Le rôle du dialogue cognitif dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle dans l'enseignement /apprentissage d'une L2

Cas des élèves polonophones dans le secondaire (16-17 ans)

Jolanta Sujecka Zajac

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/838>

DOI : 10.4000/rdlc.838

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Jolanta Sujecka Zajac, « Le rôle du dialogue cognitif dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle dans l'enseignement /apprentissage d'une L2 », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-2 | 2016, mis en ligne le 25 septembre 2016, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/838> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.838>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Le rôle du dialogue cognitif dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle dans l'enseignement /apprentissage d'une L2

Cas des élèves polonophones dans le secondaire (16-17 ans)

Jolanta Sujecka Zajac

Introduction

- 1 L'apprentissage d'une langue étrangère demande beaucoup de patience, de persévérance et d'engagement personnel pour arriver aux buts tels que la communication écrite et orale à un niveau donné. Cependant ces buts ne sont pas les mêmes pour l'école et pour l'apprenant. L'institution éducative insiste davantage sur les buts d'évaluation étant elle-même évaluée par des instances supérieures sur le taux de réussite au baccalauréat ou à d'autres examens de type sommatif alors que l'apprenant mise sur les buts d'apprentissage qu'il abandonne progressivement à mesure qu'il comprend l'enjeu de la scolarité (Tardif, 1997). Cette orientation de l'institution éducative vers la démonstration du savoir et son évaluation pourraient s'avérer fatidiques surtout pour des élèves peu autonomes ne sachant pas intégrer ces deux types de buts à la fois et cela risque de faire apparaître chez l'apprenant des convictions que l'on voudrait éviter. Parmi elles, il y a par exemple l'attitude envers les échecs ou les succès et leurs sources. Ces premiers sont attribués « à des causes externes ainsi qu'à des causes qu'il ne maîtrise pas » (Tardif, 1997 : 107), éventuellement à la malchance, au manque de prédispositions ou de ses capacités intellectuelles. De même, la réussite ne dépend pas seulement de l'apprenant, mais également revient à des causes externes étant le contraire de ce qui vient d'être cité (la

chance, le don des langues, la facilité de la tâche, etc.). L'apprenant se met ainsi à la marge de ses propres activités et renonce à leur contrôlabilité. Comment lui redonner l'envie et la volonté de mener à bien son projet d'apprentissage ? Il est intéressant à ce propos de voir l'importance non seulement des compétences et capacités réelles de l'apprenant, objectivement mesurées et constatées par des tiers, mais la perception qu'il en a lui-même comme le constate Tardif en évoquant les recherches de Covington :

Ce que l'élève croit posséder comme capacités et qu'il utilise effectivement dans la réalisation d'une activité est plus déterminant dans sa motivation scolaire que celles qu'il a réellement développées, qu'un observateur extérieur objectif pourrait remarquer. Dans ce sens, le rôle de l'enseignant est, entre autres, de rendre l'élève conscient des connaissances et des stratégies cognitives et métacognitives qu'il a déjà développées et qu'il peut employer dans la réalisation de diverses tâches. C'est là une responsabilité importante de l'enseignant (Covington, 1985 dans Tardif, 1997 : 117).

- 2 Nous nous proposons dans la présente contribution d'attacher un intérêt particulier au rôle du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003 trad. fr.) dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, de nous interroger sur son impact sur le parcours cognitif et métacognitif de l'apprenant et de voir la possibilité de le stimuler à l'aide d'un dispositif visant la médiation sociocognitive des apprentissages (Barth, 2013) tel que le dialogue cognitif. Notre réflexion théorique sera étayée par des données provenant d'une recherche empirique encore en cours menée depuis automne 2013 auprès des lycéens polonophones.

Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) – concept et son opérationnalisation

SEP et motivation à apprendre

- 3 Le sentiment d'efficacité personnelle ou sentiment de compétence fait partie de la motivation scolaire à côté d'autres facteurs tels que la volonté d'apprendre, l'intérêt pour une matière ou le sentiment d'autodétermination (Gurtner *et al.*, 2006 : 22). Il ne fait plus de doute que la motivation est multidimensionnelle et relie des facteurs personnels à ceux de type environnemental. Il est important de voir cette complexité dès le début de notre analyse qui ne prétend pas attribuer la réussite ou l'échec d'un élève à un seul et unique élément qui aurait le pouvoir de décider du résultat final de l'apprentissage. Un tel élément n'existe pas, nous le savons parfaitement bien aujourd'hui, à l'époque où les travaux sur la motivation ont été menés depuis longtemps et par de nombreux chercheurs (Viau, 1994, Boekaerts, 2002, Brophy, 2002). L'impact de tous ces facteurs à la fois a été constaté sur les résultats d'apprentissage avec une intensité variable selon les matières :
- 4 Espérer intervenir sur la motivation des élèves en n'agissant que sur une seule de ses composantes s'avère dès lors contreproductif, car l'effet attendu se voit contrecarré par la réaction contraire d'une autre composante de la motivation (Gurtner *et al.*, 2006 : 22).
- 5 Nous attachons par la suite une attention particulière au sentiment d'efficacité personnelle sans perdre de vue ce contexte plus général qui l'englobe.

SEP dans la perspective bandurienne

- 6 Dans son imposant ouvrage portant sur le concept susmentionné Albert Bandura (Bandura, [1997]/2003) analyse minutieusement ses fondements psychologiques et ses impacts individuels et sociaux. Les conclusions sont univoques : c'est le facteur clé de la réussite, car c'est à la fois le facteur clé de la motivation qui pousse les individus à agir. Autrement dit, nous sommes en présence d'un puissant élément de l'agentivité humaine. Comment l'interpréter ? Le SEP est défini comme « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura, 2003 : 12). Il est à remarquer qu'il est bien question d'un sentiment d'efficacité et non pas d'un savoir mesuré d'efficacité. En effet, il s'agit plus d'une croyance, d'un regard subjectif que chacun porte sur ses capacités d'agir dans une situation donnée que d'un constat objectif et mesurable de son efficacité. Ainsi il serait plus juste de parler d'un sentiment d'efficacité personnelle perçu selon l'auteur. Néanmoins, ce sont justement ces croyances qui marquent ensuite profondément les actions de l'homme et, comme le constate le psychologue québécois :

Une fois que les individus ont adopté un certain état d'esprit sur leur efficacité dans des situations données, ils agissent à partir de leurs croyances sur eux-mêmes sans réévaluer à nouveau leurs capacités (Bandura, 2003 : 35).

