

État d'esprit de développement d'étudiants de français plurilingues : cas d'étude, université NTU, Singapour

Estelle Bech

Coordinatrice du département de français

epb@ntu.edu.sg

Faculté des Sciences Humaines,

Université de Technologie de Nanyang, Singapour

Karine Lespinasse

karine.lespinasse-sabourault@univ-paris8.fr

UFR MITSIC, Université de Paris 8 – St Denis, France

1. Introduction

L'acquisition d'une langue est une compétence complexe qui exige des efforts importants de l'apprenant, sur du long terme, pour atteindre la maîtrise de la langue visée. Carol Dweck, professeur de psychologie de l'Université de Stanford, a défini le rôle essentiel de l'état d'esprit sur l'endurance des apprenants (Dweck, 2006). Un état d'esprit s'établit à un âge précoce. L'état d'esprit fixe (*fixed mindset*), soit la croyance qu'intelligence et talent sont prédéterminés, peut empêcher l'apprenant

d'explorer et d'essayer. La promotion d'un état d'esprit de développement (*growth mindset*), soit dans la salle de classe par l'enseignant, soit par les apprenants, vise à entretenir la persévérance face aux défis d'apprentissage et à valoriser les efforts plus que les résultats, et se révèle avoir un impact bénéfique pour les apprenants.

Le contexte plurilingue de l'Asie du Sud-est se prête particulièrement à explorer les liens entre l'intelligence linguistique, la motivation linguistique et l'état d'esprit. Rassemblant 11 pays et 8.59 % de la population mondiale (estimation des Nations-Unies, 2018)⁶, avec ses 1 480 langues, cette zone linguistique représente en revanche 20 % de la diversité linguistique mondiale⁷. Ainsi Singapour a 4 langues officielles : anglais, chinois, malais, tamoul.

Nous avons choisi d'enquêter auprès de 82 étudiants en français de l'Université de Technologie de Nanyang (NTU) à Singapour, dont 97 % sont issus de pays multilingues asiatiques et qui apprennent cette langue selon une approche actionnelle, pour déterminer quel était leur type d'état d'esprit. Au vu des résultats, démontrant un degré d'état d'esprit de développement de soi élevé, nous nous interrogeons sur les raisons sous-jacentes : le bilinguisme précoce favorise-t-il un état d'esprit de développement internalisé par l'apprenant,

⁶ <http://www.worldometers.info/world-population/south-eastern-asia-population>

⁷ Source : *Ethnologue*, Barbara F. Grimes ed., http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/1div_cont_Asie.htm, Summer Institute of Linguistics, 2016, et une estimation, 7 000 langues dans le monde : <http://www.museedelhomme.fr/fr/combien-langues-sont-parlees-monde>.

ou celui-ci découle-t-il plutôt de l'approche pédagogique utilisée, la perspective actionnelle ?

2 Analyse de la littérature sur l'état d'esprit de développement

2.1. L'« état d'esprit de développement de soi »

Un état d'esprit, ou attitude mentale, est un système de croyance qui prédétermine comment une même situation sera interprétée différemment d'une personne à l'autre. Par exemple, un craquement dans la nuit peut être traité par le cerveau comme normal (un bruit de la ville) ou une menace (effraction dans une pièce) en fonction du caractère anxieux de la personne. C. Dweck, fascinée par la diversité des réponses manifestées par les étudiants face aux succès et aux échecs, a prouvé que les comportements des élèves sont effectivement liés à leur état d'esprit (Dweck, 1975 ; Dweck, 1999) pour lesquels elle a inventé les termes « état d'esprit de développement » et « état d'esprit fixe » (Dweck, 2006).

Les processus mentaux en place sont décrits dans la figure 1 ci-dessous, version française adaptée de Brainology⁸.

