

## DE LA MOTIVATION ET DE L'ÉMOTION VERS L'ACTION : UNE PISTE DE TRAVAIL EN CLASSE DE FLE

UDC 81'243:159.947.5-057.87

Vesna Simović, Nataša Filipović\*

Université de Niš, Faculté de Philosophie, Centre des langues étrangères, Niš, Serbie

ORCID iDs: Vesna Simović

<https://orcid.org/0000-0001-5602-2469>

Nataša Filipović

<https://orcid.org/0009-0002-8581-1226>

**Résumé.** Parmi les facteurs de réussite scolaire, la motivation est souvent considérée comme dominante. Elle initie, renforce, maintient et oriente l'activité de l'apprenant vers l'atteinte des objectifs fixés. Les recherches dans ce domaine ont montré que les apprenants qui ressentent du plaisir et de la joie en apprenant, qui apprennent par désir d'apprendre ou par défi personnel, se souviennent plus longtemps et de manière plus approfondie des contenus adoptés, les relient mieux et les appliquent plus facilement. En revanche, ceux qui apprennent parce qu'ils le doivent ou à cause de la réalisation d'un objectif oublient plus rapidement ce qu'ils ont appris et ont plus de mal à l'appliquer dans la pratique. On considère également que les meilleurs résultats en apprentissage sont obtenus en accomplissant des tâches authentiques liées à des situations réelles dans lesquelles l'apprenant se retrouvera en dehors de la classe.

Dans notre article, nous donnons d'abord le cadre théorique sur lequel s'appuie notre projet, puis l'atelier de traduction conçu pour motiver les apprenants à apprendre le français et à travailler en autonomie grâce aux tâches authentiques et un document-support stimulant proposés. Finalement, nous présentons le bilan du projet concernant sa qualité motivationnelle jugée par les étudiants. L'objectif du projet est de motiver les apprenants à travers l'utilisation de supports et d'activités qui représentent un défi et apportent une satisfaction au travail.

**Mots-clés :** enseignement/apprentissage du FLE, motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, traduction, dessin animé

Submitted April 2, 2024, Accepted November 8, 2024

**Corresponding author:** Vesna Simović

Faculty of Philosophy, University of Niš, Ćirila i Metodija 2, 18105 Niš, Serbia

E-mail: vesna.simovic@filfak.ni.ac.rs

\*PhD Student

## 1. INTRODUCTION

Selon de nombreuses études, les facteurs affectifs ont une très grande influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Parmi ces facteurs, la motivation, l'anxiété liée aux activités de production, les attitudes ou les croyances des apprenants revêtent une importance particulière, mais l'influence d'autres facteurs affectifs, tels que l'empathie, la perception de soi, l'inhibition et l'extraversion-introversion, ne doit pas être négligée (Defays 2005, Prince 2009, Raby 2008, Raby and Narcy-Combes 2009, Vallerand and Thill 2003).

Parmi les facteurs de réussite scolaire, la motivation est souvent considérée comme dominante. Elle incite, donne de la force, maintient et oriente l'activité de l'apprenant vers l'atteinte des objectifs fixés. C'est pourquoi les enseignants s'efforcent d'améliorer la motivation des apprenants, convaincus que cela peut avoir le plus grand impact sur leurs résultats scolaires. Des recherches ont montré que les apprenants qui ressentent du plaisir et de la joie en apprenant, qui apprennent par désir d'apprendre ou par défi personnel se souviennent plus longtemps et de manière plus approfondie du contenu adopté, le relient mieux avec les contenus déjà acquis et l'appliquent plus facilement (Bandura 1993, 2003). En revanche, ceux qui apprennent parce qu'ils sont obligés ou pour atteindre un objectif imposé oublient plus rapidement ce qu'ils ont appris et ont plus de mal à le mettre en pratique. On considère également que les meilleurs résultats d'apprentissage sont obtenus en résolvant des tâches authentiques, celles qui sont liées à des situations réelles dans lesquelles l'apprenant se trouvera en dehors de la classe (Gardner and Lambert 1959, 1972, Brown 1987, Dörnyei 2005).

