

# STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES MISES EN ŒUVRE EN CLASSE DE FLE AU KENYA (CAS DES ECOLES SECONDAIRES DU COMTE DE KAKAMEGA)

**Dr. Rose AUMA**

Masinde Muliro University of Science and Technology  
rauma@mmust.ac.ke

**Prof. Isidore Muteba KAZADI**

Masinde Muliro University of Science and Technology  
m\_kazadi@yahoo.fr

---

## Résumé

*Cet article s'intéresse à l'enseignement du français langue étrangère au Kenya. C'est le produit d'une étude menée au Comté de Kakamega et qui a eu pour but d'identifier les stratégies d'enseignement utilisées en classe par les enseignants du français au Kenya. L'article porte sur les stratégies socio-affectives et leur impact sur la motivation des apprenants à apprendre cette langue. L'approche descriptive adoptée par la présente étude a combiné l'observation non-participante, la recherche documentaire et les questionnaires. L'analyse statistique des données recueillies a reposé sur une transcription du matériel sonore enregistré lors des observations de classes et sur l'analyse de contenu pour les données des questionnaires et la recherche documentaire. L'étude a révélé que les enseignants utilisaient diverses stratégies, à la fois cognitives et socio-affectives en classe. L'étude recommande l'utilisation intensive des stratégies socio-affectives afin de motiver les apprenants de cette langue étrangère. Cela réduirait le taux d'abandon des apprenants du français au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur cursus scolaire. Les résultats de cette étude pourraient être utiles aux formateurs des enseignants (au niveau des universités), aux enseignants du français langue étrangère (niveau secondaire) et au service du ministère de l'Éducation en charge de la conception et l'élaboration des programmes scolaires (KICD) en vue de l'amélioration des activités d'apprentissage et des pratiques de classe.*

**Mots-Clés :** *Français langue étrangère, stratégie d'enseignement, affectivité, motivation, démotivation/amotivation*

---

## Abstract

*This article focuses on teaching French as a foreign language in Kenya. It is the product of a study conducted in Kakamega County that aimed at identifying teaching strategies used in the classroom by French teachers in Kenya. The article focuses on socio-affective strategies and their impact on the motivation of learners to learn the language. The descriptive approach adopted by this study combined non-participant observation, documentary research and questionnaires. Statistical analysis of the data collected was based on a transcription of the audio material recorded during class observations, content analysis for questionnaire data and documentary research. The study found that teachers used a variety of strategies, both cognitive and socio-affective, in the classroom. The study recommends the intensive use of socio-affective strategies to motivate learners of this foreign*

*language. This would reduce the dropout rate of French learners as they progress through their school curriculum. The results of this study could be useful to teacher trainers (at the university level), teachers of French as a foreign language (secondary level) and to the Ministry of Education in charge of curriculum design and development for the improvement of learning activities and classroom practices.*

**Key words:** *French foreign Language, teaching strategies, affectivity, motivation, demotivation*

---

---

## **Introduction**

---

Cet article porte sur les stratégies socio-affectives mises en œuvre en classe de FLE par les enseignants des écoles secondaires du Comté de Kakamega au Kenya. Les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ont fait l'objet de nombreuses études en Afrique et dans le monde, mais la plupart de celles-ci ont mis l'accent sur l'apprenant et sur l'apprentissage que sur l'enseignant et l'enseignement.

Dans une situation d'enseignement/ apprentissage d'une langue, il existe deux rôles importants : un « rôle enseignant » et un rôle « apprenant », (Vallat, 2011). Le rôle de l'enseignant est de transmettre « un savoir partiellement prédécoupé dans ce programme et devant faire l'objet de l'appropriation dans un temps limité, pour un récipiendaire apprenant » (Cicurel, 2005). L'apprenant prend la décision d'apprendre mais l'enseignant y occupe une place importante, celle de guide. « L'apprenant se trouve toujours dans la place de celui qui répond. Sa prise de parole est régulée, il conforme sa production langagière à des règles communicatives explicites ou implicites », Cicurel (2011). L'enseignant, tout en jouant son rôle de guide, attribue les tours de parole et évalue la parole produite.