⁸ https://www.mindsetworks.com/websitemedia/protected/implm2/Brainology_Implementation_Guide-Part_I-GET_READYv2.pdf, VF : <http://moncahierdecolier.com/changer-detat-desprit-une-nouvelle-psychologie-de-la-reussite-carol-dweck>

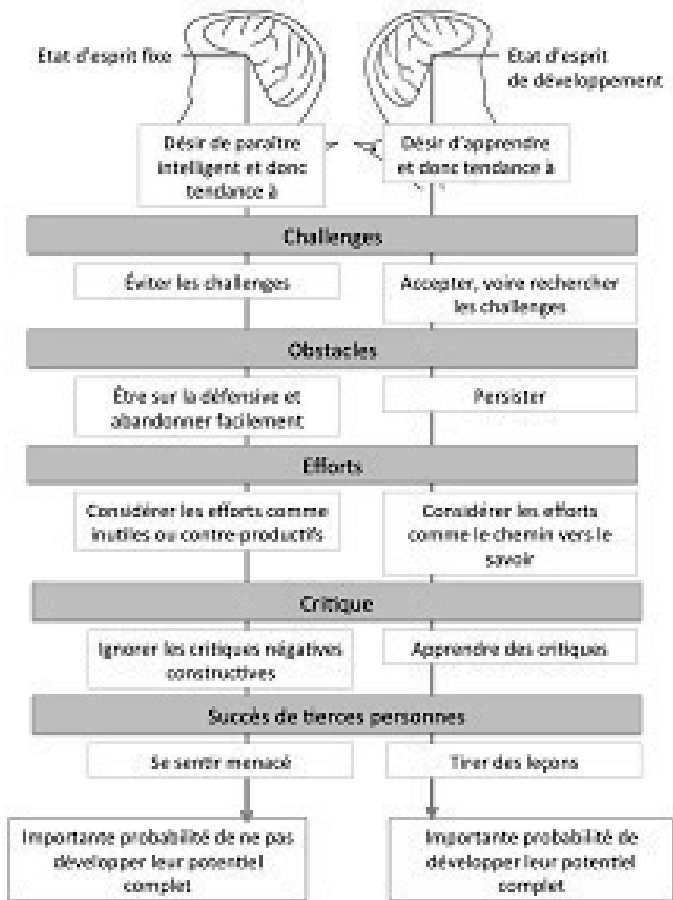


Fig. 1. Le processus récursif des états d'esprit fixe et de développement de soi.

Comme l'état d'esprit est un système d'aide à la décision et d'évaluation de sa propre valeur, ces recherches en psychologie ont prouvé que ceux qui réussissent ont tous un état d'esprit de développement de soi sous-jacent. En d'autres termes, les facteurs de motivation dépassent les facteurs cognitifs pour parvenir

à une réussite (Gross-Loh 2016). Or, premièrement, chaque individu présente en fait un mélange d'états d'esprit fixe et de développement et deuxièmement, l'état d'esprit spécifique à une personne peut être modifié. Il est donc possible d'agir sur les états d'esprit des étudiants (Blackwell et al., 2007 ; Yeager & Dweck, 2012).

2.2. L'état d'esprit de développement, un concept exploré dans de nombreux domaines de l'éducation

L'objectif des systèmes éducatifs ne consiste plus tant aujourd'hui à transmettre aux élèves des compétences et des connaissances, qu'à favoriser l'aptitude à résoudre des problèmes et relever des défis, et ce dès l'école maternelle (Brown, 1990) de sorte que les élèves soient prêts à aborder les questions auxquelles ils font face à l'extérieur de l'école. Le défi à relever par les éducateurs consiste à mettre en œuvre les conditions pour favoriser le recours à un état d'esprit incrémental (de progression) dans la classe : des études ont été menées en mathématiques, sports, musique, médecine..., et à des âges variés (primaire, secondaire, universitaire).

L'acquisition des langues étrangères fonctionne comme un domaine spécifique en fonction de sa dynamique unique : les apprenants doivent être soutenus dans le processus d'apprentissage et d'auto-motivation à l'extérieur de la classe, car les interactions avec la communauté cible sont indispensables pour progresser et développer leur résilience dans la classe (Gardner, 2010). Mais peu de recherches ont été menées (Burnette et al., 2013).

2.3. L'état d'esprit de développement appliqué à l'acquisition d'une langue étrangère

L'apprentissage des langues étrangères requiert un environnement favorable (qualité et quantité d'interactions) et certaines prédispositions facilitantes, même si la génétique et les neurosciences ont écarté le pur déterminisme biologique. Cependant des facteurs contrôlables, c'est-à-dire des efforts, un travail acharné et conscient, permettent de parvenir à la maîtrise de la langue visée et une mentalité positive favorise ce processus complexe. En effet, à l'inverse, c'est l'abandon : dans le cas de l'apprentissage du chinois *perçu* comme long et chaotique, Horwitz relève des taux d'abandon de 94 % des étudiants en Australie (Asie Education Foundation 2010).