Dans notre article, nous présentons d'abord le cadre théorique sur lequel repose notre travail, puis le projet conçu pour motiver les étudiants à apprendre le français et à travailler de manière autonome à travers un travail sur des tâches authentiques et un document support stimulant. Ce projet consiste en la réalisation d'un atelier de traduction de manga, dessin animé japonais, document authentique actuel et apprécié par les apprenants. Nous avons accordé une attention particulière à la conception d'activités qui sont l'un des facteurs qui influencent le plus la motivation des étudiants selon Viau (1995, 1996, 1998, 1999, 2000). Cet atelier, dont l'objectif principal est la traduction du dessin animé, vise également à développer les compétences linguistiques, communicatives et interculturelles des étudiants, ainsi qu'à élargir leurs connaissances socioculturelles.

Enfin, nous soulignons les implications didactiques du travail présenté. Les activités proposées motivent les apprenants à mobiliser leurs compétences générales, connaissances et activités langagières afin d'agir et de réaliser des tâches qui aboutissent à un produit qui n'est pas nécessairement linguistique. Dans ce cas-là, ce produit est un sous-titre serbe incorporé dans un dessin animé français. L'utilisation de matériels et d'activités qui représentent un défi et apportent de la satisfaction au travail renforce grandement la motivation des apprenants et leur intérêt pour l'apprentissage du français.

## 2. CADRE THÉORIQUE

Dans le domaine des facteurs affectifs et de la motivation des apprenants pour l'apprentissage d'une langue étrangère de nombreuses études ont été menées, celles de Gardner et Lambert étant probablement les plus connues (Gardner and Lambert 1959, 1972, Gardner 1991). Ces deux psychologues sociaux canadiens ont attiré l'attention sur le fait

que la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas socialement neutre. Ils ont été les premiers à définir deux types de motivation, instrumentale et intégrative. La motivation instrumentale pousse l'apprenant à utiliser la langue comme un instrument pour atteindre un certain objectif. L'apprentissage est donc motivé par des raisons pratiques. Par contre, la motivation intégrative renforce le désir de s'intégrer dans une communauté, dans un groupe social, de connaître la culture cible, d'établir les liens avec les locuteurs natifs. On pense que les étudiants motivés de manière intégrative apprennent une langue avec plus de succès que les étudiants motivés de manière instrumentale.

Selon Nikola Rot (2004, 204-205), un grand nombre d'émotions sont liées au contenu de nos pensées et de nos idées. Certaines de ces émotions sont représentées par des sentiments liés à la personnalité de l'apprenant, telles que les sentiments de réussite et d'échec. Rot explique que le sentiment de réussite survient lorsque l'on juge que ce que l'on a réalisé a de la valeur. Si l'on estime que le résultat obtenu ne vaut rien malgré les efforts faits, le sentiment d'échec survient. Ces sentiments dépendent aussi des exigences qu'on se fixe, c'est-à-dire du niveau d'aspiration. Le sentiment de satisfaction dû au succès apparaîtra et si les autres jugent que ce que l'on a réalisé est significatif, on le jugera également comme son propre succès. Lorsque le résultat obtenu est évalué comme une réalisation très significative pour la personnalité, un sentiment de fierté apparaît. Autrement, lorsqu'il n'y a pas de succès et que l'on n'obtient pas ce qu'on attend de soi-même et ce que les autres attendent, un sentiment de honte surgit.

Krashen définit l'influence des facteurs affectifs sur l'acquisition d'une langue seconde à travers l'hypothèse du filtre affectif (Krashen 1982, 30). Il le voit comme un obstacle imaginé qui empêche l'apprenant d'acquérir la langue à partir d'une source disponible. Il s'agit essentiellement d'un énoncé théorique sur l'acquisition d'une langue étrangère qui tente d'expliquer les variables émotionnelles qui influencent le succès ou l'échec de sa maîtrise (Suzić 2015, 23).

L'hypothèse du filtre affectif fait principalement référence aux élèves qui ont une attitude moins positive à l'égard de l'apprentissage d'une langue seconde et qui non seulement évitent les situations dans lesquelles ils apprennent, mais ont également un filtre affectif élevé même s'ils comprennent le message que leur est communiqué. Pour cette raison, l'information ne peut pas atteindre la partie du cerveau qui est « en charge » de l'acquisition du langage. Contrairement à ces étudiants, les étudiants qui sont plus disposés à acquérir une langue seconde non seulement s'efforceront d'obtenir autant d'informations que possible, mais auront également un degré de filtre affectif plus faible et, par conséquent, acquerront également plus de contenu (Krashen 1982, 31).