- 7 Cette opinion est corroborée par M. Boekaerts qui stipule que « une fois formées, les croyances liées à la motivation, aussi bien positives que négatives, sont très difficiles à changer »¹ (Boekaerts, 2002 : 9, notre traduction).
- 8 Ainsi certains individus présentent un SEP élevé ce qui entraîne des attitudes fortement souhaitables dans différents contextes de la vie personnelle et professionnelle, telles que (Lecomte, 2004) :
- percevoir les tâches difficiles comme des défis à relever et non pas les menaces à éviter,
 - se fixer des objectifs stimulants et conserver une forte implication à leur égard,
 - investir beaucoup d'efforts pour réussir et même les augmenter en cas d'échec ou de recul,
 - rester centré sur la tâche et raisonner stratégiquement face aux problèmes,
 - attribuer l'échec à un effort insuffisant et non pas au manque général de ses capacités,
 - récupérer rapidement le sentiment d'efficacité personnelle après un échec ou une baisse de performance,
 - être persuadé de pouvoir contrôler les menaces ou les agents de stress potentiels.
- 9 Un SEP solide « *améliore les performances, réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression* » (Lecomte, 2004 : 61). En revanche, que se passe-t-il avec des individus dont le SEP n'est pas satisfaisant ? Tout d'abord les personnes au SEP insuffisant doutent de leurs aptitudes et évitent les tâches considérées comme difficiles. Si un élève entend tout le temps des critiques sur sa prononciation en L2 et qu'il ignore comment l'améliorer, il fera tout son possible pour éviter les activités orales en classe. De plus, il aura du mal à se motiver étant persuadé que de toute façon il n'y arrivera pas, ce qui débouchera sur un blocage de la parole à long terme, voire sur un abandon total. Il s'en suit le phénomène très négatif du décrochage scolaire et l'on sait que le nombre d'élèves-décrocheurs ne cesse d'augmenter. Même si l'élève persévère dans cette situation et continue son apprentissage, il aura des aspirations réduites et s'impliquera faiblement dans ses objectifs. Une fois forcé à prendre la parole, il se concentrera sur ses faiblesses, insuffisances, manques et pensera obstinément aux conséquences de son échec (par

exemple il deviendra la risée de la classe, il va entendre les remarques critiques de l'enseignant, etc.) ce qui mène à des prophéties autoréalisatrices. Ces élèves se trouvent ainsi dans le cercle vicieux classique, car

ces pensées perturbatrices ruinent ensuite leurs efforts et leur pensée analytique en distrayant leur attention de la meilleure manière d'exécuter les activités et en l'orientant vers les insuffisances personnelles et les malheurs éventuels (Lecomte, 2004 : 61).

- 10 Certes, ils savent qu'ils ne sont pas « efficaces » dans l'exécution de la tâche, mais ignorent comment et où chercher de l'aide, car ils manquent d'informations fournies par un feedback régulateur sur leurs stratégies, sur le type et la fréquence du retour métacognitif² à appliquer dans leur effort, bref, de notre point de vue, ils manquent d'échafaudage cognitif au sens brunérien du terme (Bruner, 1983). Or, il pourrait être construit à l'aide d'une autoconfrontation dirigée (Hoc, 1996) ou d'un dialogue cognitif (Barth, 2013) ce à quoi nous reviendrons un peu plus loin.

À la recherche du sentiment d'efficacité personnelle perdu

- 11 La théorie du SEP indique quatre sources principales qui peuvent l'alimenter (Lecomte, 2004 : 62) : la maîtrise personnelle, l'apprentissage social ou expérience vicariante, la persuasion par autrui, l'état physique et émotionnel.

Maitrise personnelle

- 12 Il est clair que c'est en quelque sorte la pratique de l'efficacité qui est la source première d'un bon SEP. L'individu voit à travers ses actes qu'il parvient à l'exécution des tâches qui lui sont confiées et les succès remportés le lui confirment ce qui augmente le SEP. À l'inverse, les échecs le minent. Il est donc important d'assurer aux élèves en difficulté ou en échec l'occasion de remporter des succès. Précisons à cette occasion qu'il s'agit des succès perçus comme tels par les apprenants. Selon les recherches de Schunk (Schunk, 1989 dans Galand & Vanlede, 2004 : 99) il s'agit de distinguer dans le contenu à maîtriser des sous-compétences qui visent des objectifs proximaux, réels à atteindre par ces élèves dans un court laps de temps. Ces résultats sont corroborés par d'autres recherches qui constatent que :

couplés à des feed-back ou à des auto-évaluations, ces objectifs proximaux permettent des progrès graduels et ont pour effet de favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle et la performance des participants et de susciter davantage d'intérêt (Galand & Vanlede, 2004 : 99).

- 13 Il est tout de même essentiel de permettre aux élèves d'être auteurs de ces succès selon le principe de la maîtrise personnelle.

Apprentissage social ou expérience vicariante

- 14 En observant d'autres personnes réaliser une tâche, certaines conclusions peuvent être tirées sur sa propre capacité d'agir. Cette observation concerne non seulement un adulte dans son rôle d'expert (comme par exemple l'enseignant) mais aussi d'autres élèves qui manifestent des compétences élevées. On procède ainsi à une sorte de modelage qui

consiste à regarder celui qui réussit grâce à ses stratégies efficaces. Une autre procédure à activer dans ce cadre serait celle de comparaison sociale. Galand et Vanlede stipulent que :

le niveau de compétence perçue d'un apprenant reflète ainsi partiellement son niveau de performance par rapport aux autres membres de sa classe ou de son groupe de comparaison (Galand & Vanlede, 2004 : 99).

- 15 Le danger est cependant grand surtout pour un élève situé en bas de l'échelle de notation de développer un sentiment d'efficacité plus faible ce qui va diminuer la performance. Il s'ensuit que la comparaison avec les autres peut être une arme à double tranchant.

