

Pour des Méthodes Chargées d'émotion et de sens en Français Langue Etrangère: Un Pari Pour Arrêter le Recul de la Francophonie

Shehadeh I. Suleiman^{[a],*}

^[a]Al-Hussein Bin Talal University, Jodanie.

*Corresponding author.

Received 20 January 2015; accepted 10 March 2015

Published online 26 March 2015

Résumé

La recherche suivante porte sur l'importance de l'émotion dans l'apprentissage du français langue étrangère (F.L.E.). Partant du constat que l'enseignement de la langue française à l'étranger est en constant recul en raison de l'absence d'un besoin réel et motivant et du manque de la dimension émotionnelle dans les méthodes F.L.E., l'auteur propose, pour remédier à cette situation, que les nouvelles méthodes du français soient désormais conçues à base de contenus chargés d'émotions et de sens.

D'après l'auteur, ces contenus doivent être intensément agréables, intéressants, émerveillants, exclusivement nouveaux, importants et utiles pour les apprenants. Cette voie représente pour l'auteur la seule alternative fiable pour arrêter le recul de la francophonie à l'échelle mondiale.

L'objectif de la recherche est de tirer la sonnette d'alarme contre l'absence des émotions et d'une véritable pertinence des contenus dans les méthodes de F.L.E. actuelles. Cette absence contribue, de notre point de vue, à accélérer le rythme de la détérioration de l'enseignement du français à l'étranger et à accentuer la tendance à l'affaiblissement de la francophonie un peu partout dans le monde.

Notre hypothèse postule que le piétinement du français et de la francophonie provient d'une part de l'absence d'un besoin réel d'apprendre la langue dans la plupart des contextes étrangers à l'heure actuelle, et d'autre part de l'absence, dans les méthodes de F.L.E. courantes, de contenus thématiques capables d'émouvoir l'apprenant tout en lui apportant une somme de sens nouveaux. Nous estimons en effet que pour arrêter cette reculade il faudrait envisager de nouvelles méthodes de F.L.E. susceptibles de

motiver profondément un non-francophone en créant chez lui un désir intrinsèque l'incitant à poursuivre avec plaisir et intérêt son apprentissage. Le rôle de ces contenus nouveaux sera également d'optimiser les acquisitions et de rendre l'apprentissage plus performant, "tenace" et "durable".

Pour ce qui est des procédures, nous avons commencé par la lecture de plusieurs documents sur la situation actuelle de la francophonie et du français pour constater le recul des deux à l'échelle mondiale. Nous nous sommes penché ensuite sur les méthodes de F.L.E. disponibles dans la bibliothèque de notre université pour évaluer la place de l'émotion dans leurs contenus. Nous en avons choisi une dizaine en étudiant en détail *le manuel de l'élève du niveau 1 de chaque méthode*, pour valider l'hypothèse de la pauvreté émotionnelle du contenu. Puis nous avons commencé la recherche des documents nécessaires sur Internet. Nous en avons choisi une vingtaine, dont la plupart sont des articles ou des parties d'articles aux auteurs quelquefois difficiles à retrouver. Sur place nous n'avons trouvé quasiment aucun autre document en français qui aurait pu nous intéresser. C'est dans ces conditions que nous avons mené cette recherche.

Mots clés: Acquisition; Apprentissage; Cognition; Contenu; Désir; Émerveillement; Emotion

Suleiman, S. I. (2015). Pour des Méthodes Chargées d'émotion et de sens en Français Langue Etrangère: Un Pari Pour Arrêter le recul de la francophonie. *Cross-Cultural Communication*, 11(3), 113-123. Available from: <http://www.cscanada.net/index.php/cc/article/view/6549> DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/6549>

1. INTRODUCTION

Le déclin actuel de la francophonie. Le déclin de la langue française à l'échelle mondiale est depuis plusieurs décennies un fait incontestable. En effet, dans la plupart

des contextes francophones et autres l'enseignement de la langue ne cesse de se détériorer malgré tous les efforts que déploient les instances compétentes en France et dans d'autres pays de langue française pour arrêter ce recul. Depuis le Laos dans le Sud-Est asiatique jusqu'au Canada au Nord-Ouest de l'Amérique, la place et le statut du français langue étrangère ou seconde ne sont plus comme auparavant, que ce soit au niveau de la communication internationale, de la recherche scientifique, de l'enseignement ou de l'administration

Où que l'on regarde, on s'aperçoit que la décadence du français n'est pas propre à un pays donné, c'est un fait général qui touche la plupart des contextes francophones et non-francophones. En Russie, dans les pays de l'Union européenne, de l'Amérique latine, de l'Europe de l'Est, du Sud-Est asiatique, la situation est alarmante. Même au Sénégal, en Afrique, pays considéré pendant longtemps comme le berceau de la francophonie, le statut du français s'est considérablement dégradé au profit du wolof (Afrique, 2012).

Les discours qui font du français «la deuxième langue du monde», gonflant ses effectifs jusqu'à "500 millions" de francophones et prétendant qu'il «progresses très vite» (Le français, dans le monde, 2012), nous semblent trop optimistes et peu réalistes. Lorsqu'on apprend que seulement 7% des recherches scientifiques sont actuellement publiées en français et que pas de plus 14% des communications de l'O.N.U. sont véhiculées en cette langue (Francophonie, Organisation internationale de la Francophonie, 2012), on a le droit de s'inquiéter de cette "perte de vitesse" et de cette régression patente.

Dire que le français n'a plus «le même prestige et le même pouvoir de référence qu'il y a quelques décennies» (UWindisch, 2012) ne nous semble pas une contre-vérité.

Cette situation s'explique souvent seulement par l'hégémonie de l'anglais et rien d'autre. Or, à y regarder de plus près, on s'aperçoit que d'autres éléments contribuent directement à la régression du français un peu partout. Ce sont pour nous : le manque de motivation chez les élèves, l'absence d'un véritable besoin d'apprendre la langue, et la qualité médiocre des contenus thématiques des méthodes F.L.E., peu significatifs et pas du tout émouvants pour les apprenants. D'où l'intérêt de cette recherche qui vise la conception de nouvelles méthodes de F.L.E basées sur des contenus plus riches de sens et d'émotions, susceptibles de motiver les apprenants, d'optimiser l'apprentissage de la langue et de le rendre plus utile.

2. BREF APERÇU HISTORIQUE

Depuis l'Antiquité, la pensée occidentale a toujours misé, aussi bien en philosophie qu'en éducation, sur la rationalisation au détriment de l'émotion ou de l'affect. Platon considérait ainsi que l'émotion constituait "une

perturbation pour la raison, qu'il fallait absolument corriger" (NKambou, Delozanne, & Frasson, 2007). La conception rationnelle de l'existence dans le christianisme n'en était pas loin. À la Renaissance, l'humanisme classique optait également pour une éducation de l'intelligence visant à former un homme raisonnable. Les idéaux progressistes de Rousseau concernant l'enfant et son éducation n'ont pas eu beaucoup d'effet sur le terrain, car les établissements scolaires en Europe continuaient de fonctionner tout au long du 19^{ème} siècle selon la méthodologie classique basée sur la répétition et la mémorisation comme procédure appropriée pour entraîner et développer le cerveau de l'apprenant à l'image d'un muscle.