L'hypothèse du filtre affectif repose sur l'affirmation selon laquelle la meilleure acquisition du langage se produira dans un environnement où il n'y a ni anxiété ni agitation, où les élèves n'ont pas peur des attaques et des critiques de la part des enseignants ni des moqueries de la part de leurs pairs et collègues, c'est-à-dire où le filtre affectif est faible.

D'autres auteurs énumèrent également des compétences émotionnelles que l'apprenant doit développer, à savoir :

- la conscience de soi, la conscience émotionnelle : reconnaissance de ses propres émotions et de leurs effets ;
- l'auto-évaluation : la conscience de ses pouvoirs et de ses limites ;
- la confiance en soi : un fort sentiment d'estime de soi et de ses capacités ;
- l'autorégulation, la maîtrise de soi : le contrôle des émotions et des impulsions distrayantes ;

- l'adaptabilité ;
- l'ouverture;
- la motivation.

Les émotions apparaissent à toutes les étapes de l'apprentissage d'une langue étrangère et bien que d'un côté elles aident à l'apprentissage et à l'acquisition de la langue, d'un autre côté, si elles sont désagréables, elles peuvent mettre en danger l'ensemble du processus car elles réduisent la capacité de compréhension, de perception du sens et de la mémoire. Et du côté neurologique, il y a des confirmations de cette thèse car le fait est que la pensée analytique est presque toujours influencée par les émotions. C'est pourquoi il est difficile pour les apprenants chroniquement tristes, en colère, inquiets ou effrayés de se concentrer et donc d'apprendre (Goleman 1995, Petrović 2011, 15, Bandura 2003).

Dornyei (Dörnyei 2005) estime que les apprenants qui maîtrisent l'autorégulation, appliquent efficacement des stratégies d'apprentissage, sont motivés par l'apprentissage lui-même, et non par les notes ou les éloges, sont capables de se motiver, sont autodisciplinés, croient en leur propre compétences, etc.

Les apprenants qui ont un sentiment d'efficacité personnelle sont en fait des personnes sûres d'elles qui se fixent des objectifs plus élevés, sont optimistes, n'abandonnent pas facilement et redoublent d'efforts face aux difficultés et perçoivent les tâches difficiles comme des défis pour leur développement. Ils attribuent l'échec à un manque de connaissances ou d'efforts plutôt qu'à une capacité insuffisante, et rétablissent facilement un sentiment d'efficacité après un échec. Cette façon de voir les choses réduit le stress et les sentiments négatifs. Les apprenants qui manquent d'un sentiment d'efficacité personnelle hésiteront à accomplir des tâches difficiles qu'ils perçoivent comme une menace personnelle. Ils ont un niveau d'aspiration plus faible, font moins d'efforts et sont moins attachés aux objectifs qu'ils se sont fixés, doutent de leurs capacités et sont pessimistes. Comme ils perçoivent l'échec comme une lacune personnelle, ils doutent facilement de leurs capacités et deviennent victimes de stress et de sentiments dépressifs et ont du mal à retrouver un sentiment d'efficacité (Bandura 1993). En raison de différentes caractéristiques cognitives, motivationnelles et affectives, les apprenants ayant une confiance en soi différente choisissent les activités auxquelles ils participeront de différentes manières, ce qui peut être lié au développement de nombreuses capacités et opportunités de développement ultérieur (Tošić 2013).

Les recherches de Viau s'inscrivent aussi dans la lignée des facteurs affectifs voire la motivation. Il développe un modèle de la dynamique motivationnelle de l'apprenant qui consiste en une interaction complexe entre les facteurs externes à l'apprenant et des sources intrinsèques de la motivation (ses propres perceptions) qui influent sur l'apprenant et son apprentissage. Il précise les facteurs sur lesquels l'enseignant peut influencer et propose des stratégies que celui-ci peut utiliser pour susciter la motivation de ses apprenants ainsi que le plaisir d'apprendre (Viau 1998, 2009, 2010, 1).