Persuasion par autrui

- 16 Encourager la personne, surtout en cas des difficultés, et exprimer la foi en ses capacités peut avoir un effet bénéfique sur son sentiment d'efficacité. Pourtant un encouragement banal du type «yes, you can» ne suffit pas pour atteindre l'objectif visé, car, premièrement, la personne qui le prononce doit être la personne « significative » pour l'individu, autrement c'est celle que cet individu estime et respecte pour son travail et sa personnalité. Deuxièmement, ceux qui se laissent le mieux encourager sont les individus ayant en principe un bon sentiment d'efficacité (Lecomte, 2004 : 62). Il s'ensuit que les encouragements et les félicitations, quoique donnés en abondance, n'ont pas forcément le même effet pour tout le monde.

État physiologique et émotionnel

- 17 Il est certain qu'il y a de nombreux facteurs d'ordre physiologique et/ou émotionnel qui influent sur le SEP, cependant les études empiriques sont rares (Galand & Vanlede, 2004 : 106) et démontrent que ces facteurs (par exemple l'âge, le sexe) sont corrélés avec d'autres variables (par exemple certains préjugés sur la facilité d'apprentissage des personnes jeunes ou encore sur le degré de difficulté des matières comme les mathématiques pour les filles).

Importance du SEP dans le processus éducatif

- 18 Il en découle de ce qui précède que le SEP peut être étayé par des démarches relevant des quatre sources de stimuli susmentionnés dont les deux premiers sont les plus puissants.
- 19 Pour conclure provisoirement à cette étape de notre analyse, rappelons succinctement pourquoi dans n'importe quel processus d'apprentissage le SEP élevé contribue à créer un contexte d'apprentissage favorable aux progrès de l'apprenant et maintient sa motivation à agir. Il est ainsi important de constater que l'apprenant à un SEP positif :
- se fixe des objectifs élevés,
 - investit des efforts dans leur poursuite,
 - persévère malgré des obstacles,
 - récupère mieux à la suite d'échecs,
 - a une meilleure estime de soi,
 - est plus optimiste quant à son parcours scolaire,
 - entame de meilleures relations sociales,
 - est moins anxieux et moins bloqué psychologiquement.

- 20 Comme nous l'avons mentionné auparavant, plusieurs facteurs participent à l'élaboration d'un SEP positif lesquels sont aussi bien internes (âge, sexe, émotions...) qu'externes (notes, avis favorables des enseignants...) à l'apprenant lui-même. Nous allons mettre au cœur de notre réflexion celui qui relève directement du triangle didactique c'est-à-dire de l'enseignant et de son feed-back lors d'un dialogue cognitif.

L'enseignant de langue et son «pouvoir de soutien» à l'apprentissage

- 21 Il reste à voir par quelles démarches l'enseignant de langue pourrait vraiment contribuer à créer des situations de maîtrise personnelle, multiplier les occasions d'une construction en autonomie du système langagier qui aurait un sens pour l'apprenant. Dans un premier temps, nous avons cherché à connaître les opinions des élèves sur leur propre compétence en L2 et sur le rôle de l'enseignant en tant que « personne d'appui » pour apprendre. Un court sondage par questionnaire a été élaboré permettant une expression libre (voir infra). Dans un deuxième temps, nous sommes surtout intéressée par tout ce qui relève du dialogue, mais non pas en tant qu'échange unidirectionnel entre le professeur et l'élève, dans lequel l'un détient toutes les réponses et l'autre cherche à les deviner à tâtons ; au contraire, il s'agit de considérer l'apprenant comme un individu ayant le potentiel de construction du savoir et qui nécessite un soutien à la fois cognitif, métacognitif et affectif. C'est pourquoi dans notre recherche nous avons essayé de comprendre l'impact du dialogue cognitif sur le SEP par le biais d'une tâche langagière commentée «en duo» par l'apprenant et l'« expert ».

Méthodologie de la recherche empirique

- 22 Notre recherche se répartit en deux étapes. La première vise à collecter les données par l'intermédiaire d'un questionnaire écrit en version papier, distribué auprès des élèves de trois établissements publics – deux lycées (élèves ayant entre 16-19 ans) et un collège (élèves ayant entre 12-15 ans) à Varsovie. L'apprentissage du français langue étrangère se fait à raison de 3 à 5 heures par semaine selon le type de classe fréquentée³. C'est lors d'une classe de français qu'on avait demandé aux élèves de répondre de façon anonyme⁴ aux questions posées dans le questionnaire. Les apprenants ayant participé à l'étude (N=152) apprennent le français en tant que LV2⁵ et leurs compétences en langue correspondent aux niveaux A1-B1/B2 selon le CECRL⁶. La question principale que nous nous sommes posée était de savoir si les élèves se croient compétents dans leur tâche d'apprentissage et comment ils perçoivent l'idée du soutien apporté par l'enseignant dans leur apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons vu dans la partie précédente (cf. point 3) que les sources du SEP sont souvent liées à ce que l'enseignant fait en classe, ainsi il était intéressant d'interroger les élèves sur leur vision, certes subjective, de la figure du professeur en tant que médiateur entre le savoir et l'apprentissage.
- 23 Le questionnaire a été rédigé et rempli en polonais, langue maternelle de tous les élèves. Il comportait au total quatre questions : trois ouvertes et une semi-ouverte :
- Te sens-tu entièrement responsable des résultats de ton apprentissage des langues étrangères à l'école ?
 - Crois-tu être un apprenant compétent ? Explique brièvement ta réponse.

