent être transversalisés avec des aides de disciplines telles que la psychologie. De même, on peut utiliser les apports de la neurolinguistique pour savoir comment réagit et fonctionne le cerveau lorsque nous sommes dans des situations qui augmentent le filtre affectif. De cette discipline peuvent également émerger des solutions pour le réduire.

Dans l'UPN au cours des dernières années une prédisposition négative à la langue française a augmenté et cela a provoqué que peu d'étudiants choisissent cette langue pour leur spécialisation et que les cours soient fermés. La cause de cette tendance croissante peut être des facteurs psychologiques qui empêchent de voir le français comme une langue offrant autant de possibilités et opportunités que l'anglais.

REFERENCES

- Broatch, L. (2007) Los problemas de aprendizaje y los problemas psicológicos, (3^o. ed.) Ediciones Universidad Camilo José Celal.
- Blanchet, A., & Gotman, A. L'entretien: L'enquête et ses méthodes. Paris, Armand Colin (2010) ; Nathan (1992, 1ère version)

- Centro Virtual Cervantes. (1997-2019). Diccionario de términos clave de ELE [versión electrónica]. Madrid, España: Instituto Cervantes, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Gardner, Howard. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Hernández, P. (1991). Psicología de la Educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas. Mexico: Trillas.
- Masllow., Abraham H. (1954). Motivation And Personality. Harpers.
- Maussa, Esnares. (2015). La evaluación del desempeño docente ¿Formativa o punitiva? Barranquilla: Educosta.
- Oxford, R. (1990). Language learning strategies: what every teacher should know. Heinle & Heinle PUBLISHERS. Boston, Massachusetts.
- Stephen D. Krashen et Tracy D. Terrel. (1998). The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom. Prentice Hall ELT.
- Tudor , Ian. (2001). The Dynamics of the Language Classroom. Cambridge Language Teaching Library.
- Van Manen, Max. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the Future of the Case Study. Method in Evaluation Research. Evaluation Practice, 15(3), 283–290.

ANNEXES

Annexe 1. Résultats de l'enquête "Adaptación FLCAS (FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY SCALE)"

- SYMPTÔMES PHISIQUES D'ANXIÉTÉ

AFFIRMATION	POURCENTAGE
1. Tiemblo cuando presiento que me van a preguntar en clase.	58% d'approbation
2. Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en lengua extranjera.	70% d'approbation
3. Durante la clase, me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	68% d'approbation
4. Normalmente estoy a gusto cuando presento exámenes en clase.	43% d'approbation
5. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	72% d'approbation
6. Me preocupa las consecuencias que pueda traer suspender el proceso formativo que llevo.	83% d'approbation
7. En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé.	65% d'approbation
8. Me pondría nervioso si hablara el idioma extranjero con una persona nativa.	64% d'approbation
9. Me irrita no entender lo que el profesor está corrigiendo.	55% d'approbation
10. Aunque haya estudiado o repasado el tema de la clase, me siento nervioso.	66% d'approbation
11. Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	69% d'approbation
12. No tengo ninguna presión ni preocupaciones para desenvolverme bien en las clases.	69% de désapprobation
13. Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado.	56% d'approbation
14. Comparativamente, estoy más tenso y me siento más nervioso en la clase de lengua extranjera que en otras clases.	53% d'approbation
15. Me pongo nervioso cuando intervengo en clase.	75% d'approbation
16. Me pongo nervioso cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice.	62% d'approbation

17. Me preocupa la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma.	65% d'approbation
18. Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no me he podido repasar o estudiar.	77% d'approbation

- MANQUE DE CONFIANCE EN SOI

AFFIRMATION	POURCENTAGE
19. Nunca me siento completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de lengua extranjera.	70% d'approbation
20. Me preocupa cometer errores en clase.	54% d'approbation
21. Pienso que a los otros compañeros se les facilitan los idiomas más que a mí.	70% d'approbation
22. Me da pena ser un voluntario en clase.	63% d'approbation
23. Me siento seguro al momento de hablar en clase.	64% de désapprobation
24. Tengo la sensación de que mis compañeros hablan el idioma extranjero mejor que yo.	72% d'approbation
25. Me da mucha pena hablar en la lengua extranjera delante de mis compañeros.	59% d'approbation
26. Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en otro idioma.	52% d'approbation