Parmi tous les mythes, le « doué pour les langues » apparaît comme étant encore très fort (Mercer 2010) et parce que la plupart des étudiants croient que sans une « oreille » ou une prédisposition pour les langues, ils n'y parviendront pas, le rôle de l'état d'esprit de développement semble crucial pour enclencher un cercle d'apprentissage plus vertueux. Lou et Noels (2017) ont ainsi réalisé une expérience avec des étudiants en langue prouvant qu'ils adaptent leurs objectifs et donc leurs réactions dans des situations d'échec, démontrant leur capacité à adapter leur état d'esprit par rapport à leur intelligence linguistique et donc influencer leur motivation linguistique.

Or notre échantillon d'étude démontre un état d'esprit de développement pour 69 % d'entre eux. Comme plus de 90 % des étudiants sont bilingues précoces : 70,7 % sont issus de pays officiellement bilingues (Singapour, Philippines), et 20,7 % de Chine (pour rappel, la Chine

compte 299 langues et 71 % de la population parle un dialecte en plus du mandarin⁹), le bilinguisme précoce favorise-t-il un état d'esprit de développement ?

3. État d'esprit des apprenants de langue étrangère issus de contexte plurilingue

Sur les 17 langues offertes en option à l'ensemble des étudiants de NTU, le français représente le 3^e choix, après le coréen et le japonais, des 3 156 étudiants du Centre des langues modernes (soit 11,6 % d'entre eux), qui étudient les sciences humaines et sociales (29,7 %), le commerce (13,2 %), la communication (9,5 %), et sont répartis en 15 classes. Le français langue étrangère (FLE) est enseigné au niveau débutant (13 classes) jusqu'au niveau A2. L'âge médian est 20 ans (étudiants âgés entre 18 et 27 ans) ; 69,7 % sont des filles (chiffres d'automne 2018). Notre échantillon porte sur 26 % de la cohorte de FLE à mi-parcours d'apprentissage à NTU.

Les recherches qui se sont multipliées depuis 20 ans ont prouvé les avantages du bilinguisme précoce sur le plan du développement cognitif, social, culturel et éducatif. Citons juste les travaux de François Grosjean, fondateur de la revue *Bilingualism: Language and Cognition* en 1998, du centre de recherche sur l'acquisition des langues des jeunes enfants de l'Université Nationale de Singapour (<https://blog.nus.edu.sg/babytalk/research/>) ou du Laboratoire de plasticité cérébrale, communication et vieillissement de l'Université de Montréal.

Qu'en est-il d'un avantage psychologique ? Notre hypothèse est qu'un facteur extrinsèque : l'environ-

⁹ Selon Ethnologue (*ibidem*) et la *Nationalencyklopedin*.

nement multilingue, et un facteur intrinsèque : le bilinguisme précoce, peuvent contribuer à un état d'esprit favorable à l'acquisition de langues étrangères (confiance dans son intelligence linguistique), voire met en place les fondations pour une mentalité de croissance (perceptions du processus motivationnel nécessaire à l'acquisition).

De fait, notre échantillon affirme un retour positif sur son propre apprentissage de bilingue : 79,5 % l'estiment de pas du tout à moyennement difficile sur une échelle sur dix. Dans le cadre de cette première étude exploratoire, le champ « commentaire » était obligatoire pour recueillir les témoignages de tous les participants. Pour faciliter la lisibilité de cette publication, le questionnaire et les réponses ont été traduits en français. Les réponses font apparaître : 1) l'aisance d'apprentissage grâce à la multiplicité d'interactions (« parents, grands-parents, amis, pairs, autour de moi, cours de phonétique chinoise, à la maison, à l'école, aime lire, programmes télévisés »...), et 2) l'intérêt linguistique (« j'aime apprendre une/des nouvelle(s) langue(s), intérêt et familiarité pour les langues »...).

Les réponses à « Si vous avez des enfants, les élèverez-vous bilingues ? » renforcent ces points : si 21,2 % répondent que c'est une obligation [légale à Singapour], 75 % affirment que c'est leur volonté. TOUS les commentaires récoltés décrivent les effets positifs de cet apprentissage linguistique précoce : « important, bénéfique, avantageux, bon, compétence utile... ».