L'hypothèse du Piaget concernant le développement de l'intelligence biologique de l'enfant n'est pas sortie de la conception mentaliste de l'apprentissage. Piaget minimisait le rôle de l'émotion dans les processus cognitifs. Il assimilait ce rôle à l'essence servant à faire fonctionner le moteur d'une voiture, sans plus. Dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, un cognitivisme plus sophistiqué encore continuait à dominer la scène en psychologie et en éducation un peu partout en Occident. Les recherches très approfondies menées par d'éminentes figures du courant, tels que Tardif, Ausubel, Bruner et beaucoup d'autres, reflètent bien le fond rationnel de la pensée occidentale. Les quelques rares figures humanistes comme Rogers, Maslow ou Bertrand sont loin de pouvoir infléchir sérieusement cette tendance.

3. AFFECTIVITÉ ET ÉMOTION

En termes simples, l'affectivité était souvent liée au domaine des sentiments par opposition à la rationalité ou à l'intelligence. L'émotion, quant à elle, tendait plutôt vers la densité ou l'intensité. De nos jours, la signification des deux concepts et les champs qu'ils couvrent varient d'un auteur à l'autre.

Ainsi, A. Mant classe les *états affectifs* en trois domaines: les émotions, les sentiments et les passions. Mais en même temps, il considère que les phénomènes affectifs peuvent être assimilés aux émotions (Mant, 2012).

Pour Schwarz et Clore, le terme *affect* regroupe les émotions, les expériences cognitives et les expériences corporelles (*L'affect et la motivation: Idées de base*, 2012). L. La fortune et L. Saint-Pierre considèrent que le domaine affectif couvre les attitudes, les émotions, la motivation et l'attribution (Poliakow, 2003).

Concernant l'*émotion*, les domaines auxquels elle correspond divergent également selon les auteurs. Ainsi, selon Ekman, il existe *six émotions fondamentales* qui sont la colère, la tristesse, la peur, la joie, la surprise et le dégoût (*L'ÉMOTION*, 2012). Chez Plutchik, l'émotion comprend la peur, la colère, l'intérêt, le plaisir, la surprise, le dégoût et la tristesse (*L'affect et la motivation: Idées de base*, 2012). Pour A. Mant, l'émotion couvre la peur, la

colère, la joie et l'angoisse. Enfin, Damasio considère que l'émotion comprend le bonheur, la tristesse, la colère, la peur et le dégoût (Mant, 2012).

4. QU'EST-CE QUE L'ÉMOTION ?

Dans les articles auxquels nous nous sommes référés, nous avons constaté qu'il existe autant de définitions que d'auteurs pour le terme "émotion". Nous en citerons quelques-unes à titre d'exemples:

- a) "Des processus de traitement de l'information... spécifiques à certaines structures, dites limbiques, qui induiraient une perception subjective... de l'état du corps" (*Modèle théorique des processus émotionnels*, 2012).
- b) "Un état de conscience, agréable ou pénible, concomitant à des modifications organiques brusques d'origine interne ou externe" (*L'EMOTION*, 2012).
- c) "Une réaction affective heureuse ou douloureuse se manifestant de diverses façons" - Sillamy cité dans "Projection affective et remédiation cognitive" (Poliakow, 2003).
- d) "Des états complexes qui comportent des vécus affectifs. Elles (les émotions) sont spécifiques et connectées à un objet" - Schwarz et Clore cités dans "*L'affect et la motivation*" (*L'affect et la motivation: idées de base*, 2012).
- e) "Des états organisés de l'organisme en réaction à des événements spécifiques" (*Modèle théorique des processus émotionnels*, 2012).
- f) "Une expérience affective intense, consciente, observable et brève engendrée par des stimulus identifiables" (Françoise & Lupien, 2003).
- g) "Trouble subit, agitation passagère par le sentiment vif de surprise, de joie, de peur, etc." - Larousse 1993 cité par M. Dupuy (Dupuy, 2012).

Ceci étant, nous préférons parler d'*émotion positive*, car la peur, l'anxiété ou la dépression ne peuvent être bénéfiques pour l'apprentissage. Nous la définissons ainsi comme étant à la fois "une expérience très significative, un état psychologique intensément agréable et un processus hautement dynamique provoqué par la perception d'une information, d'un fait à caractère non-banal engendrant des acquisitions authentiques et durables". Une telle expérience devrait, selon nous, présenter pour les apprenants:

- un plaisir intrinsèque profond, - un intérêt particulier,
- un certain caractère exceptionnel, - une nouveauté exclusive,
- une certaine utilité personnelle et pratique, - de l'importance à plus d'un niveau.

Cela revient à dire que pour arriver à des apprentissages efficaces, il faut un enseignement chargé d'émotion et de signification.

5. EMOTION ET COGNITION

Tellement sous-estimée par le passé, l'émotion en tant qu'agent majeur agissant dans les processus cognitifs attire de nos jours de plus en plus de chercheurs qui commencent à admettre qu'il existe bel et bien des liens organiques la reliant à la cognition.

Le neurologue Damasio fut l'un des premiers spécialistes à avoir montré de façon expérimentale que l'atteinte du système limbique affecte directement les capacités ou les compétences intellectuelles du patient. Depuis la publication de son ouvrage *L'erreur de Descartes* en 1994, les recherches se sont multipliées pour confirmer l'hypothèse de la complémentarité entre les deux dimensions de l'esprit humain.

Ainsi, pour David A. Sousa, "nos émotions relèvent de notre mémoire et de nos réactions aux événements actuels" (Sousa, 2001). Il souligne que ces émotions sont définies par la façon dont nous percevons nos expériences passées et présentes. D'après lui, "elles sont gérées par nos croyances, qui peuvent être rationnelles ou irrationnelles".

Selon Franco Fabbro, cité par Fabio Caon, les structures émotives du système nerveux chez les Mammifères sont fortement impliquées dans la fixation des souvenirs (Caon, 2006)

De même, Fabio Caon nous fournit une citation de Schumann qui, dans "*The neurobiology of affect in language*", souligne que "l'émotion agréable joue un rôle fondamental dans l'activation des processus cognitifs qui permettent l'emmagasinement stable et durable des informations". Pour Schumann, "on ne génère pas de processus cognitifs sans qu'ils engendrent des processus émotifs" (Ibid.).

De leur côté, Chalfon *et alii*, trouvent que "les émotions non seulement peuvent avoir un impact positif sur le processus d'attention mais augmentent également ... le rappel de l'information" (Chalfoun, 2013).

Martine Dupuy considère pour sa part que l'émotion "loin d'être un luxe ou une nuisance, aide le raisonnement et la prise de bonnes décisions" (Dupuy, 2012).

Enfin, une étude récente publiée à l'Université de Harvard, confirme la supériorité des stimulus émotionnels sur les stimulus rationnels, au sujet de la mémorisation (François, 2005).

Ainsi, on ne peut plus considérer l'émotion comme une simple source d'énergie qui permet la mise en marche du processus cognitif. Elle doit être désormais perçue comme une composante essentielle de l'intelligence humaine et doit en conséquence guider le choix des programmes scolaires. Nous soulignons à ce propos que les programmes de langues étrangères sont mieux placés que les autres disciplines scolaires pour intégrer toute diversité thématique quelle que soit sa nature.

