

**UNIVERSITE GALATASARAY**  
**INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES**  
**DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE FRANCAISE**

**PROBLÉMATIQUE DE LA MOTIVATION EN DIDACTIQUE DES  
LANGUES ÉTRANGÈRES: TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT (HUMOUR,  
FEEDBACK, CONTRAT PÉDAGOGIQUE) ET TRAVAIL D'ENQUÊTE**

**THESE DE MASTER RECHERCHE**

**Aytül DURMAZ**

**Directrice de Recherche: Doç.Dr. Marie-Hélène SAUNER-LEROY**

**JANVIER 2012**

**UNIVERSITE GALATASARAY  
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES  
DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE  
FRANCAISES**

**LA PROBLEMATIQUE DE LA MOTIVATION EN DIDACTIQUE DES  
LANGUES : UNE RECHERCHE APPUYEE SUR UNE ENQUETE DE  
TERRAIN**

**THESE DE MASTER RECHERCHE**

**Aytül DURMAZ**

**Directrice de Recherche: Doç.Dr. Marie-Hélène SAUNER-LEROY**

**JANVIER 2012**

## AVANT-PROPOS

Lors de la rédaction de ce travail, j'ai du être très « motivée ». En dehors de ma volonté d'étudier ce sujet, j'ai reçu des encouragements rassurants. Ainsi, je voudrais adresser mes remerciements à tous ceux qui m'ont aidé pour me motiver...

J'exprime mes sentiments les plus sincères à Madame la Maitre de Conférence Marie-Hélène SAUNER-LEROY pour m'avoir donné l'occasion de travailler ce sujet et pour avoir partagé ses connaissances, ses remarques précieuses qui m'ont orienté durant mon travail.

J'exprime aussi mes remerciements au Professeur Osman SENEMOGLU, pour son précieux soutien.

Je voudrais remercier Monsieur le Professeur Murat DEMIRKAN, pour m'avoir toujours encouragée tout au long de mon travail.

Je tiens à remercier Madame la Professeure Zümral ÖLMEZ, pour m'avoir toujours écoutée et soutenue tout au long de mon travail.

Je n'oublie pas mes étudiants qui m'ont aidé en partageant leurs opinions. Sans eux, ce travail n'aurait pas été complet.

Je remercie aussi Madame Agnès GÜMÜŞOĞLU, qui a partagé ses remarques importantes concernant mon travail.

En dernier lieu, je tiens à remercier de tout mon cœur ma famille qui m'a toujours encouragée pendant toutes mes études.

## TABLE DES MATIERES

<b>AVANT-PROPOS</b>	<b>iii</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>iv</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b>	<b>vi</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	<b>vii</b>
<b>I- INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>II- LA MOTIVATION</b>	<b>5</b>
<b>A- La didactique des langues et la motivation</b>	<b>5</b>
1- La diversité des théories sur la motivation	6
a- La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque	8
2- La didactique de la/des langue(s)	11
3- Le rapport entre la motivation et la didactique des langues	12
4- L'interaction entre la motivation et la compétence/ réussite	14
a- Les perceptions	14
b- La manifestation de la motivation : persévérance et engagement cognitif	18
<b>III- LES APPROCHES MOTIVATIONNELLES</b>	<b>20</b>
<b>A- L'approche communicative et la motivation</b>	<b>20</b>
<b>B- L'approche actionnelle et la motivation</b>	<b>21</b>
1- Tâches et motivation	21
2- Projets de la vie réelle et motivation	22
<b>IV- LA DEMOTIVATION (D'APRES LE MILIEU ETUDIANT/ENSEIGNANT) D'APRES NOTRE EXPERIENCE</b>	<b>24</b>
<b>A- La démotivation liée à des facteurs comportementaux et affectifs</b>	<b>25</b>
1- Le manque de confiance en soi	25
2- Le manque de persévérance	27
3- Le manque d'estime de soi	28
4- L'incapacité à demander de l'aide	29
5- Ne pas être combatif	30
<b>B- La démotivation liée à des facteurs cognitifs</b>	<b>30</b>
1- L'incapacité à comprendre à quel niveau il se trouve (du point de vue de la langue étrangère)	31
2- L'insuffisance de l'engagement cognitif	34
3- L'insuffisance apprise et stratégies d'évitement	35
4- Le désintérêt envers les activités proposées	37
5- La mésinterprétation de l'échec dans l'apprentissage de la langue	39
6- L'insuffisance de l'autonomie	41
<b>V- ENQUETE SUR LES CONNAISSANCES ET LES REPRESENTATIONS RELATIVES A LA LANGUE</b>	<b>44</b>
<b>A- L'élaboration de l'enquête pour l'Université de Marmara</b>	<b>44</b>
1- Les objectifs	44
2- Les étapes	47
3- La composition des questions	51
<b>B- Les résultats de l'enquête</b>	<b>51</b>
1- Le repérage des points d'appui motivationnels	63
2- La mise au jour des désirs motivationnels	65
<b>VI- STRATEGIES D'AUGMENTATION ET D'AMELIORATION DE LA MOTIVATION</b>	<b>66</b>
<b>A- Prise en compte des données internes</b>	<b>66</b>
1- Les soutiens psychologiques	66