Selon Tagliante (1994), la façon d'enseigner a évolué et les deux acteurs dans la salle de classe se trouvent placés dans une relation égalitaire dans laquelle le rôle de l'enseignant est d'inviter l'apprenant à construire son savoir, en lui donnant des tâches à réaliser et en sollicitant ses capacités de déduction et de découverte. Le rôle de l'enseignant est ainsi réduit à celui de guide. Les apprenants ont tous différents besoins, capacités et styles d'apprentissage. Ceux-ci doivent être guidés pour pouvoir apprendre, d'où l'importance du rôle de l'enseignant. Il s'agit pour celui-ci de susciter et maintenir la motivation des apprenants à apprendre. Michel Boiron (2006), déclare que la motivation est déterminante dans l'apprentissage. Il ajoute que si cette motivation n'existe pas, c'est à l'enseignant de la créer en utilisant un « enseignement original, inventif, novateur et dynamique ».

---

## **1. Problématique**

---

Les nombreux cas d'échecs, d'abandons, de déperditions, enregistrés dans plusieurs écoles kenyanes chez les apprenants du FLE, au fil des années, constituent des preuves irréfutables de la démotivation, voire de l'amotivation envers l'apprentissage du français à l'école secondaire kenyane. Plusieurs facteurs seraient responsables de ces constats que nous déplorons chaque année et face auxquelles personne ne peut demeurer indifférent. Il s'agit de facteurs relatifs à la vie de la société, à la vie de l'école, à la vie de la classe et à la vie personnelle de l'apprenant. De tous ces types de facteurs, ceux relatifs à la vie de la classe nous intéressent dans cette étude. Il du climat de la classe, de récompenses et sanctions. C'est par l'entremise des facteurs liés à la classe que les enseignants peuvent agir sur ce que Viau (2009) appelle « dynamique motivationnelle intrinsèque des élèves ». Pour cet auteur, il ne fait aucun doute que l'enseignant demeure un des principaux facteurs de motivation ou de démotivation pour les élèves.

---

## **2. Questions de recherche**

---

La présente étude a été guidée par les questions suivantes :

- 1) Les enseignants kenyans du FLS, mettent-ils en œuvre des stratégies socio-affectives au cours de leurs leçons ?
- 2) Si oui, lesquelles ?
- 3) Ces stratégies sont-elles capables de susciter et maintenir la motivation de l'apprenant à apprendre la langue française ?

---

## **3. Objectifs de recherche**

---

L'étude avait pour objectifs de (d') :

- 1) établir si oui ou non les enseignants kenyans du FLE mettent en place des stratégies socio-affectives ;
- 2) identifier les stratégies d'enseignement socio-affectives mises en œuvre par les enseignants du FLE du Comté de Kakamega ;
- 3) établir si ces stratégies sont susceptibles de susciter et maintenir la motivation des apprenants à apprendre le FLE.

---

## **4. Contexte théorique et concepts connexes**

---

Cette étude a reposé sur la théorie sociocognitive qui envisage l'enseignement comme une construction progressive de savoirs et savoir-faire se réalisant par la résolution de problèmes dans le cadre d'actions orientées vers des buts. Elle s'inspire de travaux de Vygotsky (1985) sur le développement cognitif de l'enfant, au cours des interactions sociales et s'inscrit aussi dans une tradition constructiviste qui envisage l'acquisition

d'une langue seconde ou étrangère comme étant gouvernée par les mêmes types de processus cognitifs que l'appropriation d'autres formes complexes de savoir et de savoir-faire. D'après la théorie sociocognitive interactionnelle, « les événements qui se produisent dans l'environnement, les caractéristiques de la personne et les comportements s'influencent mutuellement dans le développement de la connaissance » (Chalvin, 1996). Cette théorie met les processus cognitifs d'apprentissage en rapport avec des actions verbales orientées vers des buts extérieurs, et accorde un rôle central à la régulation des données langagières par la mémoire, ce qui sert d'interface entre l'interaction et l'apprentissage. La théorie Sociocognitive est étroitement liée au concept de stratégie et à ses notions connexes : Stratégie d'enseignement, style, affectivité et motivation.