- Comment est un enseignant de langue qui soutient l'apprentissage de ses élèves ?
 - Comment est-ce que tu t'imagines une « leçon de langue de tes rêves » ?
- 24 Nous présentons ici uniquement la discussion portant sur des données liées directement à notre sujet (questions 2 et 3), même si la totalité du questionnaire y contribue bien évidemment.
- 25 La deuxième partie de notre recherche empirique a consisté à mener un dialogue cognitif (voir p. 5.2.) en tête-à-tête avec un seul élève à la fois. Avec l'accord du professeur principal l'apprenant venait passer une quinzaine de minutes avec la chercheuse dans un bureau de l'école. En nous appuyant sur leurs résultats scolaires en français nous avons voulu mener ces entretiens avec des élèves manifestant déjà en début de l'année scolaire (novembre 2014) certaines difficultés d'apprentissage en FLE. Ils viennent tous du même établissement et ont soit le niveau A1 (1^{ère} classe du lycée : 7 élèves dont 4 garçons et 3 filles), soit le niveau A2 (2^{ème} classe du lycée : 8 élèves dont 3 garçons et 5 filles).

Résultats du questionnaire

- 26 152 réponses ont pu être collectées et soumises à une analyse quantitative et qualitative.
- 27 La première question⁷ : *Crois-tu être un apprenant compétent ? Explique brièvement ta réponse.* Sur les 152 réponses recensées, 89 (soit 58,5%) confirment la compétence présumée du répondant, 63 réponses (soit 41,4%) contiennent le doute (*je ne sais pas* - 40) ou la négation (23). Nombreux (32 personnes) parmi les deux derniers groupes sont ceux qui voient leur manque de compétence⁸ dans le fait de ne pas savoir planifier ni organiser leur apprentissage, ils apprennent au dernier moment, avec « le couteau sous la gorge » ce qui, au dire des apprenants, provoquerait le plus souvent leur échec. Cette explication, qui semble facile à corriger, est loin pourtant d'éclairer les difficultés d'apprentissage que beaucoup d'élèves affichent en classe.
- 28 La deuxième question : *Comment est l'enseignant de langue qui soutient l'apprentissage de ses élèves ?*
- 29 Nous avons pu passer à l'analyse de 120 réponses⁹ collectées auprès des élèves. Les réponses fournies peuvent être classées en six catégories¹⁰ majeures :
- comprendre mieux avec l'enseignant/ l'enseignant qui explique ;
 - organiser des rattrapages pour les « faibles », mettre en place un travail plus individuel ;
 - faire des cours qui motivent, qui sont intéressants et agréables ;
 - tenir compte de ce que l'élève sait, de ses points forts, ne pas souligner les lacunes ;
 - motiver à apprendre, créer une ambiance favorable, ne pas critiquer tout le temps ;
 - autres.
- 30 Le tableau ci-dessous présente les catégories thématiques distinguées ainsi que des exemples de réponses illustrant l'idée majeure de chaque catégorie. Les réponses des élèves pouvant être réparties sur plusieurs catégories en même temps leur nombre surpasse celui des élèves :

Tableau 1. Enseignant qui soutient l'apprentissage – catégories thématiques

catégorie de réponse	Nombre de réponses	exemples d'explications données par les élèves

1.	Comprendre mieux avec l'enseignant/ l'enseignant qui explique	34	<p><i>L'enseignant qui voit un doute sur le visage de l'élève ne devrait pas demander « c'est clair ? » et passer à autre chose, mais réexpliquer immédiatement, car nous, les élèves, nous laissons tomber (3KO-2).</i></p> <p>Il devrait réviser le matériel, « galoper » avec le programme ne donne rien, il y a des élèves qui ne suivent pas, ne comprennent pas ce qui se passe en cours (1KO-45)</p> <p>Pas tous sont capables de tout comprendre immédiatement, certains nécessitent plus de temps et l'enseignant devrait être plus patient (1KO-59).</p> <p>Il devrait l'aider à comprendre ce qui n'est pas clair pour lui au lieu de se moquer et critiquer, il devrait faire tout son possible pour expliquer (1SEM-8).</p> <p>Il devrait tout expliquer clairement, être ouvert aux problèmes de compréhension, il devrait comprendre que pour l'élève ce n'est pas aussi évident et clair que pour lui-même (1SEM-13).</p>
2.	Organiser des rattrapages pour les « faibles », mettre en place un travail plus individuel	19	<p><i>Il devrait avoir un mode de travail individuel avec chaque élève, il ne faut pas dire aux élèves qu'ils sont bêtes et qu'ils n'auront pas leur bac (3KO-87)</i></p> <p>L'enseignant devrait s'ajuster à l'élève et mettre en place des méthodes efficaces, il n'est pas bon de demander à l'élève de se conformer à a méthode de l'enseignement (1KO-112).</p> <p>Chaque enseignant devrait, serait-ce dans un degré minimal, d'aborder chaque élève de façon individuelle (1SEM-2).</p>
3.	Faire des cours qui motivent, qui sont intéressants et agréables	8	<p><i>L'enseignant devrait s'investir dans son cours, le rendre intéressant par des présentations, le matériel intéressant (1KO-51).</i></p>
4.	Tenir compte de ce que l'élève sait, de ses points forts, ne pas souligner les lacunes	5	<p><i>L'enseignant devrait montrer à l'élève ses capacités et pas uniquement ses points faibles, et faire voir ce qu'il sait pour le motiver (3KO-4).</i></p> <p>L'enseignant devrait aider l'élève en lui suggérant des techniques d'apprentissages (2KO-28).</p>

5.	Enseignant en tant que personne qui motive à apprendre, crée une ambiance favorable, ne critique pas tout le temps	52	<p><i>L'enseignant devrait répondre aux questions des élèves et essayer de les aider, il ne devrait pas dire qu'il ne faut pas poser des questions stupides ou bien admettre que nous savons tout et qu'il ne faut plus rien expliquer (1KO-74).</i></p> <p>Je pense qu'il s'agit d'une bonne approche, de bonnes relations enseignant-élève, il devrait donner des conseils, attirer l'attention là où il faut, l'enseignant ne peut pas ignorer l'élève et compter uniquement sur lui (1KO-77).</p> <p>L'enseignant devrait moins se concentrer sur les lacunes des élèves et en faire la risée lors du cours, il devrait rendre sa matière intéressante, applaudir les progrès et les remarquer (1KO-110).</p> <p>L'enseignant devrait croire en son élève, aider si celui-ci ne comprend pas (1SEM-15).</p>
6.	autres	24	<p><i>L'enseignant sert à transmettre le savoir (1KO-123)</i></p> <p>L'enseignant devrait obliger à apprendre (1KO-107).</p> <p>Il ne peut pas démotiver, s'effondrer et hurler « vous n'aurez jamais votre bac » (3KO-82).</p>

31 En tête du palmarès viennent deux catégories intimement liées à la personne de l'enseignant :

- enseignant en tant que personne qui motive à apprendre, crée une ambiance favorable, ne critique pas tout le temps (52 réponses) ;
- comprendre mieux avec l'enseignant/ l'enseignant qui explique (34 réponses).