5.1 Emotion et Motivation

D. Poliakow définit la motivation comme un ensemble de désirs et de volonté qui poussent un sujet à accomplir

un objectif qui correspond à un besoin” (Poliakow, 2003).

Pour sa part, David A. Sousa considère la motivation comme “*the drive or desire that compels us to do something*” (Sousa, 2001). Selon lui “nos croyances et nos émotions affectent avec force notre motivation” et “le manque de motivation empêche l'apprentissage”.

D'après J. Arnold et H. Douglas Brown, l'émotion est “une source de motivation intrinsèque dense et inébranlable” (Arnold, 1999). Q. Faryadi souligne que “les émotions positives créent la motivation” (Faryadi, 2012). Dans l'article “*L'affect et la motivation*”, on indique que “les émotions ont des fonctions motivationnelles” (*L'affect et la motivation: idées de base*, 2012). On ajoute que “l'émotion est déterminée de la même façon que l'intensité de la motivation”.

La notion de désir revêt une importance particulière pour l'apprentissage de la langue française, car en l'absence d'un besoin réel pour son apprentissage dans beaucoup de contextes, la priorité doit être accordée à la création, auprès des apprenants, d'un désir intrinsèque profond et réel pour les motiver à s'engager et à persévérer dans les cours de français. Or, on ne saura créer un tel désir sans un contenu émouvant et significatif.

5.2 Motivation et Apprentissage

Selon R. Titone, cité par Fabio Caon, “il n'existe aucun apprentissage efficace sans motivation adéquate” (Caon, 2006). Pour G. Freddi, cité également par Caon, “la sédimentation tenace des acquisitions dépend des facteurs affectifs comme la motivation”. Freddi précise que “la qualité des apprentissages en termes de persistance dans la mémoire est conditionnée par la motivation, qui dépend des facteurs internes du sujet”. Il insiste sur la nécessité de développer la motivation intrinsèque afin de faciliter un apprentissage significatif. Le même auteur souligne que l'école vénitienne considère que “la motivation est un élément dynamico-génétique de l'apprentissage”.

J. Arnold considère qu'avec “la motivation intrinsèque, l'expérience de l'apprentissage est sa propre récompense” (Arnold, 1999, p.14). Pour lui, les apprentissages de long terme sont mieux influencés par des orientations intrinsèques.

Pour Nkambou *et alii* la motivation est un facteur très important en situation d'apprentissage. Depuis longtemps, en effet, les spécialistes reconnaissent la valeur irremplaçable de la motivation intrinsèque comme la clé de tout apprentissage significatif. Une motivation intrinsèque est celle qui fait naître le désir et le plaisir d'apprendre. Elle ne peut se produire que si le contenu des enseignements est tellement amusant et émouvant qu'il provoque parfois un état d'extase chez l'apprenant, le stimulant ainsi pour acquérir de nouvelles connaissances et poursuivre avec grand intérêt l'apprentissage. En français, le besoin de la motivation personnelle et intrinsèque est encore plus nécessaire qu'ailleurs du

fait de l'absence d'un besoin externe pressant. Nous estimons que la motivation des apprenants par le biais d'un contenu sortant de l'ordinaire est un moyen approprié pour améliorer l'enseignement de la langue à tous les niveaux.

5.3 Emotion et Apprentissage

Selon Martine Dupuy, “les émotions participent pour une part essentielle à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage” (Dupuy, 2012). En opposant les sentiments aux émotions, David A. Sousa trouve que “les premiers dépendent des circonstances de l'environnement alors que les dernières constituent une partie essentielle de l'apprentissage” (Sousa, 2001). Il ajoute que “la façon dont on perçoit la situation de l'apprentissage affecte l'effort fourni pour apprendre”. Pour lui, “l'émotion et l'apprentissage s'influencent de façon réciproque, et la pensée, l'apprentissage et l'émotion sont inséparables”.

R. Nkambou *et alii* citent Shelton et Postle, dont les recherches démontrent la pertinence des émotions dans les processus d'apprentissage “en tant que substrat pouvant favoriser un meilleur développement des fonctions cognitives” (Nkambou, Delozanne, & Frasson, 2007). Pour Postle, “la capacité d'un individu à apprendre dépend de son état émotionnel” (Ibid.).

Selon Q. Faryadi, “les émotions sont vitales pour créer un environnement effectif d'apprentissage” (Faryadi, 2012).

Dans l'état actuel des choses, on ne saurait se passer d'un enseignement émotif et émouvant du français pour compenser l'absence du besoin de l'apprendre. De notre point de vue, on doit tout faire pour amener les apprenants à rejoindre nos classes en leur offrant des connaissances qui les émerveillent et déclenchent leur curiosité ainsi que leur désir de s'initier à la langue et de poursuivre son apprentissage.

5.3.1 Plaisir et Apprentissage

F. Caon définit le plaisir comme “l'assouvissement d'une exigence cognitive et d'un désir de participation, et non seulement comme une sensation ou une “émotion agréable” (Caon, 2006).

E. Balboni, cité par Caon, considère que “le plaisir intrinsèque est le facteur déterminant pour qu'il y ait une acquisition significative en termes de stabilité et de durée” (Ibid.).

Dans l'article “*L'affect et la motivation*”, on souligne que “le rappel d'information positive est plus facile dans un état de gaieté que le rappel d'information négative dans un état de tristesse” (*L'affect et la motivation: Idées de base*, 2012).

Par ailleurs, A. Mant souligne que le plaisir “semble tenir une grande place chez le jeune dans l'acquisition d'un apprentissage quelconque” (Mant, 2012).

Evoquant les problèmes que pose l'absence du besoin pour l'apprentissage du français langue étrangère, M. Itma insiste sur l'importance du plaisir dans l'approche de la

langue. Pour elle, “la motivation est née non seulement du besoin, mais aussi du plaisir” (Itma, 2010).

En réalité, selon notre expérience quotidienne, tout apprentissage à caractère trop sérieux est un apprentissage à la fois coûteux en temps et en effort, ébranlable et souvent passager. Il laisse rarement des traces durables ou ce qu’on peut appeler des acquisitions fixées une fois pour toutes. Par contre, un apprentissage accompagné de bonheur, de joie et de plaisir est un apprentissage dense, efficace, économique et durable. C’est bien ce processus qu’on peut appeler *acquisition*. Elle exige peu d’effort intellectuel et peu d’entraînement systématique. Elle est souvent intuitive, instantanée et naturelle.

Dans le contexte actuel du F.L.E., c’est ce type d’acquisition qui doit désormais nous préoccuper à travers un contenu qui apporte plaisir et bonheur, un contenu amusant susceptible de motiver puissamment nos apprenants. Qu’est-ce qui peut empêcher le concepteur de méthode de n’y inclure que des expériences et des thèmes heureux présentés dans une ambiance de gaieté permettant de mobiliser toutes les énergies des apprenants afin d’effectuer des acquisitions “enaces” ? Pourquoi nos méthodes contiennent-elles si peu de scènes d’humour: gags, farces, anecdotes, événements comiques, etc.? Amuser, faire rire nos apprenants est vital pour la réussite de tous. Nous trouvons que le caractère exagérément sérieux du contenu de certaines méthodes est peu bénéfique pour l’enseignement du français.