2-	Les feedback à caractère informatif	67
3-	Détermination d'objectifs précis	69
<b>B-</b>	<b>Prise en compte des données externes</b>	<b>70</b>
1-	Récompense et punition	70
2-	Le contrat d'étude de langue	72
3-	Se libérer de préjugés erronés	74
	<b>a-</b> Ceux des étudiants	74
	<b>b-</b> Ceux des enseignants	75
	<b>CONCLUSION</b>	<b>77</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>79</b>
	<b>ANNEXE</b>	<b>81</b>
	<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	<b>87</b>

**LISTE DES FIGURES**

<b>Figure 2.1 :</b>	Echelle de la hiérarchie des besoins selon Maslow	<b>7</b>
<b>Figure 2.2 :</b>	La motivation vue comme un continuum en fonction de l'autodétermination	<b>8</b>
<b>Figure 2.3 :</b>	Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant	<b>10</b>
<b>Figure 2.4 :</b>	Le triangle didactique (d'après Jean Houssaye)	<b>12</b>
<b>Figure 2.5 :</b>	La dynamique motivationnelle de l'étudiant	<b>15</b>
<b>Figure 5.1 :</b>	Graphique du nombre d'étudiants d'après le tableau 5.1	<b>53</b>
<b>Figure 5.2 :</b>	Graphique du nombre d'étudiants d'après le tableau 5.3	<b>54</b>

**LISTE DES TABLEAUX**

<b>Tableau 4.1 :</b> Motivation- démotivation	<b>27</b>
<b>Tableau 4.2 :</b> Les quatre positions de vie exprimées par Eric Berne	<b>32</b>
<b>Tableau 4.3 :</b> Tableau indiquant les positions de vie et les dialogues intérieurs	<b>33</b>
<b>Tableau 5.1 :</b> Nombre d'étudiants du point de vue de la profession et la formation des parents (Département de Traduction et Interprétation)	<b>52</b>
<b>Tableau 5.2 :</b> Nombre d'étudiants du point de vue des expériences à l'étranger et des/de la langue(s) parlée(s) dans leur famille (Département de Traduction et Interprétation)	<b>53</b>
<b>Tableau 5.3 :</b> Nombre d'étudiants du point de vue de la profession et la formation des parents (Département de didactique FLE) (voir Légende 1-a pour les catégories de profession)	<b>54</b>
<b>Tableau 5.4 :</b> Nombres d'étudiants du point de vue des expériences à l'étranger et des/de la langue(s) parlée(s) dans leur famille (Département de didactique FLE)	<b>55</b>
<b>Tableau 5.5 :</b> Réponses des étudiants du département de Traduction et Interprétation aux 18 questions fermées de l'enquête et aux questions numéro 19, 20 et 21	<b>56</b>
<b>Tableau 5.6 :</b> Réponses des étudiants du département de didactique FLE aux 18 questions fermées de l'enquête et aux questions numéro 19, 20 et 21	<b>61</b>

## I- INTRODUCTION

Ce travail est né des problèmes que nous avons rencontrés en tant qu'enseignant de langue étrangère dans le milieu universitaire. Ces problèmes devaient avoir des points d'appui et des causes et donc nous amener à proposer des solutions, non pas miraculeuses et magiques mais servant à atteindre un meilleur degré d'apprentissage et une classe de langue plus rassurée. Cela nous amena à rédiger un tel travail, s'inspirant de notre expérience personnelle en tant qu'enseignant mais aussi en tant qu'ancien étudiant ayant fait ses études en langue étrangère, et plus particulièrement en français. Réaliser un travail sur la motivation était important car nous avons remarqué que les travaux empiriques sur ce sujet ne plaçaient pas les apprenants au premier rang mais plutôt les enseignants ou les spécialistes. D'où le besoin de donner la parole aux étudiants, ce qui nous aidera ainsi à mieux comprendre leur situation.