---

## **4.1 Stratégie d'enseignement**

---

D'abord le concept de « stratégie »

Le mot « stratégie » est du domaine militaire où il signifie :

- 1° l'art de faire évoluer l'armée sur un théâtre d'opérations jusqu'au moment où elle entre en contact avec l'ennemi ;
  - 2° partie de la science militaire qui concerne la conduite générale de la guerre et l'organisation de la défense d'un pays ;
  - 3° ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire.
- Dans ce cas, il est synonyme de « tactique ».

De nos jours, ce mot est d'usage dans tous les domaines de la vie courante, et l'enseignement, notre beau métier, ne fait pas exception à la règle.

---

### **4.1.1 Stratégie d'enseignement**

---

Utilisé dans l'enseignement, le mot stratégie a reçu, de plusieurs auteurs, des conceptions diverses. Ainsi, pour Cuq (2008), une stratégie d'enseignement signifie « l'adaptation de l'enseignement aux besoins et styles des apprenants, à travers la variation des activités proposées ». L'enseignant doit choisir et varier les activités selon les caractéristiques du public avec lequel il travaille. Selon De Certeau (1990), le terme stratégies d'enseignement évoque celui de style d'agir. Pour lui, l'existence d'une intention stratégique implique le choix entre plusieurs stratégies possibles, et donc le calcul. L'enseignant qui enseigne suit un programme et a ses propres styles d'agir, mais il doit être inventif et se trouve obligé de trouver des solutions immédiates pour pouvoir répondre aux besoins de ses élèves qui ont, eux aussi, leurs propres styles d'apprentissage dont il doit tenir compte.

D'autres chercheurs comme Germain et Netten, (2004), Hird et al, (2000), considèrent une stratégie d'enseignement comme toute action ou « intervention ponctuelle » de l'enseignant en classe dont le but est de faciliter l'apprentissage. Il s'agit de pratiques enseignantes concrètes en classe, visant à créer des conditions permettant l'apprentissage de la

matière enseignée. C'est cette conception de Stratégie d'enseignement de Germain et Netten (2004), que nous adoptons dans cette recherche car, ayant de rapport clair avec le rôle de l'enseignant dans sa classe face à l'apprenant et au contenu à enseigner.

Cette définition n'est pas très différente de celle que propose Circurel, (2011), de « l'agir professoral ». Selon cette chercheuse, l'agir professoral est l'ensemble des actions verbales et non-verbales, préconçues ou non, mis en place par un enseignant pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné, dans un contexte donné. Pour réaliser ses objectifs, l'enseignant « exécute une suite d'actions en général, coordonnées et parfois simultanées à un but global, avec une certaine intentionnalité ». Il s'agit des stratégies d'enseignement.

---

## **4.2 Style d'enseignement**

---

Un style est « la façon personnelle d'agir, de se comporter, manière d'être », d'après le Petit Robert (2010). Le laboratoire d'enseignement multimédia de l'Université de Liège (1990) définit un style d'enseignement comme « la manière personnelle d'établir la relation avec les apprenants, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage sans préjudicier des méthodes ou techniques mises en œuvre ». Il affirme que c'est la manière personnelle d'organiser la relation enseignant-enseigné dans une situation d'apprentissage. Un enseignant efficace doit être capable de varier ses stratégies d'enseignement et qu'un même style, peut faire appel à des stratégies très différentes.