5.3.2 Intérêt et Apprentissage

Izard, cité dans l’article “*L’affect et la motivation*”, définit l’intérêt comme une “émotion de base qui a la fonction de motiver l’apprentissage et l’exploration” (*L’affect et la motivation: Idées de base*, 2012).

Carle Rogers, cité par Caon, parle d’un apprentissage significatif devant “éveiller l’intérêt de l’apprenant qui doit se sentir entièrement impliqué dans le processus d’apprentissage” (Caon, 2006). Evoquant le manque de besoins communicatifs en langue étrangère, Caon insiste sur la nécessité de créer des lacunes à travers le choix des contenus.

Mais qu’est-ce au juste qu’un contenu intéressant ?

Pour Silvia, citée dans l’article “*L’affect et la motivation*”, il s’agit d’un “contenu nouveau, complexe et compréhensible” (*L’affect et la motivation: Idées de base*, 2012).

Krashen, pour sa part, évoquait les critères de familiarité et de compréhensibilité des textes en langue étrangère. Il optait pour un texte juste au-dessus du niveau des apprenants sur le plan linguistique et d’un contenu extralinguistique familier pour eux (Krashen & Terrel, 1987).

Nous retenons la notion de la *nouveauté* du contenu comme critère crucial pour tout apprentissage. Mais s’agissant de la complexité, nous estimons qu’en langue étrangère le texte le plus complexe n’est pas

forcément le plus intéressant. Par contre, plus le contenu extralinguistique revêt un caractère complexe et exceptionnel, plus il est fiable pour l’acquisition. Pour nous, un stimulus ou un contenu, quelle que soit sa nature, est intéressant s’il est à la fois *nouveau, important, utile et amusant*. Dans le cours de langue, surtout étrangère, un contenu qui ne correspond pas à ces critères ne peut pas être considéré comme intéressant.

5.3.3 Étonnement, Émerveillement et Apprentissage

Le rôle de l’étonnement dans notre univers intellectuel et quotidien est bien reconnu par tous depuis l’Antiquité. Ainsi, Aristote considérait que la philosophie et les sciences sont les filles de l’étonnement. Pour Hadjadj et Ardoïno, l’étonnement tient une place non négligeable dans notre quotidien. Le premier estime que beaucoup de nos vécus quotidiens sont teintés d’étonnement. Il souligne que “l’étonnement est la vertu fondamentale sans laquelle aucune réflexion n’est possible” (Hadjadj, 2003).

Au niveau terminologique, une première définition de l’étonnement tout à fait valable est donnée selon Hadjadj au 17^{ème} siècle par Sévigné qui la percevait comme “une stupéfaction, un état de l’homme abasourdi en présence d’un spectacle merveilleux” (Ibid.). Ardoïno considère l’étonnement comme “un état psychologique provoqué par des phénomènes inattendus qu’on reste incapable d’expliquer ou de reconnaître” (Ardoïno, 2002). Pour lui, *surprise* est le synonyme le plus courant d’étonnement.

De même, dans l’article “*L’affect et la motivation*”, on souligne que la surprise est “déclenchée par des événements qui sont contraires aux attentes” (*L’affect et la motivation: Idées de base*, 2012).

Cela revient à dire que les deux termes *étonnement* et *surprise* peuvent se recouper sans que cela pose de sérieux problèmes terminologiques.

Passons à la notion d’*admiration* qui signifie pour Hadjadj un “sentiment complexe d’étonnement le plus souvent mêlé à du plaisir exalté”. Concernant l’émerveillement, c’est pour elle “le fait de ressentir un sentiment d’admiration mêlé à de la surprise”. Selon elle, l’émerveillement est ce qui provoque l’admiration (Hadjadj, 2003).

A l’heure actuelle surgit en Occident un courant qui s’intéresse, selon Hadjadj, à la culture de l’étrangeté, vu l’intérêt porté au paranormal, aux fantômes, aux OVNI, aux phénomènes inexplicables scientifiquement (Hadjadj, 2003).

Sur le plan méthodologique, tout ceci nous renvoie à la pédagogie de l’étonnement d’Egan et de Hadjadj. Le premier opte pour une pédagogie de l’étonnement qui fascine les élèves et les incite à s’investir dans les activités de classe à travers la découverte des faits, des événements, des idées, des explications étranges et rares (Shehadeh, 1998). Hadjadj travaille dans la même perspective en

focalisant sur la culture d'étrangetés comme les faits surnaturels et d'autres types de mystères et d'énigmes.

Nous ne répéterons jamais assez que dans les *curricula* scolaires, les langues sont les mieux placées pour intégrer toute sortes de connaissances, aussi extraordinaires soient-elles. Le champ y est libre pour n'y inclure que des contenus émouvants et significatifs. Rien ne nous empêche, dans une perspective d'avenir, de fonder toute notre méthodologie F.L.E. sur les idéaux de la pédagogie de l'étonnement, aussi bien au niveau du contenu qu'au niveau des techniques de classe.

Cette pédagogie devra pouvoir s'inspirer des divers courants de l'approche humaniste en pédagogie et en tirer profit. On profitera des idéaux de la méthode naturelle de C. Freinet, des Apprentissages significatifs de C. Rogers, des principes de l'école vénitienne et de l'approche naturelle de Krashen. L'essentiel, c'est que cette pédagogie soit fondée sur l'intérêt de l'apprenant, sur son désir et son plaisir d'apprendre et sur sa curiosité intrinsèque.

Notre conception des nouvelles méthodes F.L.E. est conforme aux idéaux humanistes de la pédagogie de l'étonnement. Nous proposons d'y inclure des connaissances extraordinaires de toute sorte. On y mettra tout ce qui revêt un caractère exceptionnel: des faits étranges, bizarres, incroyables, des phénomènes surnaturels, des événements miraculeux, de la science-fiction, des coïncidences impossibles, des aventures surprenantes, des énigmes, des enquêtes policières, des mystères, des chiffres record, des traditions bizarres, etc.. Ces domaines si vastes nous permettront d'aborder toutes les activités humaines en littérature, en culture, en sciences, et tous les faits non-humains comme la nature, le monde animal ou végétal, l'espace, etc., à condition toutefois que tout soit abordé sous l'angle de l'exceptionnel, de l'incroyable et du bizarre. A titre d'exemple, dans un texte sur Napoléon, on ne traitera jamais de scènes banales de sa vie privée ou publique, mais des faits, des incidents, des propos, des actes au caractère étonnant, exceptionnel et bizarre.

Dans la classe de langue, et du français en particulier, tout cela se traduira par des activités qui interrogeront la curiosité des élèves sur le « quoi », le « pourquoi » et le « comment ». Elles pourront être personnalisées, ou travaillées collectivement pour susciter des conflits nécessaires, assurant la poursuite du processus d'apprentissage et permettant l'intériorisation inconsciente et progressive du système de la langue apprise. Elles comporteront des énigmes, des suspenses, des astuces, des puzzles, des défis, des jeux, etc..