- HAUTE ESTIME DE SOI

AFFIRMATION	POURCENTAGE
27. No me molestaría en absoluto seguir asistiendo a más clases de lengua extranjera.	71% d'approbation
28. No entiendo por qué alguna gente se siente tan mal por las clases de idioma extranjero.	58% de désapprobation
29. A menudo no me apetece asistir a clase.	60% de désapprobation
30. Me da miedo que mi profesor corrija cada error que cometo.	69% de désapprobation
31. Cuanto más estudio, siento que me confundo más.	66% de désapprobation
32. Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado.	54% d'approbation

33. Creo que me sentiría a gusto hablando entre hablante nativos que hablan el idioma que estudio.	50% d'approbation 50% de desapprobation
--	--

- DES FEMMES - SYMPTÔMES PHISQUES D'ANXIÉTÉ

AFFIRMATION	POURCENTAGE
Aff. 1	68% d'approbation
Aff. 2	68% d'approbation
Aff. 3	65.9% d'approbation
Aff. 4	38.2% d'approbation
Aff. 5	72.3% d'approbation
Aff. 6	57.4% d'approbation
Aff. 7	68% d'approbation
Aff. 8	66% d'approbation
Aff. 9	57.4% d'approbation
Aff. 10	72.3% d'approbation
Aff. 11	78.7% d'approbation
Aff. 12	31.9% d'approbation
Aff. 13	61.7% d'approbation
Aff. 14	57.4% d'approbation
Aff. 15	72.3% d'approbation
Aff. 16	63.8% d'approbation
Aff. 17	74.4% d'approbation
Aff. 18	76.5% d'approbation

- FEMMES - MANQUE DE CONFIANCE EN SOI

AFFIRMATION	POURCENTAGE
Aff. 19	63.8% d'approbation
Aff. 20	46.8% d'approbation
Aff. 21	57.4% d'approbation
Aff. 22	63.8% d'approbation
Aff. 23	27.6% d'approbation
Aff. 24	70.2% d'approbation
Aff. 25	61.7% d'approbation
Aff. 26	53.1% d'approbation

- FEMMES - HAUTE ESTIME DE SOI

AFFIRMATION	POURCENTAGE
Aff. 27	65.9% d'approbation
Aff. 28	65.9% de désapprobation
Aff. 29	55.3% de désapprobation

Aff. 30	53.1% de désapprobation
Aff. 31	68% de désapprobation
Aff. 32	51% d'approbation
Aff. 33	51% de désapprobation

- DES HOMMES - SYMPTÔMES PHISQUES D'ANXIÉTÉ

AFFIRMATION	POURCENTAGE
Aff. 1	56% de désapprobation
Aff. 2	72% d'approbation
Aff. 3	72% d'approbation
Aff. 4	52% d'approbation
Aff. 5	72% d'approbation
Aff. 6	80% d'approbation
Aff. 7	68% d'approbation
Aff. 8	60% d'approbation
Aff. 9	52% d'approbation
Aff. 10	56% d'approbation
Aff. 11	60% d'approbation
Aff. 12	72% d'approbation
Aff. 13	48% d'approbation
Aff. 14	48% d'approbation
Aff. 15	80% d'approbation
Aff. 16	60% d'approbation
Aff. 17	56% d'approbation
Aff. 18	80% d'approbation

- DES HOMMES - MANQUE DE CONFIANCE EN SOI

AFFIRMATION	POURCENTAGE
Aff. 19	84% d'approbation
Aff. 20	60% d'approbation
Aff. 21	80% d'approbation
Aff. 22	68% d'approbation
Aff. 23	52% d'approbation
Aff. 24	84% d'approbation
Aff. 25	60% d'approbation
Aff. 26	58% d'approbation

- DES HOMMES - HAUTE ESTIME DE SOI

AFFIRMATION	POURCENTAGE
Aff. 27	80% d'approbation
Aff. 28	72% de désapprobation
Aff. 29	64% de désapprobation

Aff. 30	68% de désapprobation
Aff. 31	64% de désapprobation
Aff. 32	68% d'approbation
Aff. 33	52% de d'approbation

PREMIER SEMESTRE - SYMPTÔMES PHISIQUES D'ANXIÉTÉ

AFFIRMATION	POURCENTAGE
Aff. 1	54,8% de desapprobation
Aff. 2	64.5% d'approbation
Aff. 3	67,7% d'approbation
Aff. 4	51,7% de désapprobation
Aff. 5	61,2% d'approbation
Aff. 6	74,1% d'approbation
Aff. 7	61,2% d'approbation
Aff. 8	64,6% d'approbation
Aff. 9	51,6% d'approbation
Aff. 10	64,5% d'approbation
Aff. 11	67,7% d'approbation
Aff. 12	64,6% de désapprobation
Aff. 13	54,8% de désapprobation
Aff. 14	58,1% de désapprobation
Aff. 15	70,9% d'approbation
Aff. 16	58% d'approbation
Aff. 17	58% d'approbation
Aff. 18	74,1% d'approbation