Etre « étudiant » dans n'importe quel domaine implique un engagement pour atteindre les objectifs ou plus encore la réussite. Il n'est pas difficile pour nous de dire qu'apprendre une langue étrangère demande un grand effort et encore beaucoup de travail. Lors de cet apprentissage, nous pouvons remarquer que les difficultés à apprendre une langue varient en fonction de divers paramètres. Il ne faut surtout pas oublier que dans les milieux scolaires/universitaires, les enseignants doivent être conscient que l'acquisition d'une/des langue(s) étrangère(s) nécessite d'avoir certaines capacités mais que celles-ci ne suffisent pas. Sinon comment expliquerions-nous le fait que certains étudiants doués refusent d'apprendre un seul mot dans une langue étrangère ? Les apprenants d'une langue étrangère auront alors besoin d'un élément moteur qui les poussera à faire des efforts dans ce domaine.

Nous aurons comme point de départ cet élément moteur, qu'est la motivation. Rolland Viau définira d'ailleurs la motivation comme « *un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'étudiant a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce,*

*dans le but d'apprendre* » (VIAU, 2009 :12). Dans cette perspective, il est utile de dire que la motivation dépend de l'estime de soi et de l'entourage mais aussi des influences extérieures qui suscitent une acquisition ou un échec. Comme nous l'avons déjà évoqué, cette estime de soi sera un point d'appui très important dans cette recherche car si l'étudiant attribue son échec à un manque de capacité par exemple cela entraînera une diminution de l'envie/espoir de réussite et aussi une diminution de la persistance de son effort envers les tâches à accomplir. En revanche, une attribution de son échec à un manque d'effort ou un mauvais choix d'apprentissage impliquera peut-être un espoir de réussite pour le futur ainsi qu'une préservation de son effort.

Après avoir donné un bref aperçu du milieu scolaire et aussi des acteurs de ce milieu scolaire, plus particulièrement celui des étudiants<sup>1</sup>, nous envisageons de déterminer les facteurs qui influencent la motivation des étudiants pour apprendre une langue étrangère, plus particulièrement le français dans notre cas et aussi de rechercher les moyens d'améliorer la perception de leur capacité et engagement à apprendre une langue.

Un autre point d'appui que l'on adoptera pendant le travail sera la multiplicité des objectifs présents dans les cours de langue, savoirs, effort, l'éducation acquise précédemment, etc.). Cette multiplicité peut être examinée dans les milieux scolaires, d'après des entretiens avec les étudiants, par les résultats variables d'examens, l'attention des étudiants dans une classe, la volonté de réaliser les tâches, faire des recherches hors du milieu scolaire.

La motivation des étudiants est influencée par différents aspects dont les informations sur les contenus, les activités d'apprentissage que l'enseignant propose, l'évaluation qu'il impose, les récompenses et les sanctions qu'il utilise, et lui-même, de par sa passion pour sa matière. Notre objectif dans ce travail sera aussi d'expliquer et faire ressortir ces notions-là.

La motivation a été un objet d'étude dans les milieux d'enseignement focalisés sur les enseignants et les apprenants mais aussi dans les milieux professionnels, focalisé cette fois sur les employés, et elle correspond à une notion qui doit être

---

<sup>1</sup> Nous utiliserons le terme « étudiant » pour désigner les apprenants dans le milieu universitaire.

étudiée avec toutes ses variantes. C'est pour cette raison que nous nous sommes interrogée sur ce sujet du point de vue des apprenants ; quelles sont leurs tendances, quels sont les facteurs influant sur leurs motivations mais plus important encore, quelles sont leurs remarques concernant tous les paramètres s'imposant sur cette dynamique motivationnelle.