Enfin, nous signalons que le contenu émouvant que nous visons est, de nos jours, disponible et à la portée de tous sans qu'on y fasse attention. Sur Internet et en un temps record, on pourra rassembler une quantité illimitée de matériaux de ce type. La rubrique "Insolites" sur

Yahoo ou Google pourra constituer pour nous un trésor approprié. Il suffira de s'y mettre.

5.3.4 Intensité des Émotions et Apprentissage

Dans tout processus d'apprentissage, l'intensité des émotions positives joue un rôle de première importance pour fixer à jamais, pour optimiser et pour consolider les acquisitions. On n'apprend jamais mieux que lorsqu'on est en état d'émerveillement. Dire que l'émotion perturbe l'apprentissage nous semble une aberration.

D'après P. Chalfoun *et alii*, "le passage de l'information de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme dépend souvent de l'intensité" (Chalfoun, 2013).

Q. Faryadi considère que "les émotions fortes nous aident à être motivés et à bien gérer notre vie" (Faryadi, 2012).

F. S. Maheu et S. J. Lupien soulignent qu' "un événement traumatisant, contrairement à toute situation banale, est suffisamment saillant pour capter toutes les énergies nécessaires à son emmagasinement et sa consolidation dans la mémoire" (Françoise & Lupien, 2003).

Rosenfield, cité par Ronald de Sousa, considère que "toute émotion forte a tendance à fixer certains événements dans la mémoire" (Sousa, 1998).

Egan peut être considéré comme le pionnier des extrêmes lorsqu'il propose dans "*Imagination in Teaching and Learning ages 8-15*" d'intégrer dans les programmes de langue les phénomènes les plus extraordinaires, les plus bizarres et les plus exotiques. Ce sont ces extrêmes qui peuvent, s'ils sont bien travaillés, mobiliser au maximum les ressources intellectuelles des apprenants.

On devrait oser dire que le contenu à caractère intensément agréable, étonnant et émerveillant est l'outil le plus efficace qu'on puisse imaginer pour activer tout le potentiel intellectuel des apprenants et permettre à ces derniers d'exceller dans l'apprentissage de la langue.

6. NOUVEAUTÉ DU CONTENU ET APPRENTISSAGE

La notion de familiarité des connaissances à acquérir a préoccupé les cognitivistes depuis bien longtemps. Piaget avait expliqué l'incompréhension du nouveau savoir par l'impossibilité pour les structures mentales disponibles chez le sujet de l'assimiler ou de l'absorber du fait qu'il était entièrement nouveau. Les chercheurs contemporains de la même tendance cognitiviste s'en éloignent peu. Ils considèrent toujours que les nouvelles acquisitions se déroulent en fonction des expériences antérieures de l'individu. En d'autres termes, la réussite ou l'échec d'une nouvelle expérience d'apprentissage est conditionné par le degré de familiarité de cette expérience par rapport aux connaissances déjà acquises par l'apprenant. Bref, selon cette approche, la nouveauté absolue du contenu du curriculum entrave l'apprentissage.

A l'opposé, les spécialistes du courant humaniste valorisent la notion de nouveauté comme élément important qui facilite l'apprentissage.

Ils arguent du fait que la curiosité de l'être humain envers le nouveau et l'inconnu démontre la valeur de la nouveauté pour l'apprentissage. Ce critère permet d'optimiser l'acquisition et de renforcer l'autonomie de l'élève.

Ainsi, pour M. Thomas et C. Michel, "le stimulus de l'environnement qui focalise véritablement l'attention de l'enfant réside dans tout ce qui a trait à la nouveauté" (Shehadeh, 1998).

De la même manière, R. Derosier-Sabbat souligne que "la rigidité et la routine sont peu compatibles avec l'activité de l'hémisphère droit, car biologiquement parlant il répond aux situations nouvelles pour lesquelles aucun système n'est apparemment disponible" (Ibid.).

De même O. Raboul considère qu'apprendre, "c'est découvrir quelque chose de différent, d'un autre ordre que tout ce qu'on connaissait jusque-là" (Ibid.).

Pour sa part, J. Godefroid estime qu'un événement ou un objet "a d'autant plus de chance d'attirer l'attention qu'il est nouveau, complexe et inattendu" (Ibid.).

Damasio, quant à lui, juge que "les idées nouvelles qui ont conduit à de grandes percées n'ont pas été conduites logiquement par des connaissances préexistantes" (Ibid.).

Enfin, C. Freinet considère que "les découvertes scientifiques se font toujours en rupture avec les règles et les lois qui précèdent" (Ibid.).

Nous estimons que ce critère (la nouveauté des contenus), est un excellent moyen pour éviter la redondance entre le programme de la langue étrangère et le reste du programme scolaire. Cette caractéristique a surtout l'avantage de rendre l'apprentissage du français à la fois utile et intéressant. C'est une nouvelle fenêtre qui s'ouvre sur le monde et qui permet aux apprenants d'accéder à toute sorte de connaissances nouvelles.

6.1 Importance du Contenu et Apprentissage

Dans nos expériences quotidiennes, une information banale ne présentant aucune importance pour nous a d'autant moins de chance d'attirer notre attention.

Dans les classes de langue, le blocage ou la fossilisation dans l'apprentissage devrait s'expliquer parfois par l'absence d'importance du contenu étudié par les élèves.

S. Maheu et J. Lupien jugent que "plus une information revêt d'importance, plus l'attention qui lui est portée est grande et plus elle est solidement mémorisée" (Françoise & Lupien, 2003).

Dans l'article "*L'affect et la motivation*", on considère que "lorsque l'émotion ne rencontre aucune résistance, l'intensité de l'émotion est déterminée par l'importance de l'événement qui l'a déclenchée" (*L'affect et la motivation: idées de base*, 2012).

De nos jours, le critère d'importance est crucial, car nos élèves ont accès à toutes les connaissances universelles par le biais d'Internet - d'où l'intérêt de connaître avec précision tout ce qui est important pour eux afin d'en tenir compte. Est-ce pour les plus jeunes: le corps humain, la nourriture, les jeux, les parents, les petits animaux? Pour les petits adolescents: est-ce les enquêtes policières, les énigmes et les mystères de la nature, les films de science-fiction, l'hygiène, les mécanismes du corps (la fatigue, la transpiration), le sexe opposé? Enfin pour les grands adolescents: est-ce les découvertes scientifiques, l'espace, la génétique, l'histoire des sciences, l'avenir de l'humanité et les risques majeurs pour l'environnement?

La langue étrangère doit, pour être valorisée, éviter les thèmes redondants en offrant aux élèves un contenu important, mais différent du reste du programme scolaire.

6.2 Utilité du Contenu et Apprentissage

Un handicap majeur auquel le français doit faire face dans le contexte mondial actuel, c'est que son apprentissage n'est plus tellement utile dans beaucoup de situations. Son apprentissage est parfois un luxe et un effort gratuit sans rendement aucun. Or, de nos jours, le critère de rentabilité dans tout ce que nous faisons est crucial. L'emploi du temps des écoles, des universités, des instituts est souvent trop surchargé, et personne n'a plus de temps à perdre. Rendre le cours de français utile doit constituer une priorité pour les concepteurs de méthodes F.L.E. Mais alors, comment s'y prendre?