32 Ainsi le rôle de l'enseignant surgit comme facteur crucial pour la réussite aux yeux des élèves. Ils aimeraient bien que tout le travail d'apprentissage soit fait par le biais d'une explication quasi magique qui dissipe tous les doutes et les incompréhensions. On le voit bien avec le nombre de fois (N=32) que le terme d'«expliquer» apparaît dans les propos des répondants pour qui le premier devoir d'un enseignant est bien celui de tout expliquer pour que « tout soit clair ». Ils se voient plus comme ceux qui progressent parce qu'ils ont compris les explications de l'autre que comme ceux qui ont découvert le sens par leur propre effort. Cette attitude qui place l'apprentissage en dehors de l'apprenant témoigne par ailleurs d'un degré insuffisant d'autonomie dans l'apprentissage et peut également être signe d'un SEP trop bas car on se considère comme une personne incompétente et ignorante à qui tout doit être expliqué. Nous allons dans la suite interroger ce rôle de l'enseignant à travers le dispositif du dialogue cognitif et son impact sur le SEP.

Dialogue cognitif – moyen d'intervention sur le SEP

Comment accéder à la pensée de l'apprenant ?

- 33 Accéder directement à la pensée de l'apprenant aurait énormément simplifié le travail des didacticiens, mais comme cela n'est toujours pas possible, d'autres dispositifs, indirects, ont été développés pour rapprocher les interventions didactiques de la situation cognitive et métacognitive des apprenants. Les dispositifs dont il est question ici peuvent être proposés soit de manière simultanée avec l'exécution de la tâche soit *a posteriori*. La verbalisation de la pensée reste un défi de taille pour une mise en place méthodologiquement correcte. Vygotsky avait laissé l'avertissement suivant à ce propos :

Il est évident que le passage du langage intérieur au langage extérieur ne représente pas une simple traduction de l'un dans l'autre. Ce passage ne peut pas être accompli par la simple vocalisation du langage silencieux. C'est un processus complexe et dynamique, impliquant la transformation de la structure prédicative et idiomatique du langage intérieur en un langage intelligible pour autrui, articulé selon les règles de la syntaxe (Vygotsky, 1985 : 88).

Types de verbalisations

- 34 La verbalisation peut être spontanée ou provoquée (Hoc, 1996 : 25). Dans le premier cas, nous avons à faire avec la consigne du type « pensez tout haut » ce qui revient de fait à demander à la personne: « dites à voix haute ce que vous vous dites en exécutant la tâche » (*ibid.*). Les résultats peuvent être tout à fait intéressants, cependant il y a le risque d'une « double tâche » ce qui met l'apprenant dans une situation cognitive très difficile. Dans le deuxième cas, l'on procède à une verbalisation consécutive à l'exécution de la tâche avec la consigne de se rappeler ce que la personne s'est dit en exécutant la tâche (Hoc, 1996 : 26). Cette autoconfrontation semble plus pertinente pour avoir accès à des représentations de l'apprenant qui surgissent mieux lors d'une situation différée de verbalisation simultanée. L'autoconfrontation n'est pas la seule forme méthodologique à envisager, plus récemment sont discutés les avantages d'un dialogue cognitif à visée d'apprentissage (Perradeau & Pagoni, 2010, Barth, 2013).

Dialogue cognitif – principes méthodologiques

- 35 En classe de langue, le dialogue est omniprésent, il se fait tout naturellement et tout au long du cours entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. Dans ce contexte il s'agit d'un dialogue dont l'objectif est différent de celui que l'on pratique lors des échanges courants en classe. Ce dialogue cognitif se doit d'accompagner l'apprenant lors de son cheminement mental pendant la résolution des problèmes cognitifs (Barth, 2013 : 78). Ce type de dispositifs n'est pas tout à fait nouveau. J. Piaget (1947) l'avait pratiqué sous l'appellation de *méthode critique clinique*. Michel Perradeau et Maria Pagoni ont construit avec cette référence « l'entretien cognitif à visée d'apprentissage » pour « provoquer la verbalisation de l'élève dans les situations d'apprentissage » (Perradeau & Pagoni, 2010 : 37). Nous avons évoqué le terme d'accompagnement qui est fondamental pour le bon déroulement du dialogue cognitif. Il se décline en deux attitudes distinctes, quoiqu'indissociables, celle de tutelle et celle de médiation (Perradeau & Pagoni, 2010 : 39). La première rappelle une présence constante, bienveillante et empathique de la

personne-expert par rapport à la personne-novice et l'autre devrait assurer, à l'aide des questions élucidantes, un retour sur sa cognition et, si besoin est, le repérage des points fragiles dans l'exécution de la tâche. La mise en mots ainsi accompagnée de sa pensée permet d'en prendre le contrôle et surtout de voir l'origine du manque de sa propre efficacité.

- 36 Nous avons vu chez les apprenants constituant notre échantillon d'étude un grand besoin d'être accompagnés par un enseignant considéré comme guide et médiateur. Tout de même, son rôle ne se réduit pas, contrairement aux attentes de certains élèves, à expliquer le plus clairement possible, mais à provoquer un retour conscient et systématique sur sa propre pensée et son efficacité dans la résolution des problèmes ce qui contribue, par un feed-back approprié, à l'augmentation du SEP. Comme le stipule A. Bandura « *observer ses propres manières de faire fournit l'information nécessaire pour détecter et corriger les discordances entre la conception et l'action* » (Bandura, 2003 : 45) ce qui rend possible le dialogue cognitif à condition d'observer le régime qui lui est propre. M. Perraudau et M. Pagoni le présentent comme suit :

le dialogue cognitif ne vise ni l'évaluation ni le jugement de la part de l'enseignant mais la meilleure saisie des procédés de l'élève pour l'amener à en prendre conscience et évoluer ; l'erreur, qui est souvent un point de départ du dialogue, n'est pas traitée de façon normative, mais prend le statut d'indicateur de l'état des connaissances de l'élève et de son potentiel de développement ; le questionnement s'appuie sur le schéma question/réponse/relance, avec demande de précision ou de justification qui rompt avec le pattern question/réponse/validation, souvent utilisé lors des cours dialogués (Perraudau & Pagoni, 2010 : 45).