Relevons l'apparition d'une conscience métalinguistique dans 10 % des commentaires : « difficulté à comprendre les différences dans les structures de phrases, mais chaque langue est unique et

je me concentre sur ce qui est spécifique ; je suis bilingue et apprendre une nouvelle langue n'est pas un problème ; toutes les compétences langagières requièrent une longue pratique, dure et monotone mais on s'améliore avec le temps, et c'est gratifiant ; il faut du temps et de la pratique ; c'est difficile de trouver beaucoup de temps pour pratiquer mais je m'applique ; pour mon objectif de master en Suisse et comme j'ai beaucoup d'amis français, j'ai pu acquérir le français ; c'était plus difficile parce que je n'étais pas intéressé [par le chinois] ; avec le bon environnement et de l'exposition, c'est naturel d'apprendre 2 langues et plus »..., qui se recoupe avec la mise en place d'une mentalité poussant à l'auto-motivation.

Dans le cadre de la politique linguistique de Singapour, où l'anglais est la langue officielle, le chinois, le tamoul et le malais étant des langues maternelles obligatoires, inscrites dans les programmes scolaires dès la maternelle¹⁰ mais langues d'héritage pour une partie grandissante de la population, des études plus poussées sur un échantillon uniformisé pourraient être envisagées pour déterminer dans quelle mesure l'apprentissage de ces langues maternelles prédispose à l'acquisition d'une langue étrangère à l'âge étudiant.

Ces premiers résultats nous invitent à penser qu'il y a un lien entre le bilinguisme précoce et le développement d'un état d'esprit incrémental, ils ouvrent des perspectives pour des recherches plus développées, mais

¹⁰ Voir le site du Ministère de l'Éducation, <https://www.moe.gov.sg/admissions/returning-singaporeans/general-information-on-studying-in-singapore>

nous avons voulu aussi nous interroger sur la place que l'approche pédagogique peut exercer.

4. États d'esprit et approches didactiques en langue étrangère

4.1. État des lieux

L'acquisition d'une langue est souvent décrite, en didactique des langues, comme un processus naturel ou volontaire d'acquisition et d'appropriation d'un ensemble de moyens linguistiques et sociaux de communication, permettant à des apprenants d'agir sur le monde qui les entoure. Mais qu'en est-il du développement de leur état d'esprit ? Les méthodes d'apprentissage des langues ont-elles un rôle à jouer dans le développement d'une attitude mentale particulière ?

À notre connaissance, la plupart des études effectuées concernent l'enseignement direct des théories sur les attitudes mentales à leurs participants (Blackwell et al. 2007, Yeager et al., 2013) et non l'évaluation d'études sur l'impact direct d'une approche pédagogique sur le développement d'une attitude mentale spécifique.

Or notre enquête révèle que 61 % des étudiants débutants présentent un état d'esprit de développement après avoir suivi une approche d'enseignement du français co-actionnelle ou participative mais cette part s'élève à 80 % pour les étudiants les plus avancés (CECRL A2), qui ont assisté à trois semestres de cours.

L'approche communic-actionnelle, selon l'expression de C. Bourguignon (2006), mise en œuvre à NTU et couplée avec d'autres dispositifs d'apprentissage innovants, tels que les classes inversées, l'enseignement assisté par ordinateur et appareils mobiles, pourrait-elle

aussi stimuler le développement d'une attitude mentale, voire permettre un changement d'état d'esprit ?

4.2. Perspective actionnelle et attitude mentale en langue étrangère

Inspirée par les recherches sur le rôle crucial de l'expérience dans l'apprentissage des langues de John Dewey (1925) et théorisée par des didacticiens anglo-saxons, tels que Willis (1996), Long (1987) ou Ellis (2000), l'approche actionnelle considère avant toute chose les apprenants comme « des usagers » et des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification »⁶.

Pour devenir ce médiateur linguistique et culturel, cet acteur social doit être capable d'accomplir correctement des *tâches (tasks)* définies par Willis (1996 : 173) comme des activités « [...] où la langue cible est utilisée par l'apprenant dans un but communicatif (objectif) afin de parvenir à un résultat »¹¹. Alors que les approches communicatives privilégient des tâches langagières parcellisées et individualisées (*se présenter*), les approches actionnelles favorisent les voies de l'action collective (*faire connaissance avec quelqu'un*), condition en soi d'une véritable compréhension de l'Autre.