Il faut que le concepteur d'une méthode F.L.E ait une connaissance approfondie du reste du curriculum scolaire afin d'éviter toute redondance entre ce qui se fait en français et ce qui se fait dans les autres matières. Le cours de français doit pouvoir combler des lacunes à caractère pratique, repérées dans les programmes de l'école. Une partie du cours de français doit véhiculer des connaissances susceptibles de lier le cours de langue à la vie de tous les jours, selon le principe de Dewey.

Il serait ainsi intéressant d'inclure dans une méthode F.L.E. des expériences de type: installer une serrure, décorer une salle, monter un appareil, réparer un vélo, éteindre un incendie, ranger les meubles d'un appartement, etc..

De telles d'activités feront du français une discipline utile où l'élève ne perdra pas son temps à communiquer dans le vide.

7. APPRENTISSAGE ET ACQUISITION DES LANGUES

Nos acquisitions quotidiennes, hors du cadre institutionnel, sont souvent instantanées et naturelles. L'apprentissage formel, quant à lui, a plutôt lieu dans des établissements

d'enseignement et de formation. Il exige parfois beaucoup d'efforts et un entraînement systématique.

A priori, la langue maternelle s'acquiert sans peine à la maison. Elle ne s'apprend pas. Elle est généralement acquise entre 3 et 5 ans grâce à un processus naturel ou un mécanisme inné. Son acquisition est motivée par l'instinct de survie de l'enfant. Celui-ci achève l'acquisition de sa langue maternelle avant l'âge scolaire grâce aux interactions sociales.

À l'école, la fonction principale de la langue maternelle devient pour l'enfant plus un médium d'apprentissage du curriculum scolaire qu'un outil de communication. Les performances en langue maternelle qu'acquiert l'enfant scolarisé ne sont pas dues, de notre point de vue, aux cours de grammaire ou de lexique, mais à l'exposition prolongée de l'enfant à la langue véhiculant le curriculum scolaire. C'est le plus souvent dans ce contexte que la langue étrangère est introduite à l'école. Son apprentissage s'avère généralement pénible, car il est imposé par l'institution et son rendement est invisible. De plus, les élèves ne sont pas suffisamment exposés à la langue du fait des restrictions de l'emploi du temps de l'école. Or, une exposition prolongée à la langue étrangère est une condition préalable pour la réussite de son apprentissage.

Freinet avait envisagé l'acquisition naturelle de la langue comme étant "le produit de l'expérience sensible... un processus naturel d'intériorisation inconsciente résultant de la pratique significative de la langue" (Shehadeh, 1998).

De même, au début des années 80, Krashen et Terrel ont évoqué dans leur "Approche naturelle "la pratique de la langue par "l'immersion prolongée du public dans un bain linguistique pour l'acquisition du système de la langue cible" (Krashen & Terrel, 1987). Pour tous les deux, "l'acquisition est un processus inconscient et naturel". Ils assimilent l'acquisition de la langue étrangère chez les jeunes à l'acquisition de la langue maternelle lorsque le contenu de la méthode est significatif et approprié. À la même époque, Prabhu S.N. en Inde s'est intéressé au sens du message représenté par des tâches à faire exécuter par les élèves. Pour lui, plus l'attention de l'élève est orientée vers la signification d'une activité extralinguistique, mieux le système de la langue cible est acquis. On doit remarquer que les trois courants cités se rejoignent sur les points clés suivants:

- a) L'acquisition de la langue est le produit de l'interaction entre la conscience et l'inconscient;
- b) Plus la conscience est tournée vers le contenu extralinguistique, mieux l'inconscient gère et intériorise le système linguistique de la langue cible;
- c) L'acquisition réelle de la langue passe par l'exposition prolongée de l'apprenant à un bain linguistique aussi authentique que possible;
- d) Plus le contenu de la méthode est significatif et émotif, mieux la langue est acquise;

- e) L'acquisition de la langue étrangère peut être identique à celle de la langue maternelle si les conditions de leur apprentissage sont proches ou identiques.

Concernant ce dernier point, nous sommes convaincu que l'innéisme et la créativité du langage de Chomsky peuvent être aussi valables pour la langue maternelle que pour la langue étrangère. Il s'agit simplement de rapprocher les conditions d'acquisition de la langue dans les deux situations.

D'abord, il faut que le rôle de la langue étrangère dans la vie de l'enfant soit revalorisé. Il ne doit plus s'agir d'un plus, mais d'un outil d'apprentissage et de communication si besoin est. Ensuite, on doit permettre une sorte d'immersion prolongée de l'élève dans un contexte approprié pour lui faire acquérir le système de la langue étrangère.

Enfin, le contenu de la méthode de langue étrangère doit éviter toute sorte de redondances avec la méthode de langue maternelle et le reste du curriculum scolaire.

Ce contenu doit être:

- a) Très amusant, contenant tout ce qui fait plaisir surtout aux jeunes enfants. L'objectif est de les séduire pour qu'ils rejoignent les classes de français et y restent. Tout ce qu'on peut imaginer pour atteindre cet objectif sera le bienvenu : farces, gags, astuces, anecdotes, jeux, scènes d'humour, etc..
- b) Très intéressant pour activer et attiser la curiosité des élèves et les inciter à chercher eux-mêmes un complément aux connaissances proposées. L'autonomie dans l'apprentissage est un objectif important pour le cours de français.
- c) Étonnant au point d'émerveiller, dans l'objectif de garder notre public aussi longtemps que possible. Renforcer l'esprit d'imagination et la curiosité chez les apprenants devra être une des priorités des concepteurs de méthodes. On pourra y inclure tout ce qui a trait à l'exception, à l'émerveillement et à la bizarrerie.
- d) Entièrement nouveau par rapport aux connaissances disponibles chez les apprenants. Le cours de français ne devra plus être gratuit. On y abordera des thèmes exclusivement nouveaux dans tous les domaines (littéraire, scientifique, culturel, social, etc.). Des activités du type: *savez-vous que, qui, quand, où, pourquoi, comment...* seront appropriées pour cet effet.
- e) Important et utile pour combler le manque ou l'absence du besoin de français. On pourra imaginer des activités du type:
21 comment s'occuper d'un bébé;
22 comment sauver une personne en danger;
23 comment tailler un arbre;
24 comment aider un malvoyant.

8. L'ABSENCE DE L'ÉMOTION DANS LES MÉTHODES DE F.L.E.

Malgré tout ce qu'on dit sur l'humour à la française dans la vie de tous les jours, on est frappé, en regardant de près des méthodes de F.L.E, par l'absence de l'émotionnel dans ces méthodes. A plus d'un niveau, qu'il soit linguistique, communicatif, méthodologique ou technique, tout semble à vrai dire satisfaisant. Même sur le plan thématique (le contenu), la diversité des sujets proposés est parfois irréprochable. On y couvre tous les domaines de la vie sociale, économique, culturelle, scientifique, personnelle, etc..

Dans la plupart des méthodes de F.L.E., la mise en page, la vivacité du contenu, l'organisation de ce contenu ne sont pas moins performantes que les méthodes d'autres langues étrangères. Mais étant donné la situation particulière de la francophonie et du français à l'étranger, les caractéristiques des méthodes de F.L.E. qu'on vient d'énumérer sont loin d'être suffisantes. Il faut tout essayer pour séduire le public à travers des contenus différents de ce qui est disponible actuellement. Différents sur le plan émotif surtout, parce que les méthodes de F.L.E. actuelles manquent sérieusement de cette dimension.