L'apprenant sera motivé s'il perçoit l'intérêt de l'activité pour son apprentissage, qu'il croit qu'il a les compétences nécessaires pour la réussir et qu'il peut contrôler la façon dont l'activité se déroule. Alors :

- il s'engage sur le plan cognitif pour accomplir l'activité et choisit les stratégies d'apprentissage appropriées ;
- il travaille avec persévérance, il consacre plus de temps à l'activité et il a plus de chance de réussir ;
- il apprend et réussit.

Il est évident que l'enseignant ne peut influencer que sur les facteurs concernant la classe pour favoriser la motivation de ses apprenants. Nous nous sommes surtout intéressés aux activités d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est au premier plan (exercices individuels, lecture, présentation devant la classe, la rédaction de textes, etc.) (Viau 2004, 6). Pour qu'une activité stimule l'apprenant et l'incite à apprendre, c'est-à-dire pour qu'elle soit motivante, elle doit remplir les conditions suivantes (Viau 2004, 8, 2010, 8-12) :

- être signifiante aux yeux de l'apprenant ;
- être diversifiée et s'intégrer aux autres activités;
- représenter un défi pour l'apprenant ;
- avoir un caractère authentique à ses yeux;
- exiger de sa part un engagement cognitif;
- le responsabiliser en lui permettant de faire des choix;
- lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres;
- avoir un caractère interdisciplinaire;
- comporter des consignes claires;
- se dérouler sur une période de temps suffisante.

### 3. CONCEPTION ET DEROULEMENT DU PROJET

Nous présentons la possibilité d'utiliser les supports actuels et les activités pertinentes en classe de FLE afin d'éveiller les émotions des apprenants, de susciter le plaisir et la joie d'apprendre, de favoriser la motivation et développer la conscience linguistique des apprenants, de les motiver à apprendre le français et à travailler de manière indépendante. À l'aide d'un exemple concret tiré de la pratique, nous décrivons l'atelier de traduction d'animé, le film d'animation japonais bien connu et apprécié par nos étudiants. L'avantage du dessin animé en tant que matériel pédagogique réside dans son actualité, les sujets abordés proches aux étudiants et l'environnement numérique qui facilite le travail et le rend interactif et stimulant pour eux. La combinaison de l'image, du son et de l'animation permet aux étudiants d'utiliser leurs connaissances générales et leurs expériences des divers domaines et de mieux comprendre ainsi le contexte plus large nécessaire à une traduction réussie. Grâce à l'environnement numérique, le résultat du travail (traduction sous forme de sous-titre) est immédiatement visible et utilisable en temps réel, ce qui est particulièrement stimulant pour les étudiants.

L'atelier de traduction a été proposé aux étudiants apprenant le français en tant que langue étrangère optionnelle (A2/B1) au niveau universitaire (les I<sup>ère</sup> et II<sup>e</sup> année de licence).

Notre choix du document-support s'est porté sur le dessin animé *Wakfu* basé sur le jeu vidéo du même nom. Pendant 3 saisons, 65 épisodes et 5 spéciaux ont été tournés. Cette série a été diffusée dans les Balkans, en Serbie, au Monténégro, en Bosnie-Herzégovine et en Macédoine du Nord depuis 2013 et elle y a connu un grand succès. L'épisode *Wakfu l'enfant des brumes* a servi comme support du travail.

Les étapes du travail et les activités proposées aux étudiants étaient les suivantes : la discussion sur le dessin animé *Wakfu*, son intrigue et ses héros, le visionnage du film, l'écoute du générique, la lecture et la traduction de la transcription du générique, la réalisation du sous-titrage en serbe et son incorporation dans le film.

Quant à la traduction, le générique a été choisie pour des raisons suivantes :

- la simplicité au niveau de langue (en raison du public hétérogène);
- fait un tout;
- la courte durée;
- la possibilité d'être visionné plusieurs fois malgré le temps de travail limité.

En plus, le générique d'ouverture n'a pas été synchronisé auparavant ce qui a motivé d'avantage les étudiants au travail.

Le travail sur la traduction du générique a été précédé par la compréhension. La discussion sur les personnages du dessin animé a sensibilisé les étudiants à l'intrigue de l'épisode à visionner et au générique à traduire. Le premier visionnage du générique a été actif, avec des tâches à réaliser. Les étudiants ont dû compléter la grille portant les questions sur la compréhension globale (Qui ? Quand ? Où ? Quoi ?). Le deuxième visionnage a permis aux étudiants de répondre aux questions plus détaillées : Est-ce que les personnages du générique et ceux de l'épisode visionnée sont les mêmes ? Peut-on les caractériser ? Peut-on dire à quel moment se passe l'action ? À quel lieu ? Peut-on dire ce qui se passe ? Est-ce que c'est une action passée, actuelle ou future ?