Therer et Willemart (1983), s'inspirant de travaux de Blake et Mouton (1964), ont identifié quatre styles d'enseignement qui représentent des pratiques d'enseignement observables, à partir d'un modèle bidimensionnel. Ce modèle combine deux attitudes de l'enseignant : attitude vis-à-vis de la matière et attitude vis-à-vis des apprenants. Ces attitudes s'expriment à des degrés divers : faibles ou forts, intérêt ou désintérêt. Il s'agit du style transmissif (centré sur la matière à enseigner), style incitatif (centré à la fois sur la matière et sur les apprenants) style associatif (centré sur les apprenants) et style permissif (très peu centré sur les apprenants que sur la matière). Ces chercheurs précisent que l'efficacité de chacun des styles dépend de la situation et de l'intervention plus spécifique de l'enseignant.

Dans la classe du FLE au Kenya, les apprenants ont tous différents besoins, différentes capacités, et différents profils d'apprentissage. Un apprenant visuel a besoin de visualiser, l'auditif a besoin d'entendre, le kinesthésique a besoin de bouger et de solliciter son corps, et le verbal a besoin de s'exprimer (CECR 2001). Pour pouvoir répondre aux besoins de l'ensemble du groupe, l'enseignant doit choisir des activités susceptibles de motiver tous les apprenants à apprendre, selon leurs besoins et leurs profils. Il ne peut pas s'occuper de tous les styles d'apprentissage en même temps, mais il doit varier ses pratiques pour pouvoir mettre en œuvre, à un moment ou

à l'autre, des activités qui correspondent aux préférences et aux capacités de chacun, y intégrer le visuel, l'auditif, le kinesthésique et le verbal.

---

### **4.3 Affectivité**

---

Cuq (2003) définit l'affectivité comme l'ensemble des sentiments (haine, respect, plaisir etc.) qui ont une incidence sur l'apprentissage. D'après Larousse (2008), l'affectivité est l'ensemble des phénomènes affectifs (émotions, sentiments, passions, etc.). Il ajoute que l'affectivité est présente dans toutes les relations humaines : entre apprenants, apprenants et langue, enseignant et apprenants, apprenant et matériel didactique, etc. Celle-ci est source puissante d'énergie et de motivation qui permet l'accès à la connaissance.

Dans une situation d'enseignement/apprentissage, deux actants, les apprenants d'une part et l'enseignant de l'autre, interagissent pour la réussite du processus. L'apprentissage ne se fait de façon efficace que quand les deux groupes de classe s'y impliquent. L'étudiant prend la décision d'apprendre et l'enseignant, de sa part, gère cet apprentissage. Les apprenants doivent contribuer dans ce projet en coopérant et en s'impliquant activement dans leur propre apprentissage. Cette relation particulière entre l'enseignant et l'apprenant est importante pour la qualité de l'apprentissage réalisée par l'apprenant. Ce dernier a ses émotions et des manifestations physiologiques qui en découlent, manifestations qui influent sur ses activités et celles des enseignants. Rey (2002) définit l'émotion comme une « sensation agréable ou désagréable ». C'est-à-dire que l'état émotionnel peut être positif ou négatif. À l'école, l'émotion peut favoriser ou empêcher l'apprentissage. Piccardo et Puozzo (2003) précisent que l'enseignant doit créer dans la classe, un climat qui favorise un état émotionnel positif chez les apprenants pour faciliter l'apprentissage. Celui-ci doit trouver des moyens pour intégrer la dimension affective dans l'enseignement de la langue étrangère.

---

### **4.4 Représentations**

---

Les représentations des apprenants de la matière et de l'enseignant peuvent influencer la motivation à apprendre une langue. Quelles représentations l'apprenant a-t-il de cette langue, des locuteurs natifs de cette langue et même de son enseignant ? Secord et Backman (1964) distinguent trois composantes des attitudes à l'égard de quelque chose : une composante *affective*, reflétant les sentiments envers un objet ou une valorisation de ces sentiments ; une composante *conductiste*, qui a à voir avec les comportements à l'égard de l'objet ; et une composante *cognitive*, qui se rapporte aux croyances concernant l'objet. Les attitudes sont favorables ou défavorables à des degrés divers. Elles représentent ce que l'on aime ou l'on déteste et tendent à conserver une certaine stabilité, même si elles peuvent subir des modifications. L'enseignant devrait donc

créer les situations susceptibles de rendre positive l'attitude des apprenants.