Nous avons pour appuyer ces arguments examiné en détail une dizaine de méthodes relativement récentes disponibles à la bibliothèque de notre université. Nous nous sommes contentés du *livre de l'élève de niveau 1* de chaque méthode. Nous étudierons ici les contenus thématiques de ces méthodes du point de vue émotif.

Dans la méthode "Accord", malgré la variété des thèmes et des domaines abordés et malgré la qualité du matériel linguistique et communicatif qui y figure, on peut remarquer le sérieux un peu exagéré des contenus thématiques du manuel de l'élève. Il s'agit d'un contenu assez neutre sur le plan émotif. On y repère tout de même les éléments suivants: en page 108, l'exercice n° 6 sur les prépositions porte sur une devinette *Savez-vous où...* En page 134, une activité n° 18 appelle à deviner l'objet, le lieu ou le jeu. Enfin, en page 147 figure un dialogue enregistré renvoyant à la page 57 indiquant comment la panne d'un distributeur automatique a obligé un client à passer la nuit dans la rue faute de pouvoir retirer de l'argent pour payer l'hôtel.

Dans la méthode "Alter ego", on remarque qu'en page 120 figure la phrase "*Je trouve que j'ai l'air d'un pot de yaourt*" au début d'un dialogue portant sur les conseils vestimentaires. Une phrase qui peut faire rire notre public. En page 146, on trouve un paragraphe décrivant Vanves à Paris au début du 20e siècle avec la présence du berger et de ses chèvres, des réverbères à gaz, de la voiture à cheval du laitier. En page 154 figure un dialogue sur la location d'un appartement se terminant par "*Ben tant mieux. Vous n'êtes pas aimable*" prononcé à l'encontre de la propriétaire. En page 162, on trouve une bande dessinée portant sur ce qui peut étonner ou amuser des

touristes étrangers en France. Par exemple: commander une bouteille de bourgogne à 4 heures de l'après-midi.

La méthode "Champion" offre quelques scènes assez humoristiques. En page 20, le buraliste prétend offrir un journal à un client alors que c'est le numéro de la veille. Un client demande une réduction sur le prix d'une chambre d'hôtel (p.26). Un client souhaite une voiture de la couleur de ses bagages (p.56). En page 104, une patiente refuse de cumuler régime et sport. Un médecin donne un mauvais conseil pour le mal de dos (p.110). On découvre un mariage surprise pour le quartier (p.122). Une telle méthode aurait pu, à notre avis, aller très loin dans son esprit humoristique.

Dans la méthode "Forum", on a en page 98 une surprise pour Marie qui, dans une conversation avec des amis, découvre par hasard que l'homme de sa vie est marié avec une de ses connaissances. En page 101, un carambolage entre une soixantaine de voitures provoque la fermeture de l'autoroute et oblige tout le monde à passer la nuit dans le froid et la neige. Enfin en page 150, on repère une offre de communication gratuite contre l'écoute des messages publicitaires.

La méthode "Escale" nous offre quelques faits peu familiers. Ainsi en page 85, la signature (XX) d'un certain Xavier Icks lui porte malheur. En pages 107 et 123, on invite un ami et on lui réserve une chambre à l'hôtel, et lorsque l'invité arrive chez ses hôtes, il découvre que ces derniers sont déjà partis en urgence ailleurs. En page 136, on peut lire un dialogue drôle entre une élève et son professeur au sujet d'une notation non équitable.

La méthode "Reflets", malgré toutes ses qualités, ne comporte presque pas de faits émouvants ou amusants. En pages 198 et 199, on découvre un marchand de foulards qui, faute de pouvoir satisfaire une commande, est tout heureux de l'annulation du marché de la semaine.

Dans "Panorama", on repère quelques éléments qui peuvent plus ou moins intéresser. En pages 62 et 63, on nous présente trois visages connus d'aventuriers. En page 65, on introduit un exercice sur les souvenirs d'une doyenne du monde. En page 66, on évoque le malaise d'un collègue au bureau.

La méthode "Campus" semble un peu plus riche pour notre propos. Ainsi, en page 66, l'auteur semble s'intéresser aux curiosités du lecteur à travers la question *Savez-vous pourquoi ?* En page 74, le propriétaire surprend un inconnu dans son jardin. En page 110 figure un dialogue sur les retrouvailles d'anciens amis. En page 122 figure une rubrique intitulée "*des idées en or*" portant sur l'origine du Perrier et de la chasse au trésor. La page 142 porte sur les palmarès d'émissions connues.

Dans la méthode "Métro Saint-Michel", on relève en page 149 une opération policière pouvant faire inculper un haut fonctionnaire de la police.

Dans "Connexion" on trouve en page 58 un email sur une fête surprise pour une amie. En page 59 figure un paragraphe sur les jeux des enfants et des adultes en France.

Enfin dans la méthode “Festival” on trouve une petite anecdote en page 14 lorsqu'une vieille dame menace son chien de le transformer en pâté s'il continue à l'embêter.

Dans la partie pratique précédente, nous avons cherché à démontrer le peu d'intérêt que manifestent les auteurs et les concepteurs des méthodes de F.L.E. pour la dimension émotive. Les exemples cités sont les plus significatifs que nous ayons pu y trouver. Cette attitude reflète une tendance générale chez les auteurs. Il est peut-être temps d'essayer de tracer un nouvel itinéraire qui focalise sur tout ce qui peut intéresser et séduire nos jeunes apprenants. Un contenu émouvant et significatif profitera à tout le monde, et il doit être le moteur et le cœur du futur changement dans la conception des nouvelles méthodes de F.L.E.

CONCLUSION

Face au repli de la francophonie dans le monde, les spécialistes de F.L.E. doivent envisager de nouvelles perspectives pour rééquilibrer les données et redresser la situation actuelle. On doit retourner à la base de la pensée humaniste pour repenser nos méthodes de F.L.E., non pas sur le plan technique, mais au niveau de leurs contenus thématiques. L'objectif sera d'engager nos futurs élèves à apprendre le français avec enthousiasme. Nous devons chercher à apaiser les esprits des parents qui voient disparaître l'utilité d'apprendre le français dans le contexte actuel de la mondialisation. Nous devons implanter de nouvelles méthodes de F.L.E. ne comportant que ce qui intéressera profondément notre public quel que soit son âge, l'amusera, l'émerveillera, lui apportera du nouveau, sera important et pratique pour lui. Il s'agira de contenus amusants, intéressants, émerveillants même, exclusivement nouveaux, importants et utiles. C'est la seule alternative viable et fiable grâce à laquelle le français reprendra avec confiance la place qu'il mérite à l'échelle mondiale. Nous optons pour des **based content curricula** à caractère émouvant et significatif pour motiver nos jeunes élèves et créer chez eux le désir et le plaisir d'apprendre la langue française.