Comme l'agir social, c'est-à-dire l'action de la vie réelle, se confond avec l'agir d'apprentissage, ou

¹¹ « [...] where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome »

« tâche » en contexte scolaire, les états d'esprit des apprenants-acteurs sociaux devraient apparaître en contexte scolaire : tel étudiant peu sûr de lui dans l'accomplissement des actions de la vie réelle sera, *a priori*, peu sûr de lui dans l'accomplissement simulé ou non des tâches en classe. La perspective actionnelle ne ferait-elle donc qu'exacerber les états d'esprit préexistants des apprenants ?

Si la porosité entre l'agir social et l'agir d'apprentissage semble conduire à cette hypothèse, elle permet aussi d'ancrer les apprentissages dans la réalité motivationnelle des apprenants : l'approche actionnelle vise en effet à « remobiliser l'intérêt des élèves en les impliquant dans la résolution d'un problème qui fait naître en eux le besoin de connaissance et donc le désir d'apprendre » (Bourguignon : 73). En d'autres termes, lorsqu'un étudiant est capable d'accomplir une tâche dans sa langue maternelle (*faire connaissance*), même si son état d'esprit est plutôt fixe, il aura plus facilement tendance à relever le défi et à persévérer dans l'accomplissement de la tâche en langue étrangère en raison de sa familiarité avec celle de sa ou ses langues maternelles et en particulier en raison de la motivation qu'elle aura suscitée en lui. La propre expérience de l'apprenant, transposée à la réalité de la classe, devrait donc encourager le changement d'attitude mentale.

Quant aux apprenants dont l'état d'esprit est croissant, ils s'efforceront « d'accroître leurs connaissances et d'acquérir des compétences »¹² (Lou et

¹² « Incremental learners focus on incrementing their knowledge and acquiring competency. They are motivated by opportunities for learning and achievement for its own sake »

Noels 2017 : 23) et ce d'autant plus qu'ils seront « motivés par des possibilités d'apprentissage et de réussite par eux-mêmes »⁹ (*ibid.*). Comme le souligne l'un des apprenants de l'enquête : « toutes les compétences langagières requièrent une longue pratique, dure et monotone mais on s'améliore avec le temps, et c'est gratifiant ».

Ainsi, en visant en priorité l'acquisition de compétences à des fins personnelles, l'approche actionnelle devrait permettre d'améliorer l'état d'esprit de développement des apprenants tout en incitant au basculement d'un état d'esprit en langue étrangère fixe à un état d'esprit en langue incrémental.

4.3. Activités d'apprentissage et changement d'attitude mentale

Tout apprenant de langues étrangères, quelles que soient les approches pédagogiques choisies, doit constamment relever de nouveaux défis (*articuler des sons nouveaux, contrôler sa communication non-verbale*), faire face à l'adversité (*va-t-on me comprendre ? Quels retours me donneront mes pairs sur mon travail ?*) ou se remettre en question (*pourquoi je ne parviens pas à prononcer le -r en français ?*). D'où l'oscillation de leur état d'esprit, caricaturé ici, entre fixité (*le talent pour les langues est inné*) et développement (*avec des efforts, je vais y arriver*). L'approche actionnelle pourrait-elle donc influencer un changement d'attitude mentale en langue étrangère ?

Les différents types d'activités au cours des trois phases d'accomplissement d'une « tâche » (Willis, 1996 : 38), ont pour spécificités principales de :

présenter une forte composante communicative qui sollicite la collaboration des pairs pour leur mise en œuvre et leur retour critique (*feedback response*) ;

mettre l'accent sur la grande liberté d'emploi de formes linguistiques les plus diverses, véhicules du sens, c'est-à-dire l'intention communicative nécessaire à la réalisation de la tâche finale ;

considérer l'erreur comme source première d'apprentissage.