Il nous semble que les travaux réalisés dans ce domaine l'ont été dans un nombre non négligeable, cependant les recherches de terrain s'appuyant d'une part sur les enseignants et d'autre part sur les étudiants n'ont pas été réalisées à partir d'un contenu détaillé, mais se sont limitées à des questions générales. Seule une partie des facteurs influençant la motivation est ainsi abordée, visant à n'avoir de réponse qu'à une partie des facteurs qui influencent la motivation.

Notre but, dans ce travail était bien évidemment de réaliser une enquête qui reflèterait le maximum de résultats ou de commentaires sur cette problématique de la motivation dans la didactique des langues plus particulièrement la langue française-. D'après les renseignements tirés de cette enquête, nous envisagerons de mettre en place des mécanismes utiles pour les enseignants de FLE ainsi que les enseignants d'autres langues étrangères et d'aider ceux qui pensent faire des recherches en s'appuyant sur la problématique de la motivation. Cette enquête sera donc, nous l'espérons, un document de référence important.

Cette enquête de terrain est constituée de 22 questions et aussi une partie concernant les informations personnelles des participants. Elle a été réalisée auprès des étudiants de l'Université de Marmara plus particulièrement des étudiants du Département de Français Langue Etrangère et du Département de Traduction-Interprétariat en français. En ajout à cette enquête, des entretiens avec un certain nombre (10 étudiants) d'étudiants ont été réalisés. Ces étudiants ont reçu un enseignement de français pendant une année dite classe préparatoire. Les réponses des étudiants étaient très intéressantes et utiles et ont complété notre recherche.

Les sources auxquelles nous nous sommes référées lors de ce travail étaient plutôt dans le domaine du travail, concernant la motivation du personnel ou dans le domaine du sport, concernant la motivation des sportifs. Mais la motivation dans le contexte scolaire a été étudiée dans des articles et publications en nombre limité.

Dans ce travail, la question de la motivation/ dynamique motivationnelle sera étudiée du point de vue des étudiants plus particulièrement en milieu universitaire. Notre but est d'analyser la motivation du point de vue de l'enseignement et spécifiquement de l'enseignement des langues étrangères.

Nous avons aussi comme but d'améliorer l'ambiance de nos classes de langue et de déterminer et évaluer les facteurs externes et internes qui influencent l'enseignement et l'apprentissage d'une/des langue(s). On peut parler de la diversité des théories de la motivation dont la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

Nous étudierons la motivation elle-même ainsi que les facteurs qui l'influencent et nous mettrons en place des stratégies pour pouvoir réussir à motiver et à se motiver en tant qu'enseignant mais aussi en tant qu'étudiant d'après les différentes réponses, idées et reproches des étudiants.

Dans un premier temps, nous étudierons la relation entre la motivation et la didactique ainsi que les différentes théories de la motivation.

Dans un second temps, nous aborderons le sujet des différentes approches au niveau de la didactique qui sont en relation avec la motivation.

En troisième lieu, nous étudierons la démotivation liée aux différents facteurs comme les facteurs comportementaux, affectifs et cognitifs.

Par la suite, nous expliquerons l'enquête que nous avons réalisée auprès des étudiants et nous en expliquerons les étapes telles que : avant l'enquête, lors de l'enquête et après l'enquête. Nous exposerons dans cette partie les résultats de l'enquête.

En dernier lieu, nous citerons les stratégies d'augmentation et d'amélioration de la motivation des étudiants telles que la prise en compte des données internes, la prise en compte des données externes.

En conclusion, nous exprimerons nos remarques sur les facteurs qui influent sur la motivation des étudiants à partir de nos observations et des résultats de l'enquête.

## II- LA MOTIVATION

D'après la définition donnée par Le Grand Robert de la langue française, la motivation est l'« *action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale)* ». En partant de cette définition, nous pouvons dire que la motivation peut être un sujet d'étude dans différents domaines car elle implique l'être humain et ses comportements. Le fait de « d'agir » ou de « se comporter » de telle ou telle façon nous renvoie à cette notion de motivation. Nous pouvons observer de nos jours divers travaux réalisés sur la motivation des ouvriers, des sportifs, etc.