RECOMMANDATIONS

A la suite de ce que nous venons de proposer pour renouveler les méthodes de F.L.E., nous formulons les recommandations suivantes :

- Il y aura besoin de faire des enquêtes sérieuses, pour identifier les intérêts de notre public, ses demandes, ses besoins, ses attentes et ses caractéristiques, etc.;
- Les parents d'élèves devront être consultés pour nous faire mieux connaître l'environnement où

vivent les élèves et pour nous donner des conseils sur les futurs contenus des méthodes;

- Des questionnaires seront adressés aux écoles concernées pour connaître les difficultés du terrain;
- Il faudra former des équipes pour élaborer les divers questionnaires et les dépouiller;
- Il faudra s'adresser aux concepteurs de méthodes et aux maisons d'édition pour les encourager à participer à la conception des nouvelles méthodes;
- Il faudra envisager une phase d'expérimentation pour ces méthodes, et des contextes appropriés pour cette expérimentation;
- Le feed-back sera vital pour la réussite de l'entreprise;
- On devra veiller à ce que le contenu des nouvelles méthodes ait une portée universelle utilisable dans plus d'un contexte;
- On pourra envisager d'échelonner l'implantation des nouvelles méthodes dans une perspective scolaire s'étalant sur 5 à 10 années par exemple.

REFERENCES

- Afrique, S. (2012). *Le sénégal est-il encore un pays francophone?* Retrieved from <http://www.slateafrique.com/21377/linguistique-senegal-est-il-encore-un-pays-franco>. Access date: 10/09/2012.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Mant, A. (2012). *Affectivité et apprentissage*. Teacher P.S.E. at Hautefeuille College, Arail. Retrieved from <http://eduka.free.fr/eps/capeps/ecrit2/affectiviteetaperenti.pdf>. Access date: 2/8/2012.
- Chalfoun, P. (2013). *Emotional retention agent for foreign language E-learning*. Ilusca Lima Lopes De Menezes and Claude Frasson. Retrieved from <http://www.researchgate.net>. Access date: 02/01/2013.
- Dupuy, M. (2012). *Emotion et apprentissage*. Retrieved from <http://www.sophro.be/publications/emotion-et-apprentissage.htm>. Access date: 01/08/2012.
- François, G. (2005). *En apprentissage, l'émotion l'emporte sur la raison*. Retrieved from <http://www.Francoisguite.com/2005/09/en-apprentissage-lemotion-lemporte-sur-la-rai>. Access date: 01/08/2012.
- UWindisch, U. (2012). *Francophonie: Comment enrayer le déclin du français*. LesObservateurs. Retrieved from <http://www.lesobservateurs.ch/culture/comment-enrayer-le-declin-du-francais>. Access date: 10/09/2012.
- Sousa, D. A. (2001). *How the brain learns (Emotion and learning)*. *L'affect et la motivation: Idées de base*. (2012). Retrieved from: http://www.notices-pdf.com/rapport_la_motivation_pdf.html. Access date: 01/08/2012.
- Latsa, A. (2013). *La francophonie en Russie*. Rianovosti. Retrieved from <http://fr.rian.ru/tribune/20110330.html>. Access date: 15/01/2013.

- Françoise, S. M., & Lupien, S. J. (2003). La mémoire aux prises avec les émotions et le stress: Un impact nécessairement dommageable. *Erudit*, 19(1). Retrieved from <http://www.erudit.org/revue/ms/2003/v19/n1/000766ar.html>. Access date: 01/08/2012.
- Call International. (2012). *La stimulation du cervelet favorise l'apprentissage des langues*. Retrieved from <http://docs.callinter.com/page4.php>. Access date: 26/12/2012.
- L'EMOTION. (2012). Retrieved from <http://jeanluc.lasserre.pagesperso-orange.fr/03emotions.htm>. Access date: 01/08/2012.
- Le Français, dans le Monde. (2012). *Le français*. Retrieved from http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Langues/2vital_inter_francais.htm. Access date: 10/09/2012.
- Caon, F. (2006). *Le plaisir dans l'apprentissage des langues*. Un défi méthodologique. Guerra Edizioni.
- Itma, M. (2010). *Les difficultés d'apprentissage du F.L.E. dans le discours des étudiants palestiniens* (Thèse de doctorat). Université de Franche-Comté, France.
- NKambou, R., Delozanne, É., & Frasson, C. (2007). *Les dimensions émotionnelles de l'interaction dans un EIAH*. Editorial du numéro spécial, sticef.org (volume 14). Retrieved from http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/sticef_2007_editoEmotions.htm. Access date: 01/08/2012.
- Sousa, R. De. (1998). *Les émotions, l'hédonisme et le progrès moral*. Cerisy. Retrieved from <http://homes.chass.utoronto.ca/~sousa/cerisy.html>. Access date: 01/08/2012.
- Modèle Théorique des Processus Émotionnels*. (2012). Retrieved from <http://psychobiologie.ouvaton.org/articles/txt-04.31-4-emotions.htm>. Access date: 01/08/2012.
- Shehadeh, S. (1998). *Pour un curriculum humaniste des langues étrangères* (Thèse de doctorat). Université de la Sorbonne Nouvelle. Paris III.
- Poliakow, D. (2003). Projections affectives et remédiations cognitives (2ème trimestre). *Recherches & Éducatives*. Retrieved from <http://rechercheseducations.revues.org/index209.html>. Access date: 31/07/2012.
- Francophonie, Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). (2012). *Qu'est-ce que la francophonie?* Retrieved from <http://www.atuttascuola.it/francophonie/index.htm>. Access date: 09/09/2012.
- Krashen & Terrel. (1987). Second language acquisition and second language learning, grande-bretagne, prentice – hall international, coll. *Language Teaching Methodology Series*.
- Hadjadj, A. (2003). *Un espace propice à l'étonnement* (Mémoire d'ES). Retrieved from <http://www.psychasoc.com/layout/set/print/Textes/Un-espace-propice-a-l-étonnement>. Access date: 01/08/2012
- Faryadi, Q. (2012). Using emotional intervention to teach arabic as a foreign language: Instructional design perspective. *ARPN Journal of Systems and Software*, 2(1), 37- 41.

ANNEXES: LES MÉTHODES DE F.L.E. EXAMINÉES

- 1- **Accord I**. Dominique Berger et Nerira Spicacci, Didier, 2000.
- 2- **Alter ego A1**, Annie Berthet *et alii*, Hachette, 2006.
- 3- **Campus 1**. Jacky Girardet et Jacques Pécheur, Clé international, 2004.
- 4- **Champion I**. Annie Monnerie-Goarin et Eveline Sirejols, Clé international, 2001.
- 5- **Connexion I**. Régine Mérieux et Yves Loiseau, Didier, 2004.
- 6- **Escale I**. Jacques Blanc *et alii*, Clé international, 2001.
- 7- **Festival**. Sylvie Poisson-Quinton *et alii*, Clé international, 2005.
- 8- **Forum I**. Christian Balyon *et alii*, Hachette F.L.E. 2000.
- 9- **Métro Saint Michel I**. Annie Monnerie-Goarin *et alii*, Clé international, 2006.
- 10- **Panorama 1**. Jacques Girardet et Hean Marie Cridlig, Clé international, 2001.
- 11- **Reflets 1**. Guy Capelle et Noëlle Gidon, Hachette, F.L.E., 1999.