La discussion a continué sur les sentiments et les actions et thèmes présents dans le générique. Les étudiants ont dû repérer les impressions et les sentiments dominants qui se dégagent du générique et justifier leur réponse voire nommer les indices qui les ont guidés. Une liste de sentiments leur a été proposée (la tendresse, la violence, la joie, le bonheur, la tristesse, la haine, le rage, la honte, le désespoir, la confiance, le triomphe) ainsi qu'une liste de thèmes traités dans la chanson (l'aventure, la guerre, la bataille, l'amour, la vieillesse, l'enfance, le pouvoir). Parmi les mots proposés, il y en avait ceux qui apparaissent dans le texte du générique. De cette façon, les étudiants ont affiné la compréhension du générique et ont été préparés pour la traduction (la prise de conscience du contexte, le lexique présent dans la chanson travaillée).

Après la compréhension orale, on a procédé à la traduction de la transcription du générique qui a été projetée sur l'écran et visible à tous les étudiants. Comme la succession des scènes de la vidéo est très rapide, les vers du générique à traduire sont très courts consistant en quelques mots. D'un côté, cela a beaucoup facilité le travail aux étudiants qui n'avaient à traduire que deux ou trois mots à la fois, d'ailleurs tous connus grâce au travail sur la compréhension orale. De l'autre côté, à cause d'une telle segmentation, il est difficile d'appréhender des phrases entières et les étudiants risquaient une interprétation erronée de syntagmes entendus. C'est la raison pour laquelle on s'est appuyé sur la transcription du générique pendant le travail de traduction. La transcription est segmentée vu qu'elle suit la répartition de la vidéo en scènes, chacune numérotée et avec indication temporelle précise (v. annexe). Chaque scène comporte un vers du générique. Ayant le texte du générique sous les yeux, les étudiants proposaient en groupe la traduction en serbe pour chaque vers et en discutaient les variantes si nécessaire. L'un des étudiants a tapé la solution définitive directement dans le texte de la transcription (v. annexe). On a créé ainsi le texte du sous-titre qui a été incorporé au dessin animé à la fin de l'atelier (v. annexe).

#### 4. BILAN

Un questionnaire d'évaluation concernant la qualité motivationnelle de l'atelier et des activités proposés reposant sur les critères donnés par Viau (2004, 8, 2010, 8, 2010, 11-12)

a été rempli par les étudiants à la fin du projet. Selon leurs réponses, nous pouvons conclure que les activités proposées ont été jugées motivantes et les aspects du projet appréciés le plus sont les suivants:

- le travail diversifié : l'accomplissement de différentes tâches langagières et non langagières telles que le visionnage, l'écoute, la lecture, la compréhension, la traduction mais aussi l'utilisation d'Internet, la recherche des informations, l'organisation des informations, etc. (*critère de diversité*);
- le produit final concret et visible;
- le travail qui mérite d'être présenté aux autres (*critère de signification*);
- le document support authentique et adéquat, en relation avec l'âge, les intérêts et l'expérience personnelle des étudiants et les activités accomplies qui sortent du cadre scolaire et mènent vers la fabrication d'un produit similaire à celui qu'on trouve dans la vie réelle qui en plus peut être montré au public en dehors de la classe, mis sur un site Internet, partagé sur les réseaux sociaux, etc. (*critère d'authenticité*);
- un certain contrôle sur son apprentissage, la responsabilité sur les choix à faire et les décisions à prendre (*critère de responsabilité*);
- le temps suffisant pour la réalisation des activités;
- le travail de groupe, la coopération qui a donné des solutions de traduction réussies (*critère de collaboration*);
- la possibilité de s'investir personnellement dans les activités; la mobilisation des compétences générales : le savoir (savoir sur les médias et les arts), le savoir-faire (l'utilisation de l'ordinateur, d'Internet), le savoir-être (l'ouverture et intérêt devant de nouvelles expériences et idées, le désir de transmettre ses opinions et émotions, les traits de caractère tels que la confiance en soi, l'indépendance, l'ambition, l'activité, l'optimisme, etc.) ainsi que les compétences acquises dans d'autres domaines et disciplines tels que la littérature, le film, la musique (*critère d'interdisciplinarité*);
- l'engagement et l'investissement sur le plan cognitif qui dépasse l'application mécanique des connaissances linguistiques dans des activités ; la prise de conscience de ses propres compétences, savoirs et savoir-faire grâce auxquels la réalisation des activités était possible ; la possibilité de faire le lien avec son vécu (*critère d'engagement cognitif*);
- les activités proposées avec des niveaux de difficulté différents ont représenté un défi et ont été accomplies grâce à l'engagement cognitif ainsi qu'à la ténacité, la persévérance et l'effort déployé (*critère de défi*).