Concernant la motivation dans le milieu de travail, nous pouvons donner un exemple tiré de l'histoire. Au Moyen-âge, l'artisanat était un métier très important et cela nécessitait un certain savoir, habileté et capacité. Pour cette raison là, l'artisan pouvait réaliser son art à son gré. La motivation intérieure, qui sera dite motivation intrinsèque, permettait à l'artisan de réaliser son art et démontrer ses capacités. A la fin du Moyen-âge, lorsque les ateliers et entreprises se sont mis en place, cette notion de motivation a gagné en importance. Les facteurs comme le milieu du travail, les horaires de travail ont influencé la motivation des ouvriers et cela impliqua la diminution de leur motivation. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'organisation du travail est devenue primordiale.

Bien qu'il y ait différents angles d'approche dans le domaine de la motivation, nous nous pencherons en tant qu'enseignant sur le rapport entre la didactique des langues étrangères et la motivation.

## **A- La didactique des langues et la motivation**

Dans l'enseignement en général, nous savons que la motivation des étudiants sera très variée car chacun aura sa propre stratégie d'apprentissage. Dans la didactique des langues étrangères aussi, nous avons recours à différentes méthodes d'apprentissage et d'enseignement. Vallerand et Thill (1993) exprimeront la motivation de cette façon : « *Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.* » (cité par VIAU, 2009 :11)

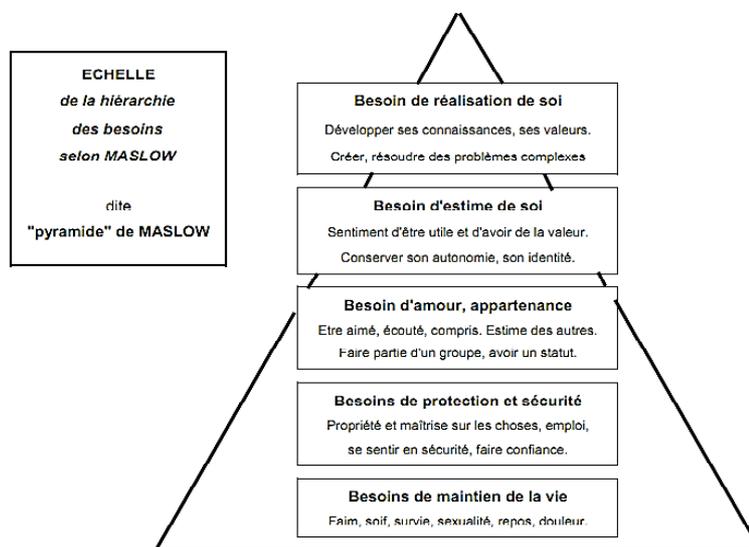
Donc d'après cette perception de la motivation, on peut en déduire que la motivation est un facteur important et indispensable dans l'enseignement, plus particulièrement dans la didactique des langues étrangères mais elle n'est pas suffisante. L'étudiant doit aussi être doté d'une certaine compétence langagière et aussi être conscient de la langue cible et de la culture cible dans laquelle cette langue est un instrument social de communication.

### **1- La diversité des théories de la motivation**

De nos jours, la motivation a gagné de l'importance dans le contexte scolaire car les enseignants et les spécialistes qui essaient de savoir pourquoi certains étudiants sont démotivés et « n'aiment pas » les milieux scolaire, universitaire ont déduit que cette force motrice, appelé motivation définissait l'acquisition langagière et aussi la réussite. Nous pouvons aussi remarquer que de nos jours, les milieux scolaires sont devenus « effrayants » pour certains étudiants d'où l'absentéisme dans les classes, le manque d'attention ou encore le fait de déranger les autres.

La perception de la motivation varie selon les auteurs, certains pensent que cette motivation est liée à des facteurs internes alors que d'autres pensent qu'elle est fondée sur des facteurs externes. Avant d'exprimer ces divers facteurs dans le cadre de la motivation intrinsèque et extrinsèque, nous allons citer les différents théoriciens qui ont travaillé sur cette notion de motivation. Vu la multiplicité des recherches et théories présentes dans ce domaine il convient plus de citer ceux qui ont fait une contribution à la relation entre les facteurs déclencheurs de la motivation et les causes ainsi qu'aux apprenants qui sont au centre de ce processus.