Dialogue cognitif : enjeux didactiques et méthodologiques de la recherche

- 37 C'est dans cet esprit que nous avons tenté de pratiquer le dialogue cognitif lors de notre recherche sur le savoir-apprendre des apprenants en classe de langue dans le contexte éducatif du secondaire en Pologne. L'entretien se fait face à face entre la chercheuse et l'apprenant comme cela a été expliqué préalablement. Les 15 élèves ont été choisis sur leurs résultats scolaires en français langue étrangère témoignant des difficultés et viennent d'un des deux lycées publics varsoviens où a eu lieu le sondage par questionnaire. Ils ont 16 ou 17 ans ce qui correspond à la classe I et II du système polonais¹¹ et sont soit débutants (7 élèves, niveau A1 en classe I) soit ont le niveau A2 (8 élèves, classe II) en français. La participation à l'entretien a été volontaire, les parents ayant également consenti par écrit à la participation et à l'enregistrement audio de leurs enfants. Il s'agissait de faire un retour cognitif accompagné et immédiat sur une tâche de grammaire faite préalablement par les apprenants. Cette tâche n'est pas la même pour tous les élèves mais elle aborde toujours un point de grammaire travaillé auparavant en classe par exemple les pronoms personnels, les formes verbales, le genre et le nombre des noms et des adjectifs etc. L'exercice est de type structural, il s'agissait de transformer ou de compléter les phrases. Les entretiens réalisés en mars et avril 2013 ont été enregistrés et retranscrits. Nous nous sommes proposé d'observer sur l'exemple de ce petit corpus l'impact du dialogue cognitif sur certains éléments constitutifs du sentiment d'efficacité personnelle à savoir la maîtrise personnelle et la persuasion par autrui. L'apprenant devrait ainsi arriver, grâce au dialogue, à refaire son cheminement mental et, si besoin est, le corriger, compléter, voire abandonner pour en prendre un autre. C'est à lui que

revient la décision si les choix ont été corrects et dans tous les cas il est demandé d'argumenter avec ses mots les réponses données. Différentes réactions apparaissent comme nous pouvons le constater avec des exemples ci-dessous.

- 38 Tout d'abord lors des entretiens¹² les élèves constatent clairement la présence des lacunes et des failles dans leur système langagier en L2 comme par exemple :

(713_0016) (à propos des articles partitifs) : je m'en souviens, mais je n'ai aucune idée comment m'en servir, quoi associer à quoi et comment contracter...

713_0002 : moi, par exemple, j'ai un problème énorme avec l'expression orale.

713_0005 : je ne sais pas, je ne suis pas assez fort en français.

713_0005 : justement je ne sais pas, car je ne sais pas ce que ce « on » veut dire, je sais ce que c'est « il/elle », mais ce « on » – pas du tout.

713_0005 : justement j'ai un chaos dans la tête, car j'ai accumulé des retards par rapport aux cours de français et j'étais obligé de suivre pendant mes vacances d'hiver les cours de rattrapage et ce matériel était accablant !

713_0012 : car là je confonds s'il y a « ont » ou « sont »...

- 39 Les confusions, le manque de compréhension des règles régissant la L2 ou le savoir incomplet se laissent identifier et les démarches de remédiation peuvent être lancées par le biais des questions élucidantes comme nous pouvons le suivre avec le fragment ci-après.

- 40 Voilà l'exemple de cet effort (713_0012) où l'apprenant (une fille, 17 ans, classe II, niveau A2) après avoir complété les phrases avec les verbes au passé composé fait un retour cognitif sur son cheminement mental. Les répliques en caractères gras sont celles de relance et d'élucidation venant de la part de la chercheuse :

E - Explique-moi comment tu t'y prends.

A - Bon, il y a différents types de phrases, la phrase affirmative, interrogative avec « est-ce que », ordinaire sans l'inversion...

E - **Et cela décide de la forme du verbe ?**

A - Non.

E - Voilà, cela plutôt n'a pas d'influence sur le verbe.

A - Je cherche la personne et j'ajoute - comment le dire - être ou avoir.

E - Le verbe auxiliaire.

A - Et voilà, et après je me pose la question si j'ai bien choisi cette forme [j'ai dirigé].

E - En effet, il est crucial de bien choisir les deux formes, **donc d'une part qu'est-ce que tu dois savoir ?**

A - Si c'est être ou avoir.

E - Oui et bien sûr dans la forme qui convient, alors observe d'abord cette étape de ta démarche.

A - Eh bien je me rappelle un exercice que j'ai fait au collège, quand il y a des mots liés au déplacement, avec une dynamique, on a eu « être ».

E - C'est déjà un bon principe, alors vérifie tes choix selon ce principe.

A - Dans la troisième phrase c'était « nous allons à la gare » donc nous nous sommes déplacés et...

E - Et tu as choisi « être ».

A - Là, j'avoue ouvertement, 'venir', je pense qu'il y a une faute [ils ont allés], ça devrait être « sont ».

E - Puisque tu as recours au principe du déplacement selon ce que tu viens de dire, **pourquoi tu n'es pas sûre ici ?**

A - Car je confonds ce « ont » avec « sont ».

E - Donc tu sais que c'est le verbe «être», mais tu as un problème avec la forme, c'est ça ?

A - « Apprendre », ça je me rappelle c'est « avoir » et les autres pareil.

E - Alors corrige là où tu penses qu'il faut le faire pour la forme, et dans les autres phrases ?

A -Je dois corriger ici ?

E - Là où tu penses qu'il faut le faire, mais il y a encore l'étape suivante, car le passé composé est une forme composée, comme son nom l'indique, qu'est-ce qu'il faut encore vérifier ?