PREMIER SEMESTRE - MANQUE DE CONFIANCE EN SOI

AFFIRMATION	POURCENTAGE
Aff. 19	64,5% d'approbation
Aff. 20	54,8% d'approbation
Aff. 21	70,9% d'approbation
Aff. 22	58,% d'approbation
Aff. 23	58.1% de désapprobation
Aff. 24	77,4% d'approbation
Aff. 25	64,5% d'approbation
Aff. 26	48,3 d'approbation

PREMIER SEMESTRE - HAUTE ESTIME DE SOI

AFFIRMATION	POURCENTAGE
Aff. 27	77,4% d'approbation
Aff. 28	77,8% de désapprobation

Aff. 29	61,2% de désapprobation
Aff. 30	61,2% de désapprobation
Aff. 31	74,2% de désapprobation
Aff. 32	67,7% d'approbation
Aff. 33	54,8% de désapprobation

SEMESTRES AVANCÉS - SYMPTÔMES PHISIQUES D'ANXIÉTÉ

AFFIRMATION	POURCENTAGE
Aff. 1	70,3% d'approbation
Aff. 2	73,1% d'approbation
Aff. 3	68,2% d'approbation
Aff. 4	60,9% de désapprobation
Aff. 5	80,4% d'approbation
Aff. 6	90,2% d'approbation
Aff. 7	60,9% d'approbation
Aff. 8	63,4% d'approbation
Aff. 9	58,5% d'approbation
Aff. 10	68,2% d'approbation
Aff. 11	75,6% d'approbation
Aff. 12	73,1% de désapprobation
Aff. 13	65,8% d'approbation
Aff. 14	63,4% d'approbation
Aff. 15	78,04% d'approbation
Aff. 16	65,8% d'approbation
Aff. 17	75,6% d'approbation
Aff. 18	80,4% d'approbation

SEMESTRES AVANCÉS - MANQUE DE CONFIANCE EN SOI

AFFIRMATION	POURCENTAGE
Aff. 19	75,6% d'approbation
Aff. 20	63,4% de désapprobation
Aff. 21	76,6% d'approbation
Aff. 22	70,7% d'approbation
Aff. 23	68,2% de désapprobation
Aff. 24	73,1% d'approbation
Aff. 25	58,5% d'approbation
Aff. 26	53,6% d'approbation

SEMESTRES AVANCÉS - HAUTE ESTIME DE SOI

AFFIRMATION	POURCENTAGE
Aff. 27	65,8% d'approbation

Aff. 28	68,2% de désapprobation
Aff. 29	56% de désapprobation
Aff. 30	51,2% de désapprobation
Aff. 31	60,9% de désapprobation
Aff. 32	51,2% de désapprobation
Aff. 33	53,6% d'approbation

Annexe 2. Entretien pour les enseignants (Création propre)

- Comment vous montrez votre intérêt et votre engagement pour l'apprentissage des étudiants?
- Comment vous maintenez une bonne relation avec les étudiants dans l'espace académique?
- Est-ce que vous invitez constamment à réfléchir sur la façon dont les élèves apprennent ? Que 'est-ce que vous dites ou faites ?
- Comment est-ce que vous encouragez l'auto-apprentissage et la recherche chez étudiants ?
- Vous tenez compte des intérêts, des besoins et des attentes du groupe?
- Vous reconnaissez les succès et les réalisations de vos étudiants?
- Comment vous créez une atmosphère de confiance et de respect dans la classe?

- Vous considérez que le programme présenté par l'enseignant/institution motive les étudiants à apprendre la langue étrangère?
- Vous tenez compte des connaissances préalables et des compétences déjà acquises des étudiants dans la langue étrangère?
- Vous utilisez plusieurs stratégies qui atteignent l'apprentissage désiré?
- Vous organisez des activités qui éveillent l'intérêt de l'étudiant pour apprendre la langue étrangère?
- Vous adaptez les activités aux différents styles d'apprentissage des étudiants?