Tout d'abord, on peut parler d'Abraham Maslow, qui a mis en place la fameuse « pyramide des besoins ». Maslow (1970) pense que le comportement est aussi notre désir conscient de croissance personnelle, donc la motivation placée au centre de ce comportement impliquera une croissance personnelle.



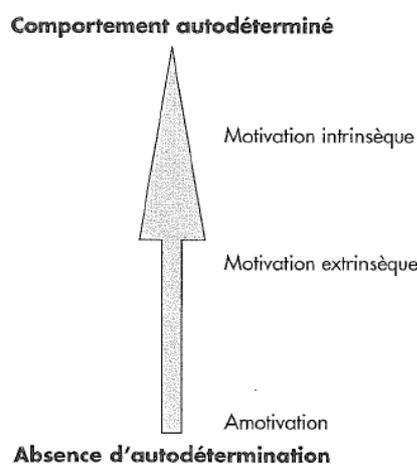
**Figure 2.1** : Echelle de la hiérarchie des besoins selon Maslow

A la base des besoins, nous rencontrons les besoins physiologiques et au sommet les besoins de réalisation de soi. Ces besoins décrits par Maslow définiront en effet la motivation, car une fois qu'un besoin est satisfait, un besoin majeur naît. Le facteur qui influencera l'apparition d'un besoin nouveau sera la motivation. Au 4<sup>ème</sup> étage de la pyramide, on observe le besoin d'estime de soi, que nous aurons comme point de départ en tant que déclencheur de la motivation. Ce besoin qui peut être traduit comme le sentiment d'être utile et d'avoir de la valeur justifie l'apparence du besoin de réalisation de soi. Nous expliquerons ces besoins proposés par Maslow dans le contexte de la motivation scolaire, plus particulièrement dans le contexte de la didactique des langues étrangères. Un autre théoricien qui a travaillé sur la motivation est Clark Hull de l'Université de Yale qui a affirmé qu'il était nécessaire de lier la motivation à l'apprentissage car d'après les expérimentations faites avec des rats avaient bien montré qu'ils ne travaillaient que s'ils étaient affamés et récompensés (LIEURY et FENOUILLET, 2006 :10). C'est ainsi que se met en place ce système de récompense, dans le contexte de la motivation. Nous allons voir plus loin, que les récompenses des enseignants dans la classe vont permettre l'acquisition langagière.

Le but de ce travail est de décrire les facteurs influençant la motivation des étudiants apprenant une langue étrangère dans un milieu universitaire, et voulant continuer leurs études dans cette langue et essayant de mettre en place des stratégies pour pouvoir améliorer la qualité d'apprentissage des langues. Donc il faut noter que les étudiants qui choisissent de postuler à des départements dont la langue d'enseignement est différente de leur langue maternelle seront motivés par de nombreuses causes. Dans cette perspective, nous allons nous pencher plus exactement sur les travaux de Deci et Ryan, deux théoriciens, psychologues ayant travaillé sur la relation entre l'apprentissage dans le contexte scolaire et la motivation.

#### a- La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque

D'après Deci et Ryan il existe donc deux différents types de motivation qu'ils expliqueront en termes de continuum d'autodétermination (cité par LIEURY et FENOUILLET, 2006 : 28) Ces deux sortes de motivation sont la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Ils décriront donc la situation d'être motivé en fonction de l'autodétermination.



**Figure 2.2** La motivation vue comme un continuum en fonction de l'autodétermination (d'après Deci et Ryan) (tiré de LIEURY et FENOUILLET, 2006 :29)

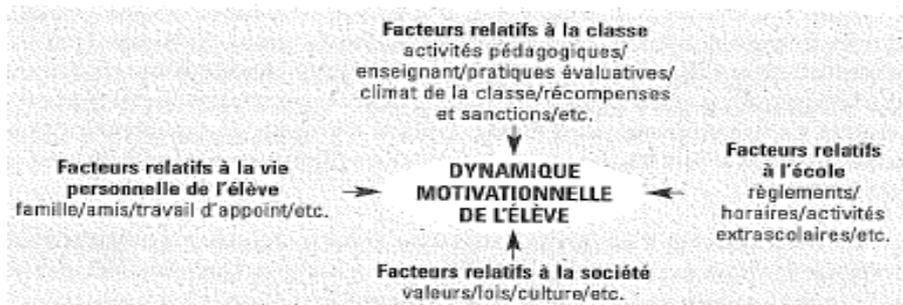
Comme nous pouvons le constater, la motivation intrinsèque consiste à effectuer une activité, une tâche en fonction du plaisir et de la satisfaction qu'elle fournira. Un sujet qui est motivé intrinsèquement ne prendra pas en compte les récompenses ou un autre facteur extérieur pour accomplir l'activité. Il s'intéressera à