---

## **5. Aspects méthodologiques de la recherche**

---

L'étude s'est limitée aux écoles secondaires kenyanes offrant le français et fonctionnant dans le Comté de Kakamega. Nous avons recouru à l'échantillonnage aléatoire stratifié non-proportionnel car la population de notre étude était divisée en quatre strates hétérogènes. S'agissant des observations, nous avons opté pour une observation non-participante des leçons du FLE, qui a consisté à enregistrer les interactions entre les enseignants et les apprenants en classe, sans y prendre part, à l'aide d'une grille d'observation. Les enregistrements ont été transcrits à l'aide de la convention de transcription de l'IDAP de l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Nous avons conçu deux questionnaires : un questionnaire destiné aux enseignants et l'autre aux apprenants du FLE du niveau secondaire.

À la suite de cette recherche, les données ont été analysées grâce à l'analyse de contenu. Les données de celle-ci ont été présentées sous forme de tableaux de fréquences et des pourcentages, créés à l'aide du programme Excel.

---

## **6. Résultats**

---

Nous présentons dans les lignes qui suivent les résultats obtenus à l'issue de l'étude.

---

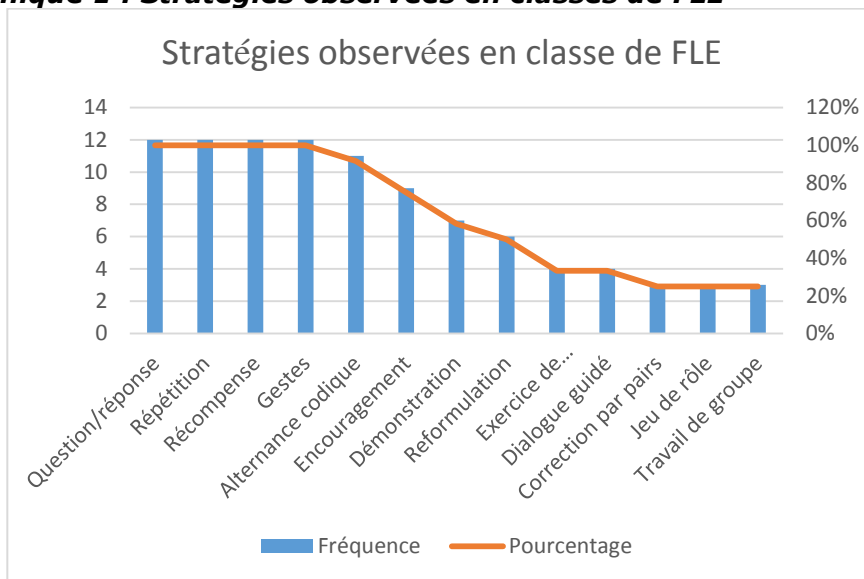
### ***6.1 Stratégies socio-affectives observées en classe***

---

Rançon (2009) définit les stratégies socio-affectives comme celles qui impliquent une interaction avec les autres : élève/ élève ou élève/enseignant. Ces stratégies permettent l'intégration de la dimension affective en classe et définissent le contexte social et le rôle de chacun au sein du groupe.

Suite à nos observations de leçons, nous avons pu identifier 14 stratégies d'enseignement mises en œuvre en classe de FLE. Le graphique ci-après présente toutes ces stratégies observées en classe de FLE, leurs fréquences et leurs pourcentages.