Pour les apprenants à l'attitude mentale incrémentale, les activités fréquemment employées dans la perspective actionnelle concourent à renforcer leur état d'esprit prédominant : Dweck et Leggett (1988) rapportent que face à l'adversité, les apprenants avec un état d'esprit en développement réagissent avec maîtrise (*mastery*). Les erreurs, les critiques constructives venant des pairs ou de l'enseignant, sont perçues comme des opportunités d'apprentissage. Ces apprenants parviennent ainsi à maîtriser leurs affects, garder une bonne estime d'eux-mêmes, leur motivation et même redoublent d'efforts devant l'adversité (Mercer et Ryan, 2010).

En contrepartie, les apprenants à l'état d'esprit fixe manifestent une réaction désespérée (*helpless response*) pour esquiver les défis considérés au-delà de leurs capacités innées (Diener et Dweck, 1980). Cet état d'esprit engendre des émotions négatives d'angoisse et des comportements de défiance voire de rejet (abandon des études) (Donohoe, Topping et Hannah, 2012, Hohanadel et Finamore, 2015).

Qu'en est-il alors de ces apprenants qui, dans la perspective actionnelle, sont sans cesse confrontés à des activités développant une attitude mentale inverse à celle qui est la leur ?

Le développement cognitif est un processus social, stimulé par les échanges entre toutes les parties : l'apprentissage coopératif suscite non seulement une

attitude plus positive à l'égard des tâches mais amène aussi les apprenants à s'observer et observer leurs pairs dans leurs activités d'apprentissage. En effet, co-agir, co-travailler, coopérer avec des apprenants qui font face aux défis, qui persistent quand ils sont en prise avec des difficultés perçues comme insurmontables par d'autres, etc., ne peut qu'avoir un impact positif et constructif sur l'état d'esprit du groupe classe, notamment pour les apprenants à l'état d'esprit fixe. De fait, 92 % des apprenants sondés à NTU déclarent être inspirés par les réussites de leurs pairs.

4.4. Le rôle de l'enseignant dans le changement d'attitude mentale

Si un état d'esprit peut être façonné par des interactions de groupe, il l'est également par les interactions enseignant-apprenants (O'Kane, 2007). Dans la perspective actionnelle, les enseignants sont le moteur des apprentissages — tour à tour animateur, expert, médiateur de savoirs, chef d'orchestre, évaluateur, etc., ce qui peut favoriser un changement d'état d'esprit chez les apprenants.

Hattie (2012), dans sa méta-analyse, a démontré, d'une part, qu'une grande variété de pratiques pédagogiques, qui semble le propre de la perspective actionnelle, a une incidence visible sur l'acquisition de compétences et, d'autre part, souligne que la perception que l'enseignant a des compétences de ses apprenants renforce la perception que les apprenants ont d'eux-mêmes. Ainsi, l'attitude de l'enseignant a un impact sur les niveaux de confiance en soi de ses apprenants. Insister sur les progrès amenant à des résultats plutôt que de se focaliser sur les seuls résultats des apprenants (par

exemple, employer « beaux efforts » plutôt que « bien réussi » dans le cadre d'une évaluation formative) peut ainsi modifier les états d'esprit des apprenants (Seaton, 2018).

Or, dans l'approche actionnelle, l'enseignant se doit entre autres, de valoriser l'effort plutôt que les résultats obtenus, de captiver l'attention des apprenants en leur proposant des tâches motivantes et en prise avec la vie réelle, de promouvoir un espace de dialogue, d'échange et de prise de décision entre pairs et avec lui-même sur les contenus didactiques enseignés, d'encourager les retours critiques constructifs afin de construire les apprentissages et de mieux s'auto-évaluer : autant de facettes propices à une modification de l'attitude mentale initiale des apprenants. Ainsi, dans nos cours de français à NTU, le choix d'un vocabulaire louant les résultats de l'effort plutôt que de l'intelligence dans les évaluations des productions écrites ou orales semblent porter leurs fruits car 85 % des étudiants sondés pensent qu'il est possible de changer son intelligence.

Ces expériences soulignent bien que la clef du développement des états d'esprit passe par toutes les branches de l'écosystème éducatif : les apprenants et les interactions qu'ils nouent entre eux et avec leurs enseignants, les enseignants en tant que personnes et professionnels, les institutions scolaires et éducatives, les politiques éducatives et linguistiques nationales, etc.