- Avez-vous déjà entendu parler de la théorie du filtre affectif dans l'apprentissage des langues étrangères ? Que pensez-vous de cette théorie ?
- Pensez-vous que certains facteurs psychologiques peuvent influencer l'apprentissage d'une langue étrangère ? Quels facteurs ?
- En tant qu'enseignant, comment contribuez-vous à réduire le filtre affectif chez les étudiants?

Annexe 3. Résultats des entretiens.

RELATION ENSEIGNANT-ÉTUDIANT

QUESTION	ENQUÊTÉ ET RÉPONSE
Comment vous montrez votre intérêt et votre engagement pour	1. J'essaie de savoir à quel niveau les étudiants sont, ce qu'ils ont appris, ce qui leur manque, s'ils ont des confusions.

l'apprentissage des étudiants ?	2. Lorsque je prépare le cours, je réfléchis à ce qu'il faut faire et comment le faire et à l'utilité qu'il pourrait avoir. L'évaluation après de la réalisation de la classe est également essentielle.
	3. Préparer la classe et être charismatique. Demander comment ils vont faire partie de cet intérêt.
	4. En essayant de connaître à l'avance les besoins des élèves afin que ce qui est enseigné devienne significatif pour eux.
Comment vous maintenez une bonne relation avec les étudiants dans l'espace académique ?	1. Maintenir une communication ouverte. Répondre aux e-mails malgré les classes présentiels. Ne pas parler seulement de l'académique, mais, par exemple, de leurs week-ends.
	2. La relation enseignant-étudiant naît avec le respect. C'est une relation horizontale. Les deux parties donnent et reçoivent en permanence.
	3. Être patient, compréhensif. Ne pas être une "merde" comme les jeunes disent.
	4. Il faut établir des règles de base en matière de respect et de coexistence. Le respect vient aussi des élèves lorsqu'ils font leurs devoirs et préparent les cours.
Est-ce que vous invitez constamment à réfléchir sur la façon dont les élèves apprennent ? Qu'est-ce que vous dites ou faites ?	1. Il n'y a pas de moment précis de réflexion, mais je toujours leur rappelle que l'apprentissage de n'importe quelle langue va toujours dépendre en grande partie de l'étudiant et non de l'enseignant ou d'un cours.
	2. Parfois, il y a des séances où je demande comment ils se sentent, si tout a été clair jusqu'à présent. S'ils ont besoin de faire un stop, nous le faisons.
	3. Je n'ai pas un discours constant et spécifique mais j'essaie de leur dire que chacun est responsable de leur processus.
	4. À la fin des sessions de classe, il y a toujours une évaluation-réflexion. Nous nous demandons tous si l'objectif a été atteint, ce qu'ils ont aimé ou pas, ce qu'ils ont réussi ou ce qu'ils ont trouvé compliqué.
Comment est-ce que vous encouragez l'auto-apprentissage et la recherche chez étudiants ?	1. Avant de les inviter à devenir autonomes, ce que je cherche, c'est qu'ils trouvent un goût de la langue française. La personne qui aime quelque chose est automatiquement autonome.
	2. Je leur demande toujours de préparer les thèmes grammaticaux à la maison pour qu'ils viennent avec les thématiques maîtrisées ou avec des doutes que nous pouvons tous répondre.
	3. Je toujours dit qu'être autonome renforce le processus qu'ils mènent dans les classes.