**Graphique 1 : Stratégies observées en classes de FLE**



(Source : Observations de classe)

L'observation de ce graphique montre que 5 sur les 14 stratégies observées en classe, soit 35% sont des stratégies socio-affectives. Il s'agit du non-verbal ou stratégies gestuelles, soit 100% ; les stratégies de récompense, (100%) et celles d'encouragement, (75%), la correction par les pairs et le travail de groupe, soit 25%. Il s'avère que les stratégies affectives les plus mises en œuvre en classe de FLE sont les gestes, la récompense et l'encouragement. Suite à cette observation, nous avons classifié ces stratégies en deux groupes : les stratégies motivationnelles et les stratégies non-verbales. Le tableau ci-après reprend ces différents types de stratégies socio-affectives, leurs descriptions et rôles en classe.

**Tableau 1 : Stratégies socio-affectives observées en classe**

STRATEGIES SOCIO-AFFECTIVES		
Types	Rôles	Description
Stratégies motivationnelles	Visent à créer un climat amical dans la classe et la motivation des élèves	Encouragement des élèves Récompense quand par exemple un apprenant donne la réponse correcte Correction par les pairs Travail de groupe
Stratégies non-verbales	Rendent possibles la compréhension et la motivation des élèves	Utilisation du non-verbal (mouvement du corps, déplacements, regard, sourire etc.)



Il ressort de ce tableau que les stratégies motivationnelles sont l'encouragement, la récompense, la correction par les pairs et le travail de groupe. Ces stratégies visent à créer un climat amical dans la classe de langue et rendent possible la motivation des apprenants à apprendre. Les stratégies non-verbales facilitent la compréhension et donc la motivation de l'apprenant. Il s'agit de mouvements de corps, regard, sourire, gestes, déplacements, etc. Voici ci-après les stratégies socio-affectives observées et en quoi elles consistent.

### **A. Le non-verbal**

Causa (2005) précise que le non-verbal pourrait être complété ou remplacé par des stratégies employant des codes para-verbaux qui ont une traduction verbale directe. Selon cette chercheuse, il s'agit de gestes, du regard, du sourire, des expressions du visage, des déplacements, etc., qui sont inséparables de la communication verbale.

D'après Calbris (1989), il s'agit d'une pratique sociale et un acte culturel, susceptible d'être acquis, appris et transmis. Culturel car différentes communautés emploient différents gestes pour communiquer différentes choses, et c'est ce qui pourrait rendre l'utilisation des gestes dans une classe homogène compliquée, d'où la nécessité d'expliquer ceux-ci aux apprenants au début de l'apprentissage. Selon Tellier (2004), le geste pédagogique est un support non-verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève, comme le ferait une image. L'utilisation du gestuel est donc équivalent à l'usage de l'image. Elle ajoute que le geste pédagogique consiste en un ensemble de manifestations non-verbales créées par l'enseignant dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens verbal : mimiques, faciales, mimes, gestes, attitudes/postures, gestes culturels etc. Ces gestes sont importants, non seulement pour la compréhension mais aussi pour l'intégration de la dimension affective dans la classe de langue. Leur utilisation en classe peut « enlever la peur de l'inconnu, la frustration, la tension et l'insécurité dont souffrent les apprenants d'une LE ». Meirieu (2014) propose aux enseignants de rendre l'apprentissage plaisant pour lever les émotions négatives chez les élèves : anxiété, peur, angoisse. Causa (2005) déclare que le gestuel est employé quand l'usage verbal est empêché à cause du bruit, de la distance, ou d'autres circonstances particuliers.

Il existe, cependant, des gestes non-significatifs qui n'expliquent pas le sens du verbal. Dans la classe de langue étrangère, l'enseignant emploie les gestes quand l'usage de la langue cible ne permet pas la compréhension par les élèves, pour désigner quelque chose, se désigner lui-même ou pour montrer du doigt un élève quand celui-ci doit répondre à une question, réaliser une tâche individuellement ou pour encourager. Selon Calbris et Porcher (1984), tous les enseignants parlent et gesticulent à tout moment de la classe, quand ils se déplacent dans la classe, en variant la voix, de temps en temps pour expliquer, animer ou manipuler la leçon. Pour permettre la compréhension du verbal, ces gestes doivent être compréhensibles aux apprenants. L'enseignant doit donc bien expliquer ceux-ci au début de l'apprentissage en les associant au discours verbal. Nous avons observé l'utilisation du non-verbal dans toutes les classes.