## 5. CONCLUSION

Vu l'importance de la motivation voire l'importance des sentiments positifs reliés à des performances réussies dans l'apprentissage du FLE, nous avons voulu encourager nos étudiants à apprendre par le plaisir et à travailler en autonomie. Pour leur donner envie à s'impliquer dans le travail en dehors des contraintes scolaires, nous leur avons proposé un projet de traduction du dessin animé fondé sur le modèle de la dynamique motivationnelle de l'apprenant conçu par Viau. Pour réussir notre projet, nous avons privilégié les activités d'apprentissage comme l'un des facteurs influençant la motivation de l'apprenant. Pour être motivantes, elles devaient être authentiques et signifiantes pour les étudiants, représenter un défi pour eux, exiger un effort cognitif, favoriser la perception qu'ils avaient

de leur compétence et leur donner le sentiment d'être responsable et de contrôler leur propre apprentissage. Tous les étudiants étaient unanimes à juger les activités proposées ainsi que le document support motivant et favorisant l'intérêt pour l'apprentissage.

Les activités ainsi conçues et mises en œuvre correspondent pleinement aux tendances modernes de l'enseignement des langues étrangères, voire à l'approche actionnelle sur laquelle repose le CECR. Cette approche voit l'enseignement et l'apprentissage des langues avant tout comme une action dans la société à travers la résolution de tâches ce qui aboutit à un certain produit. Ces tâches ne sont pas nécessairement linguistiques et elles mobilisent tant les compétences générales (connaissances, attitude envers l'apprentissage, qualités personnelles) et les connaissances que les compétences langagières, linguistiques, pragmatiques et socioculturelles. Pour la réalisation de notre projet, sauf la maîtrise des compétences linguistiques, la connaissance d'un genre précis du film, la manipulation informatique, l'utilisation d'Internet, les outils permettant l'utilisation et le traitement de contenus numériques (téléchargement, copie, découpage, insertion, etc.), la connaissance des logiciels, etc. ont été indispensables.

Le fait que les activités menées dans le cadre du cours de français mobilisaient des compétences et des savoirs acquis dans différents domaines et étaient reliées à d'autres disciplines a permis aux étudiants de se rendre compte que leur apprentissage du français dépasse largement un travail dont le seul but est d'obtenir une bonne note à l'examen (la motivation instrumentale) et qu'il a une relation étroite avec leur enseignement général, leur vécu ainsi qu'avec leur vie quotidienne et leurs intérêts personnels (la motivation intégrative).

La possibilité de s'investir personnellement dans des activités, d'exprimer sa créativité, son imagination, de donner son opinion, la possibilité de faire le lien avec son vécu, ses intérêts et ses acquis grâce aux activités appropriées et de travailler pour son plaisir et sa satisfaction a motivé les étudiants d'une manière intrinsèque ce qui garantit une acquisition plus profonde et plus durable du contenu étudié (Dörnyei 2005, Simović 2015; Simović 2019, Simović 2020).

Il est clair que les activités ne sont qu'un des facteurs relatifs au contexte de la classe influant sur la motivation des apprenant. Il ne faut surtout pas négliger les autres : la motivation de l'enseignant, le climat dans la classe, l'évaluation, les récompenses et les sanctions, etc. Tous ces éléments contribuent à la création d'un cadre propice à l'apprentissage du français. Le projet décrit dans notre article a donné de bons résultats dans le domaine de la motivation des apprenants à s'intéresser au français et à travailler en autonomie. Nous espérons qu'il peut permettre aux enseignants d'élargir leurs connaissances relatives à ce sujet et leur donner des idées pour enrichir leurs pratiques de classe.