4.5. Le rôle des nouvelles technologies dans le changement d'attitude mentale

Les détracteurs de la perspective actionnelle soulignent l'investissement psychologique et temporel massif que cette perspective sous-entend pour les

apprenants et les enseignants. Un module de FLE ne comporte que 36 h à 48 h par semestre pour couvrir 50 à 80 % d'un niveau du CECRL à NTU, d'où le recours à un important dispositif d'auto-apprentissage de 12h : modèle de la classe inversée, activités en ligne, jeux interactifs, murs virtuels, productions numériques, etc. Ces outils peuvent-ils également participer aux changements d'état d'esprit des apprenants et si oui, comment ?

Les technologies numériques apportent une très grande flexibilité : choix du parcours d'apprentissage et de difficulté, respect du rythme d'apprentissage, suivi des progrès de l'apprenant, retour immédiat sur les progrès accomplis, etc. D'où un potentiel de prise de risques sans le poids d'un regard extérieur.

D'autre part, les « fenêtres de contrôle » (progrès au cours de l'année, avancement du travail, retours sur le travail fourni, etc.) permettent un retour en continu sur les efforts déployés plutôt que sur les résultats, ce qui contribue à développer chez l'apprenant le sens de l'effort et de la persistance caractéristique de l'état d'esprit de développement. Et ce d'autant plus que, parallèlement, en consultant ses écrans de contrôle, l'enseignant peut travailler en tandem avec l'apprenant pour l'aider à *se débloquer*.

Enfin, les multiples opportunités proposées (jeux interactifs, production vidéo, écriture collaborative, etc.) encouragent les apprenants à utiliser des stratégies d'apprentissage diverses et personnalisées à son parcours d'apprentissage, brisant ainsi le sentiment d'être dépassés, caractéristique des apprenants à l'attitude mentale fixe.

5. Discussion

À NTU, 99 % des étudiants interrogés considèrent les erreurs comme sources d'apprentissage, 80 % d'apprenants de niveau 1, mais 94 % d'apprenants de niveau 3 apprécient les nouveaux défis, enfin, 65 % et 70 % respectivement aiment sortir de leur zone de confort. Ces chiffres sont révélateurs d'un haut niveau d'état d'esprit incrémental, qui se développe au fur et à mesure de l'exposition à la perspective actionnelle. Cependant, il faut mesurer des degrés d'état d'esprit plus fins, car 85,4 % sont d'accord qu'on peut changer son niveau d'intelligence alors que 80,9 % affirment que l'on est ou n'est pas intelligent.

Le bilinguisme précoce nous semble la meilleure explication à ces résultats : « J'ai l'habitude d'être en contact avec une variété de langues car mes deux parents sont plurilingues. Ainsi mon intérêt et ma familiarité avec les langues piquent ma curiosité de les apprendre ». Cependant, comme 50 % des apprenants singapouriens de NTU ont déjà appris leur *langue maternelle*, selon la terminologie officielle singapourienne, en classe, car elle relève d'une langue d'héritage, l'expérience acquise est répercutée lors de l'appropriation de la langue étrangère : « Je parle deux langues tous les jours. [...]. Une autre langue n'est pas un très grand challenge ».

Cependant, au vu de la croissance positive des attitudes mentales des étudiants, entre ceux de niveau A1.1 et ceux d'A.2 du CECRL, la pédagogie et les outils numériques adoptés pour l'enseignement du français à NTU semblent aussi avoir contribué au développement de leur état d'esprit de développement. Approche actionnelle et bilinguisme semblent donc exercer une action conjointe facilitante pour le développement des attitudes mentales

des étudiants. Une analyse longitudinale réalisée sur un échantillon plus important pendant 2 ans pourrait apporter plus d'éclairage.

Tous nos remerciements aux directeur et vice-directeur du CML, le professeur Francesco Cavallaro et M. Jean-François Ghesquière, ainsi qu'à Nelly Violette pour sa relecture.

Bibliographie

Asia Education Foundation, 2010, *The Current State of Asian Language Education Summary*. Consulté à : <http://www.asiaeducation.edu.au/research-and-policy/research-reports/aef/language-reports>.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., et Dweck, C. S., 2007, « Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition : A longitudinal study and an intervention », *Child Development*, 78 (1), p. 246-263.

Bourguignon, C., 2006, *De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, Synergie Europe. Consulté à : <http://moutonnoir.org/francesmedico/wp-content/uploads/2014/05/De-1%E2%80%99approche-communicative-%C3%A0-1%E2%80%99approche-communic-actionnelle-C.Bourguignon.pdf>

Brown, A., 1990, « Domain-specific principles affect learning and transfer in children », *Cogn. Sci.*, 14, p. 107-33.