## **B. Stratégies de récompense et d'encouragement**

Les stratégies de récompense et d'encouragement facilitent la motivation de l'élève à participer en classe et à apprendre. Selon Defays (2003), une personne motivée apprendra plus facilement une chose que celle qui ne l'est pas. Viau (1997) ajoute que la motivation en contexte scolarisée est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Cet auteur considère que les facteurs sociaux et ceux liés à l'environnement jouent un rôle important dans la motivation scolaire. Il précise que plus les élèves sont démotivés à étudier à l'école, plus les enseignants se trouvent face à un grand défi pour les faire apprendre et aimer la langue. L'enseignant du FLE doit tout faire pour motiver l'apprenant à apprendre cette langue de statut étranger.

Dans les classes que nous avons observées, nous avons remarqué l'usage des stratégies socio-affectives pour donner des consignes, pour solliciter des élèves faibles, pour expliquer, pour encourager les apprenants, etc. Tous les enseignants observés, soit 100%, récompensent leurs élèves chaque fois qu'ils répondent aux questions, mais essaient aussi de les encourager pour qu'ils puissent avoir une vision positive de la langue. Les élèves ont été récompensés par des applaudissements ou expressions du genre, (Bien, très bien, bravo, félicitations...) pour apprécier leurs efforts.

Nous avons, cependant, remarqué un cas où un élève de première année n'était pas capable de réaliser la tâche assignée par l'enseignante et celle-ci n'a pas du tout été gentille avec elle. Ce comportement de l'enseignant pourrait décourager non-seulement cet élève mais le reste de la classe.

## **C. Travail de groupe**

Le Petit Larousse Illustré (1997) décrit le travail de groupe comme un ensemble de personnes homogènes ou hétérogènes, ayant des actions communes, dans le but de satisfaire les besoins qui sont finalement individuels. Pour Cohen (1994), le travail en groupe est une situation où des élèves travaillent ensemble dans des petits groupes permettant à chacun de participer à la tâche qui lui est attribuée. Travailler en groupe est donc se mettre ensemble à deux ou plus, raisonner et agir pour réaliser une tâche donnée, en assurant la participation de tous les membres. Selon Doise, Mugny et Clermont (1975), le travail de groupe permet aux élèves de réaliser des performances supérieures à celles qu'ils obtiendraient en travaillant individuellement. Ces chercheurs ajoutent que le but de cette stratégie d'enseignement est d'étudier expérimentalement les effets de l'intégration sociale sur le développement cognitif. Meirieu (1996) précise que le travail de groupe est une stratégie qui permet la formation de la pensée rationnelle et qui aide à accélérer les processus d'apprentissage. Le groupe permet aux élèves de mettre à côté l'anxiété et la peur de commettre des erreurs, de s'exprimer librement, d'échanger, de justifier leurs points de vue et de discuter avec les pairs, plus compétents ou moins compétents en LC. Cela leur permet d'apprendre les uns des autres. Selon Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981), le travail de groupe permet au formé

de se distancier aussi souvent que possible du formateur, diminuant ainsi sa dépendance vis-à-vis ce dernier. Le travail de groupe facilite alors l'autonomisation de l'apprenant. Pour Dabene (1994), cette stratégie permet aux élèves de communiquer plus spontanément en brisant les barrières linguistiques et culturelles.

Nous avons observé le travail de groupe dans 25% des classes seulement et durant les leçons d'expression orale des enseignants expérimentés, hommes et femmes, du niveau de formation différents. 75% des observés, novices, expérimentés et de niveau de formation différents n'ont pas mis en œuvre cette stratégie d'enseignement, peut-être pour des raisons personnelles.