	4. Je les invite à devenir autonomes en préparant les thèmes de la semaine. Le travail individuel est important s'ils veulent avoir un meilleur domaine. Rares sont ceux qui parviennent à ce domaine que seulement l'autonomie donne.
Vous tenez compte des intérêts, des besoins et des attentes du groupe?	1. Au début des cours, je toujours pose la question pourquoi ils ont choisi cette carrière. Ces exercices les aident parfois à leur rappeler les motivations et attentes.
	2. Selon le groupe, il y a des étudiants plus ouverts qui manifestent leurs intérêts et j'ai l'habitude de tenir compte de ces apports.
	3. Ces intérêts ne sont pas toujours pris en compte, mais quand je vois que c'est quelque chose qui peut être inclus dans une classe et qui va de pair avec le programme, je le prépare comme une activité. Une fois, des étudiants lisaient l'horoscope, comme j'ai vu qu'il était intéressant pour eux, j'ai préparé un cours sur l'horoscope pour la session suivante.
	4. Ce n'est pas facile. Parce que quelque chose d'intéressant pour les uns peut être ennuyeux pour les autres. Pour l'explication des sujets, je suis très traditionnel, mais en évaluant j'essaie d'être créative et de tenir compte de ce que les adolescents aiment.
Vous reconnaissez les succès et les réalisations de vos étudiants ?	1. Je fais toujours un feedback lorsque je retourne un travail avec une note. Et ce feedback est toujours individuel.
	2. A la fin du semestre c'est plus commun.
	3. Oui, et c'est la différence entre un professeur qui se concentre uniquement sur la connaissance et un pédagogue. Le pédagogue reconnaît toujours les réalisations et révise et adapte les processus.
	4. Je félicite toujours en public et je corrige en privé. Quand il y a des exercices de grammaire que nous corrigeons tous, la correction est publique.
Comment vous créez une atmosphère de confiance et de respect dans la classe?	1. Il ne faut pas se montrer imposant. Cela donne aux étudiants la confiance de prévenir, par exemple, lorsqu'ils ne peuvent pas assister aux cours. J'ai toujours la porte ouverte. Pour entrer ou pour sortir.
	2. Dire toujours qu'ils sont dans un espace où ils apprennent et cela implique qu'ils peuvent se tromper, qu'ils peuvent commenter des désaccords.
	3. Dès les premiers cours, j'essaie de créer des liens entre les étudiants et moi-même. Il est possible d'apprendre.
	4. Dans le premier jour, nous établissons les règles de classe. Beaucoup ont peur de parler comme une langue

	qu'ils ne maîtrisent pas. Je les encourage toujours et je vous assure que personne ne peut juger leur processus.
--	--

MÉTHODOLOGIE

QUESTION	ENQUÊTÉ ET RÉPONSE
Vous considérez que le programme présenté par l'enseignant ou l'institution motive les étudiants à apprendre la langue étrangère?	1. Même si le contenu est attrayant, je pense que tout programme doit amener les étudiants à avoir le goût du français. Le programme ne devrait pas être motivant en lui-même, mais plutôt que les activités procurent une réflexion interne qui motive l'étudiant qui, à la fin de tout, est celui qui décide s'il s'engage dans quelque chose.
	2. Je fais tout pour que le programme présenté utilise un français réel, que les étudiants soient conscients qu'ils apprendront quelque chose qu'ils utiliseront dans un contexte et des situations réels.
	3. Je n'ai pas l'habitude de présenter le programme au début d'un cours. Semaine par semaine je présente les thèmes à apprendre. Bien sûr, je leur parle de ma méthodologie, mais s'ils veulent connaître le programme, ils peuvent le connaître sur les plates-formes virtuelles.
	4. Puis que les livres de français sont faits et publiés en Europe, ils ont un accent sur la vie et la culture européennes. J'essaie toujours de les adapter aux situations et contextes colombiens. Cela fait que les étudiants voient le français comme une langue utile dans la vie réelle.
Vous utilisez plusieurs stratégies qui atteignent l'apprentissage désiré ?	1. Je ne fais pas d'examens ou seulement quand je remarque que les étudiants n'atteignent pas leurs objectifs ou ne travaillent pas. La façon dont j'évalue a toujours une approche communicative.
	2. Je veille toujours à ce que les activités proposées soient la mise en pratique des sujets déjà appris. J'ai une approche plus communicative.
	3. Pour les étudiants du premier semestre, je fais toujours des activités qui ressemblent le français et l'espagnol. Il y a une conception erronée qui fait que le français soit considéré comme une langue difficile.
	4. Je ne suis pas mariée à une méthodologie spécifique parce que je suis un peu tout. Pour enseigner des sujets grammaticaux, j'utilise toujours le tableau de bord. Je suis traditionnel. Pour le vocabulaire j'utilise des jeux ou des activités plus ludiques et pour évaluer j'utilise toujours des différentes stratégies.