#### RÉFÉRENCES

- Bandura, Albert. 1993. "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning." *Educational Psychologist*, 28 (2): 117–148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, Albert. 2003. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Brown, Henry Douglas. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Defays, Jean-Marc. 2005. "De l'enseignement à l'apprentissage, le paradigme cognitif en didactique des langues." *Revue Parole*, no. 34/35/36, 165–202.
- Dörnyei, Z. 2005. *Psychology of the Language Learner-Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Gardner, C. Robert, and Wallace, E. Lambert. 1959. "Motivational Variables in Second-Language Acquisition." *Canadian Journal of Psychology* 13, no. 4 : 266–272.
- Gardner, C. Robert, and Wallace, E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, C. Robert. 1991. "Attitudes and motivation in second language learning." In *Bilingualism, multiculturalism and second language learning*, edited by Allan G. Reynolds, 43–63. New York : Psychology Press.
- Goleman, Daniel. 1995. *Emotional Intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Prince, Peter. 2009. "Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues." *Lidil*, no. 40: 71–88. <https://doi.org/10.4000/lidil.2925>
- Françoise, Raby. 2008. "Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs." *Les Langues Modernes: Pleins feux sur la Motivation*, no.3. Accessed June 15, 2017. <http://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article1874>
- Françoise, Raby et Nancy-Combes, Jean-Paul. 2009. "Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ?" *Lidil*, no. 4 : 5–16. <https://doi.org/10.4000/lidil.2896>
- Petrović Olivera. 2011. "Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika." *Nova škola-Pedagoški fakultet u Bijeljini*, no. 8: 206–212.
- Rot, Nikola. 2004. *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Simović, Vesna. 2015. "Kreativno pisanje kao način motivisanja učenika za učenje francuskog jezika." *Revue du Centre Européen d'Etudes Slaves - Langue et mémoire, Numéro 5 - Langue, Lettres, Mémoire*. Études réunies et présentées par: Sanja Bosković, Dragana Lukajić et Radana Lukajić. Poitiers, France: Université de Poitiers. ISSN électronique 2274-7397. <http://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1057>
- Simović, Vesna. 2019. "Lire en classe de FLE: comment motiver les apprenants." In *Interactions dans les Sciences du Langage. Interactions disciplinaires dans les Études littéraires*, edited by Veran Stanojević and Milica Vinaver-Ković, 206–215. Belgrade: Faculté de Philologie, <https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch15>
- Simović, Vesna. 2020. "Donner le goût de la lecture aux apprenants: la nouvelle en classe de FLE." *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 45 (4): 287–298.
- Suzić, Radmila. 2015. "Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovne škole." PhD diss. University of Novi Sad, Faculty of Philosophy.
- Tošić, Milica. 2013. Odnos afektivne vezanosti i kognitivnog razvoja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu*, 1: 42–61.
- Vallerand, J. Robert, and Edgar E. Thill. 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Éditions Études vivantes.
- Viau, Rolland. 1995. "Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit." *Revue des sciences de l'éducation* 21(1): 197–215. <https://doi.org/10.7202/502009ar>
- Viau, Rolland. 1996. La motivation. Condition essentielle de réussite. *Sciences Humaines, hors série*, 12: 44–46. <http://xcrustyx.free.fr/.../17-%20La%20motivation-condition%20>
- Viau, Rolland. 1998. *La motivation en contexte scolaire (2<sup>e</sup> édition)*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, Rolland. 1999. *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, Rolland. 2000. Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *La revue Web sur la valorisation du français en milieu collégial* 5 (3). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>
- Viau, Rolland and Bouchard, Josée. 2000. Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Canadian Journal of Education-Revue Canadienne De l'éducation*, 25(1): 16–26. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2770>
- Viau, Rolland and Jolly, Jacques. 2000. *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. [http://www.uquebec.ca/~uss1109/dossiers/Acfas\\_Viau.pdf](http://www.uquebec.ca/~uss1109/dossiers/Acfas_Viau.pdf)
- Viau, Rolland. 2004. La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en Éducation Bruxelles*. [https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la\\_motivation.pdf](https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf)
- Viau, Rolland. 2009. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal : ERPI.
- Viau, Rolland. 2010. La motivation dans l'apprentissage du français. *Colloque international de la SJDF. Université de Kyoto*. <http://patrickjdaganand.com/5-EHDAA/x-MOTIVATION/MOTIVATION%20ET%20APP.%20DU%20FRAN%20AIS-pdf>

## ANNEXES

## Transcription du générique en français et traduction en serbe

1  
00:00:17,420 --> 00:00:18,455  
-Sois...  
Budi...