---

### 5.3 Conclusion

---

L'étude a permis d'établir que les enseignants utilisent les stratégies socio-affectives en classe. Les stratégies socio-affectives observées sont la récompense, le non-verbal, l'encouragement, le travail de groupe et la correction par les pairs. L'emploi des stratégies socio-affectives, telles que le non-verbal, le travail de groupe, la récompense et l'encouragement est motivant et peut encourager les élèves à apprendre la langue étrangère.

Ces stratégies servent à rassurer et à encourager les élèves, les impliquer dans l'apprentissage de la langue et permettent la motivation de ceux-ci à apprendre la langue française. Elles aident à lutter contre l'inhibition, l'insécurité linguistique et la timidité. Elles permettent aussi à l'enseignant de créer un climat amical en classe, nécessaire pour pouvoir susciter et maintenir la motivation de l'apprenant à apprendre la langue étrangère.

Elles permettent à l'enseignant de créer un climat amical en classe, favorisant l'apprentissage. Ces stratégies permettent à l'enseignant d'intégrer la dimension affective dans son enseignement, ce qui peut rendre le climat en classe favorable à l'apprentissage. Le non-verbal peut enlever l'anxiété et le blocage dont souffre les apprenants, et surtout ceux qui apprennent une langue étrangère. L'usage des stratégies socio-affectives montre que les stratégies d'enseignement mises en œuvre en classe sont capables de susciter et maintenir la motivation des apprenants à apprendre le français.

---

### Bibliographie

---

**Calbris, G.,** (1989), *Geste et communication*. Paris., Credif-Hatier.

**Causa, M.,** (2002), *L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne. Lang.

**Conseil de l'Europe.** (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe/ Didier.

**Circurel, F.,** (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues, agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier. 287 P.

**Cuq, J.P.**, (2008). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris. CLE internationale

**Dabene, L.**, (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachete.

**Defays, J-M.**, (2003) *Le français langue étrangère et seconde*. Enseignement et apprentissage. Liège. Mardaga.

**Meirieu, P.** (2014) [http// :www.meirieu.com/li\\_plaisir\\_dapprendre.htm](http://www.meirieu.com/li_plaisir_dapprendre.htm)

**Piccardo E. et Puozzo I.** (2013). « Émotion et apprentissage des langues », *Linguistique et Didactique des Langues* (LIDIL).

**Viau, R.**, (2009), *La motivation en contexte scolaire*. Luxembourg, Ed. Deboeck.

**Vygotsky, L. S.** (1985). *Pensée et langage*. Paris : éditions sociales (1ère édition).

### **Thèses et mémoires**

**Rançon, J.** (2009). *Le discours explicatif en classe de langue. Contextes interactionnels et processus cognitifs*. Toulouse : Thèse de doctorat : Université de Toulouse 11.

**Tellier, M.**, (2004), *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Thèse de doctorat, Université Paris 7-Denis Diderot, sous la direction d'Élisabeth Guimbretière.

### **Revue et articles scientifiques**

**Boiron, M.**, 2006, « Le français, une langue à vivre et à partager », dans *Le français dans le monde*, no. 348, 36-38.

**Cicurel, F.** (2005). « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications : Les interactions en classe de langue, 180-191.

**Meirieu, P.**, (1996), « Itinéraire des pédagogies de groupe, apprendre en groupe ». Lyon : *Chronique sociale*, (6<sup>e</sup> Ed.).

**Vallat, C.** (2011). « Étayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois ». Le cas de l'Université Normale de Chine de Sud, Canton, Guangdong. *Synergie Chine*, 6, 195-210.

### **Dictionnaires**

**Cuq, J.P.** (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE, CLE International.

**Cuq J. P.**, (2008), *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international.

**Larousse**, (2019), *Le petit Larousse illustré*, Paris : Larousse

**Robert J. P.**, (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris. Le Robert.

**Rey.** (2002). *Le Petit Robert*. Paris, Le Robert.