Vous organisez des activités qui éveillent l'intérêt de l'étudiant pour apprendre la langue étrangère?	1. Il y a une prédisposition négative à la langue française qui augmente peu à peu dans leur passage à l'université. Dans les cours des premiers semestres, j'essaie de leur faire voir la facilité d'apprendre le français en raison de leur familiarité avec l'espagnol. Dans d'autres semestres je veille à ce que les étudiants continuent de trouver un goût pour le français, que son utilisation peut se faire dans des contextes réels.
	2. Les premiers semestres doivent être didactiquement polyvalents. Les étudiants de ces semestres ont tendance à être plus disponibles. Comme certains apprennent le français pour la première fois, leur attitude est plus positive et réceptive.
	3. Les activités que je fais sont parfois axées sur l'affichage du français comme une langue facile. Avec les premiers semestres je fais des activités qui relient l'espagnol et le français, ainsi ils pensent que le français pourrait être moins compliqué à apprendre.
	4. J'essaie d'être à jour avec les goûts et les intérêts des étudiants et ainsi j'obtiens qu'une activité d'évaluation ait un élément qui les motive.
Vous adaptez les activités aux différents styles d'apprentissage des étudiants ?	1. Pour planifier des activités, je prends en compte les intérêts des étudiants dans les semestres les plus avancés mais dans les premiers leur motif de choix de cette carrière.
	2. C'est parfois une usure de faire des activités centrées sur les styles d'apprentissage. Cela dépend des groupes et du nombre d'étudiants, cela pourrait être fait.
	3. En raison du nombre d'étudiants par groupe, enseigner à partir des styles d'apprentissage est impossible.
	4. Planifier ou évaluer en fonction des styles d'apprentissage dépend du groupe, c'est-à-dire le nombre d'étudiants, leur disponibilité et leur attitude en la matière.

CONNAISSANCE DE LA THEORIE DU FILTRE AFFECTIF

QUESTION	ENQUÊTE ET RÉPONSE
Avez-vous déjà entendu parler de la théorie du filtre affectif dans l'apprentissage des langues étrangères ? Que pensez-vous de cette théorie ?	1. Je n'ai aucune connaissance de la théorie, mais je sais que le fait affectif est très important dans tout processus d'apprentissage, pas seulement dans l'enseignement des langues.
	2. Oui, j'ai entendu parler de la théorie et cela doit aussi être mieux compris si l'on recourt au dialogue. Il peut arriver que le filtre affectif élevé soit également détenu par le professeur.

	3. Oui, j'ai entendu parler du filtre affectif et je suis tout à fait d'accord avec l'incidence des émotions sur le processus d'apprentissage.
	4. Non. Je n'ai jamais entendu cette théorie. J'ai entendu parler de la pédagogie de l'amour, c'est quelque chose de similaire ?
Pensez-vous que certains facteurs psychologiques peuvent influencer l'apprentissage d'une langue étrangère ? Quels facteurs ?	1. Bien sûr. Nous sommes des êtres humains qui apprennent. Si nous étions des robots, l'émotionnel n'aurait pas d'importance. Les problèmes causés par le manque d'argent, ne pas avoir d'argent pour le transport. Avoir le sentiment que vous apprenez une langue difficile influence également.
	2. Il y a des étudiants avec de grandes attentes qui les perdent en rencontrant par exemple, la grammaire. Ce que je voulais et que j'apprends, cet écart est difficile à combler.
	3. Aujourd'hui, les épisodes d'anxiété sont plus fréquents. Il y a aussi beaucoup de stress causé par l'enseignement. Les familles et leur pression, les amis et leur influence. Même un étudiant avec le cœur brisé.
	4. J'ai remarqué qu'il y a un sentiment de honte. Il y a cette peur du "ce que les autres diront de moi". Beaucoup d'entre eux maîtrisent déjà l'anglais, ce qui explique leur manque de travail autonome et manque d'intérêt. La motivation est aussi émotionnelle.
En tant qu'enseignant, comment contribuez-vous à réduire le filtre affectif chez les étudiants?	1. L'enseignant doit être très empathique. Tous les élèves sont différents et il ne faut jamais forcer. Parfois, on aide à pousser, mais on ne force jamais. Il faut donner confiance aux étudiants, que leur professeur est non seulement un expert en français, mais aussi un grand être humain.
	2. La motivation est essentielle. Cet écart dont je parlais auparavant est en grande partie comblé par l'enseignant. Parfois, ce sont les enseignants qui doivent aider à surmonter ces facteurs émotionnels.
	3. Les jeux et les activités dynamiques aident à surmonter ce filtre affectif élevé. Les étudiants doivent également être conscients que le travail personnel est important. Travailler sur soi-même, c'est aussi s'aider soi-même.
	4. Je fais toujours un discours de motivation. Je leur dis qu'il n'y a pas de mal à se tromper, que c'est un processus qu'ils perfectionnent petit à petit. Que les résultats ne sont pas immédiats, mais ils sont évidents quand il y a un travail personnel intense. Vous devez être empathique avec tout le monde, en particulier avec ceux qui ont du mal à apprendre le français.