A -Le verbe au temps de « pris » ça je m'en souviens, qu'il y a « pris », « venus » avec « s », car c'est le pluriel.

E - **Et c'est quoi cette forme, tu sais l'appeler ?**

A -J'en ai fait [du verbe DIRE] le verbe régulier.

E -C'est ça, tu en as fait une forme régulière [^{*}diré],**mais à partir de quel groupe de verbes ? Quels verbes forment le participe passé en « -é », donne-moi quelques exemples de ces verbes.**

A- Manger.

E -**Donc quel est leur infinitif, écris un exemple.**

A -Ils se terminent par « -ER ».

E -**Ah oui, et cet infinitif, il est comment ?**

A- Dire.

E - Alors tu vois, rien que cela devrait te suggérer que ça ne va pas ici.

A - Ah oui, en effet.

E -Donne-moi l'exemple d'un autre verbe qui se termine en « -RE ».

A -Je ne sais pas si je suis capable de m'en souvenir.

E - Mais même dans cet exercice il y en a, sauf qu'ils sont irréguliers « prendre », « faire », après il y a « boire, rendre », en tout cas ces verbes sont très réguliers ou pas très réguliers ?

A -Alors peut-être DIT ?

- 41 L'élève arrive par sa propre réflexion à trouver la bonne forme et le fait d'avoir exécuté tout ce retour cognitif, certes avec accompagnement, lui permet de voir qu'elle est capable de trouver la bonne réponse. Tout de même, il serait prématuré de constater qu'elle peut refaire ce chemin toute seule. La recherche n'est pas longitudinale, son objectif vise juste à confirmer l'intérêt didactique des outils de la pensée tel que le dialogue cognitif et il n'était pas question d'accompagner les élèves en difficulté tout au long de leur parcours scolaire, car nous ne sommes pas dans le cadre d'une recherche-action. L'activité décrite fait appel à la «maîtrise personnelle» de l'efficacité comme cela a été expliqué plus haut : *« L'individu voit à travers ses actes qu'il parvient à l'exécution des tâches qui lui sont confiées et les succès remportés le lui confirment ce qui augmente le SEP »* (Lecomte, 2004 : 62). Le dialogue cognitif donne aussi l'occasion à l'apprenant de suivre le questionnement de l'expert et, par conséquent, de participer à une expérience vicariante augmentant, elle aussi, le SEP.

- 42 Lors de notre étude, nous avons pu constater dans certains cas une sorte « d'illumination » quand l'élève parvient à comprendre un élément significatif du système de la L2ce qui procure une forte satisfaction personnelle comme dans cet exemple:

713_005 : je dois corriger presque dans chaque phrase, **car j'ignorais ce principe**¹³.

- 43 Cette attitude est souvent visible chez les participants à l'étude (ils sont 9 à la manifester ouvertement) et leur contentement se perçoit par des éléments mimo-gestuels (sourires,

hochement approbatif de la tête) ou des exclamations (« Ah c'est ça ! », « Ah d'accord ! »). Le fait d'avoir compris que le système de la langue étudiée repose sur des règles et forme une structure cohérente permet de se libérer des cas singuliers que les élèves utilisent au lieu de chercher le général avant le particulier.

Conclusion

- 44 Nous nous sommes posé la question comment intervenir sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour mieux les outiller dans leur apprentissage du français langue étrangère. Ce concept, développé par A. Bandura et dont les principes ont été étayés et corroborés par d'autres recherches peut, en effet, être le facteur clé de la réussite pour les élèves en difficulté d'apprentissage influençant fortement la motivation scolaire. Le psychologue canadien prévient des conséquences néfastes découlant d'un manque constant de SEP :

le découragement sape les résultats scolaires. De plus, les élèves qui doutent de leur efficacité intellectuelle tendent à fréquenter des pairs qui dévalorisent les activités scolaires. L'abandon des activités scolaires signifie fréquemment l'engagement dans une constellation de comportements à problèmes qui mettent en péril les espoirs d'un futur couronné de succès (Bandura, 2003 : 359).

- 45 Or, comment un élève pourrait améliorer son SEP s'il entend de partout qu'il travaille mal, que les résultats ne sont pas satisfaisants et le prochain diplôme est, par avance, mis en doute ? Les apprenants, surtout ceux en difficulté d'apprentissage, attendent une aide de la part des enseignants et réclament un soutien plus individuel qui tiendrait compte de leurs problèmes aussi bien cognitifs qu'affectifs. Le dialogue cognitif, proposé dans le prolongement des travaux de J. Piaget (1947), L. Vygotsky (1985) et J. Bruner (1983), est un dispositif d'intervention pédagogique qui semble prometteur dans cette perspective. L'enseignant-médiateur encourage l'apprenant à faire un retour cognitif accompagné sur une tâche exécutée auparavant et à verbaliser son cheminement mental, non pas pour transcrire sa pensée, mais pour mieux l'organiser et la restructurer. Cet arrêt sur sa pensée grâce aux questions érudites et de relance rend possible la découverte de la bonne stratégie pour comprendre et, souvent, une toute première « situation de maîtrise personnelle » ce qui est une des sources-clés du SEP. Si d'autres la suivent, l'apprenant va progresser dans son apprentissage et l'échafaudage cognitif construit par l'enseignant pourra être petit à petit retiré. Il est tout de même important de signaler que le dialogue présenté ici a été réalisé dans des conditions de recherche et non en situation de classe. Il s'ensuit donc la question de son utilité avec un fort effectif d'élèves étant donné que les classes polonaises comptent facilement entre 25 – 30 élèves par classe. Nous pensons que même si le dialogue dans sa forme complète ne pourrait être réalisé avec tous les élèves, il peut servir à élucider des problèmes particuliers soit des élèves en difficulté lors des entretiens individuels soit au sein de la classe pendant laquelle des élèves plus compétents en L2 expliquent à haute voix leurs parcours cognitifs dans la résolution d'un problème. Rappelons également que le SEP n'est qu'un parmi d'autres éléments ayant un fort impact sur les représentations de l'élève et son attitude envers l'école et l'apprentissage. Nous l'avons mis en exergue ici sans oublier que seule une intervention pédagogique complexe, visant l'intégralité cognitive et affective de l'apprenant, pourrait réellement influencer sur le parcours éducatif de chacun.