2  
00:00:18,500 --> 00:00:20,456  
...le Feu et la Terre,  
...Vatra i Zemlja,

3  
00:00:20,510 --> 00:00:22,819  
..l'Eau et la Poussière.  
...Voda i Prašina.

4  
00:00:23,260 --> 00:00:24,100  
Héros...  
Heroj...

5  
00:00:24,180 --> 00:00:26,171  
...malgré toi.  
...uprkos sebi.

6  
00:00:26,660 --> 00:00:27,695  
Vois...  
Gledaj...

7  
00:00:27,930 --> 00:00:29,761  
...la légende s'écire,  
...legendu koja se piše,

8  
00:00:30,070 --> 00:00:32,220  
..l'histoire se construire.  
...istoriju koja nastaje.

9  
00:00:32,590 --> 00:00:36,139  
L'avenir est notre aventure.  
Budućnost je naša avantura.

10  
00:00:36,190 --> 00:00:37,225  
Fais...  
Neka oživi...

11  
00:00:37,360 --> 00:00:38,952  
..vivre la Lumière,  
Svetlost,

12  
00:00:39,990 --> 00:00:41,901  
..parler les éclairs.  
...neka progovore munje.

13  
00:00:42,350 --> 00:00:45,626  
La magie entre tes mains.  
Magija u tvojim rukama.

14  
00:00:45,740 --> 00:00:47,856  
Pars suivre..  
Sledi..

15  
00:00:47,930 --> 00:00:48,999  
..ton chemin.  
..svoj put.

16  
00:00:49,530 --> 00:00:50,883  
Et regarde..  
I gledaj..

17  
00:00:50,960 --> 00:00:52,234  
..ton futur,  
..svoju budućnost,

18  
00:00:53,130 --> 00:00:54,643  
..l'aventure,  
..avanturu,

19  
00:00:55,620 --> 00:00:56,655  
..ta lumière..  
..svoju svetlost..

20  
00:00:56,790 --> 00:00:59,650  
..guider ton destin !  
..kako vode tvoju sudbinu!

21  
00:00:59,990 --> 00:01:03,539  
L'ENFANT DES BRUMES  
DETE MAGLE

## **OD MOTIVACIJE I EMOCIJE PREMA AKCIJI: PRIMER RADA NA ČASU FRANCUSKOG JEZIKA**

*Među činionicima školskog postignuća, motivacija se često smatra dominantnom. Ona pokreće, daje snagu, održava i usmerava aktivnost učenika ka postizanju postavljenih ciljeva. Otuda nastavnici nastoje da poboljšaju motivisanost učenika smatrajući da time najviše mogu da utiču na njihovo školsko postignuće. Istraživanja su pokazala da učenici koji osećaju zadovoljstvo i prijetnost dok uče, koji uče iz lične želje ili izazova duže i temeljnije pamte usvojene sadržaje, bolje ih povezuju i lakše primenjuju. Učenici koji uče zato što moraju ili zbog ispunjenja nekog cilja brže zaboravljaju ono što su naučili i teže primenjuju naučeno u praksi. Smatra se takođe da se najbolji rezultati u učenju postižu rešavanjem autentičnih zadataka, onih koji imaju veze sa realnim situacijama u kojima će se učenik naći van učionice (Gardner and Lambert 1959, 1972, Brown 1987, Dörnyei 2005). U našem izlaganju predstavimo najpre teorijski okvir na kome se zasniva naš rad, a potom i projekat osmišljen da motiviše učenike na učenje francuskog jezika i samostalan rad kroz rad na autentičnim zadacima i podsticajnom predlošku. Cilj projekta je razvijanje lingvističke, komunikativne i interkulturalne kompetencije učenika kroz korišćenje materijala i aktivnosti koje predstavljaju izazov i bude zadovoljstvo u radu.*

*Ključne reči: nastava/učenje francuskog jezika, intrinzična motivacija, ekstrinzična motivacija, prevođenje, animirani film.*