Burnette, J. et al., 2013, « Mind-sets matter : A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), p. 655-701.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

- Dewey, J., 1925, *Experience and nature*. Consulté à : <http://www.scienzepostmoderne.org/OpereComplete/Dewey.John..Experience%20and%20Nature%20%281925,%201929%29.pdf>
- Diener, C. I. et Dweck, C. S., 1980, « An analyse of learned helplessness : II. The processing of success », *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, p. 940-992.
- Donohoe, C., Topping, K., et Hannah, E., 2012, « The impact of an online intervention (Brainology) on the mindset and resiliency of secondary school pupils: A preliminary mixed methods study », *Educational Psychology*, 32(5), p. 641-655.
- Dweck, C. S., 1975, « The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness », *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), p. 674.
- Dweck, C. S., 1999, *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*, Philadelphia, PA : Taylor & Francis.
- Dweck, C. S., 2006, *Mindset: The New Psychology of Success*, New York : Random House. Updated in 2016.
- Dweck, C. S., 2012, « Implicit theories ». Dans Van Lange, P. A. M., Kruglanski A. W., et Higgins E. T. (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Volume two*, Thousand Oaks, CA : Sage, p. 43-61.
- Dweck, C. S., Chiu, C., et Hong, Y., 1995, « Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives ». *Psychological Inquiry*, 6(4), p. 267-285.
- Dweck, C. S., et Leggett, E., 1988, « A social-cognitive approach to motivation and personality », *Psychological Review*, 95 (2), p. 256-273.

- Dweck, C. S., et Molden, D. C., 2005, « Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition ». Dans Elliot A. J. et Dweck C. S. (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, New York : Guilford Press, p. 122-140.
- Ellis, R., 2002, *Task-based language learning and teaching*, Oxford : Oxford University Press.
- Gardner, R. C., 2010, *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York : Peter Lang.
- Gross-Loh, C., 2016, « How Praise Became a Consolation Prize. Helping children confront challenges requires a more nuanced understanding of the *growth mindset* ». Consulté à <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/12/how-praise-became-a-consolation-prize/510845/>
- Hattie, J., 2012, *Visible learning for teachers : Maximizing impact on learning*, New York : Taylor and Francis.
- Hochanadel, A., et Finamore, D., 2015, « Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity », *Journal of International Education Research*, 11, p. 47-50.
- Horwitz, E. K., 1999, « Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies », *System*, 27(4), p. 557-576.
- Lacour, L., 2015, *Approche actionnelle et cours d'action : un regard transdisciplinaire sur la question de la timidité en classe de langue*. Éducation.
- Long, Michael H. (1985). « A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Training », dans Hyltenstam, K. et Pienemann M. (éd.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon : Multilingual Matters, p. 77-99.

Lou, N. M., et Noels, K., 2017, Measuring Language mindsets and modeling their relations with goal orientations and responses to failure in second language learning, *The Modern Language Journal*.

Mercer, S., et Ryan, S., 2010, « A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent », *ELT Journal*, 64(4), p. 436-444.

O'Kane, M., 2007, *Building bridges : The transition from preschool to primary school for children in Ireland*, Dublin: Dublin Institute of Technology, (Unpublished doctorate Thesis).

Seaton, F., 2018, « Empowering teachers to implement a growth mindset », *Educational Psychology in Practice*, 34(1), p. 41-57.

Springer, C., 2010, « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes : University of Toronto Press*, 66 (4), p. 511-523.

Willis, D., 1996, *A framework for Task-Based Learning*, London : Longman.

Yeager, D. S., et Dweck, C. S., 2012, « Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed », *Educational Psychologist*, 47 (4), p. 302-314.

Yeager, D. S., Paunesku, D., Walton, G., et Dweck, C. S., 2013, *How can we instill productive mindsets at scale ? A review of the evidence and an initial R7D agenda*. White paper prepared for the White House meeting on Excellence in education : The importance of academic mindsets.

ANNEXES : Questionnaire disponible sur simple demande auprès d'Estelle Bech (epb@ntu.edu.sg) ou Karine Lespinasse (ka.lespinasse@gmail.com).