BIBLIOGRAPHIE

- Barth, B. M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz.
- Bandura, A. (2003 éd. fr.). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn. Educational Practices Series 10. The International Bureau of Education* : Genève. Disponible en ligne. <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf> (consulté en janvier 2015).
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa : PWN.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Covington, M.V. (1985). « Anatomy of failure-induced anxiety : The role of cognitive mediators » in R.Schwarzer (dir.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 247-263.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs*, 2004/5, Hors série, 91-116. DOI :10.3917/savo.hs01.0091. Disponible en ligne. <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm> (consulté le 10.12.2014).
- Grangeat, M. (1999). « Processus cognitifs et différenciation pédagogique » in C. Depover & B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles : De Boeck, 115-127.
- Gurtner, J.L., Gulfi A., Monnard, I. & Schumacher, J. (2006). « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », *Revue française de pédagogie*, n° 155, 20-33. Disponible en ligne. <http://www.revues.org> (consulté en janvier 2015).
- Hoc, J.M. (1996). *Supervision et contrôle de processus. La cognition en situation dynamique*. Grenoble : PUG.
- Lecomte, J. (2004). « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », *Savoirs*, 2004/5, Hors série, 59-90. DOI : 10.3917/savo.hs01.0059. Disponible en ligne. <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm> (consulté le 10.12.2014).
- Piaget, J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Perradeau, M. & Pagoni, M. (2010). « L'entretien cognitif à visée d'apprentissage », *Recherche et formation*, n° 63, 37-50. Disponible en ligne. <http://rechercheformation.revues.org/99> (consulté le 10.12.2014).
- Schunk, D.H. & Rice, J.M. (1989). « Learning goals and children's reading comprehension », *Journal of Reading Behavior*, 21, 279-293.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Canada) : Éd. Du Renouveau pédagogique.
- Vygotsky, L.S. (1985 éd. fr.). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.

Sites Internet

<http://www.psychomedia.qc.ca/tests/echelle-sentiment-d-efficacite-personnelle-generale>. consulté en décembre 2014.

<http://www.psychomedia.qc.ca/test-psychologique/2012-01-05/echelle-sentiment-d-efficacite-personnelle-generale>. consulté en décembre 2014.

NOTES

1. 1 Once formed, favourable and unfavourable motivational beliefs are very resistant to change.
2. La métacognition comporte deux aspects : il s'agit d'abord d'une opération mentale portant sur d'autres opérations mentales, ensuite, grâce à ce regard introspectif l'apprenant peut contrôler ses propres démarches cognitives et donc les réguler si besoin est (Grangeat, 1999 :115).
3. Un des lycées et le collège appartenant au type « classes bilingues » avec un horaire renforcé des classes de français.
4. Les questionnaires ont été ensuite codés par nos soins avec les lettres permettant l'identification de l'établissement et le chiffre indiquant le numéro du répondant.
5. l'anglais étant leur LV1.
6. Les niveaux en L2 des élèves sont définis à partir de leur appartenance à la classe I (A1), II (A2) ou III (B1/B2).
7. La recherche a été menée en polonais, langue maternelle des élèves, ici le contenu a été traduit en français par nos soins.
8. Le questionnaire ne permet pas de faire une corrélation entre ce type de réponse et le niveau général de l'élève (en difficulté ou non), cette information n'étant pas demandée.
9. 32 élèves n'ayant pas répondu à cette question.
10. Les catégories ont été délimitées à partir des mots les plus fréquents dans les réponses.
11. Le lycée étant réparti sur trois ans où la classe I est le début et la classe III – la fin des études secondaires.
12. Les entretiens ont été menés en polonais. Les exemples cités ont été traduits par nos soins.
13. Il s'agit de la forme impersonnelle dans la phrase « on fait qqch » comme équivalente à « nous faisons qqch ».

RÉSUMÉS

Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, [1997]/2003) est un concept psychologique faisant partie de la motivation scolaire. Il a un rôle important à jouer dans chaque processus didactique y compris dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous nous proposons de voir de plus près ses traits définitoires et son impact sur la cognition et l'affect des apprenants en classe de langue ainsi que sur leur compétence d'apprentissage. Par le biais du dialogue cognitif (Barth, 2013) entre l'enseignant et l'apprenant, permettant un retour guidé sur le cheminement mental de ce dernier, une réflexion d'ordre cognitif et métacognitif est

déclenchée en vue de réguler à la fois les compétences linguistiques et le savoir-apprendre d'un apprenant en difficulté d'apprentissage.

Self-efficacy (Bandura, [1997]/2003) is a psychological concept crucial in understanding academic motivation. It has an important role to play in didactic processes, including the teaching and learning of foreign languages. We intend to look more closely at its characteristic features, its impact on cognition, on the affective domain and on the learning skills of individual L2ers. Through a cognitive dialogue (Barth, 2013) between the teacher and the learner, with follow-up feedback sessions, a reflection of a cognitive and metacognitive nature is encouraged to regulate both the linguistic competences and skills of discovery (le savoir-apprendre) among students with learning disabilities.

INDEX

Mots-clés : sentiment d'efficacité personnelle, dialogue cognitif, soutien pédagogique, apprentissage

Keywords : self-efficacy, cognitive dialogue, learning support, learning

AUTEUR

JOLANTA SUJECKA ZAJĄC

Université de Varsovie, Pologne

Institut d'Études Romanes (Pologne Instytut Romanistyki), Université de Varsovie (UW), Dobra 55, 00-312 Warszawa, Polska

Jolanta Sujecka ZająC est professeure des universités à l'Institut d'Études Romanes à l'Université de Varsovie en Pologne. Ses recherches portent sur la didactique des langues étrangères et sont exemplifiées par le français langue étrangère. Dans ses centres d'intérêt scientifiques se trouvent l'évaluation, le développement des compétences générales et communicatives, les stratégies d'apprentissage et le savoir-apprendre en classe de langue.

Courriel : jolanta.zajac[at]uw.edu.pl