l'activité elle-même et non pas à ses conséquences. Pour le sujet qui est motivé intrinsèquement, l'important est d'être volontaire, exécuter l'activité par curiosité d'apprendre, de savoir. Donc la curiosité est un besoin naturel à l'individu et aussi un déterminant de la motivation intrinsèque car elle ne diminue pas une fois que la tâche ou l'activité est acquise. Donc nous nous référons à la définition de Deci et Ryan qui explique la motivation dans un continuum d'autodétermination. « *L'autodétermination, peut être définie comme le sentiment de « choisir », de libre arbitre* » (LIEURY et FENOUILLET, 2006 :71). Nous remarquons aussi dans les classes de langue que les étudiants qui sont motivés intrinsèquement ne revendiquent pas de récompenses des enseignants et les facteurs néfastes qui peuvent influencer leur apprentissage sont souvent négligés par ces étudiants car l'important pour eux est d'acquiescer le devoir, l'activité proposée dans le contexte de l'enseignement. D'ailleurs, l'autodétermination est un facteur très important dans la motivation intrinsèque car chaque apprenant se percevra comme la cause de son comportement et aussi de son choix. Donc, on constatera une diminution de la motivation intrinsèque dans les activités proposées à ces étudiants comportant un temps imposé, un contrôle ou une pression lors de la réalisation de l'exercice.

Par conséquent, donner la possibilité aux étudiants de choisir les activités ou alors de définir les modalités d'exécution et leur annoncer les objectifs augmentera la motivation intrinsèque. Dans nos classes aussi, les étudiants renoncent à continuer leurs activités de traductions ou d'exercices de grammaire si vous leur donnez un temps limité. D'où les reproches très fréquents des étudiants au sujet du temps qui leur est donné pendant l'examen. Cette durée « limitée » influence la motivation des étudiants qui perdent la croyance en leur compétence. Cette situation est encore plus visible lors des corrections faites en classe après l'examen où les étudiants qui n'ont pas réussi à faire un exercice de grammaire ou à traduire un texte donné, y arrivent pendant la correction, donc dans une atmosphère moins limitée au niveau du temps.

Quant à la motivation extrinsèque, le sujet agit de façon à obtenir un résultat concret ou abstrait mais qui sera la conséquence de son activité. Cela peut être de l'argent qui est un facteur favorable du point de vue de l'individu/de l'étudiant mais aussi une méfiance tout comme le fait de ne pas recevoir de reproches pour ne pas avoir réalisé une telle tâche. Les facteurs externes qui influencent l'attitude de l'étudiant sont très variés. D'ailleurs, d'après la Figure 2.2 on peut dire qu'au niveau

le plus bas nous avons l'amotivation ou l'étudiant ne perçoit pas la relation entre ses actes et les résultats, ensuite la motivation extrinsèque dont nous avons parlé, dans laquelle une attente de récompense comme résultat de son comportement et enfin la motivation intrinsèque où le sujet n'attend aucune récompense Roland Viau propose un regroupement de ces facteurs en quatre groupes qu'il schématise ainsi :



**Figure 2.3** Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant (par VIAU, 2006 : 14)

Les facteurs qui influent sur la motivation des étudiants sont très variés tels que les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'étudiant, ceux relatifs à la classe, à l'école et à la société. Nous remarquons qu'ils ont chacun un degré d'influence variable sur chaque étudiant car comme nous le savons chaque personne a sa situation particulière. D'après la recherche empirique que nous avons faite et que nous expliquerons en détail plus loin, nous avons constaté que certains sont influencés par les pressions et sanctions de leur famille tandis que d'autres se plaignaient du climat de la classe car la relation entre les étudiants n'était pas solide et l'enseignant ne désirait pas souligner leurs compétences.

La motivation intrinsèque implique donc un résultat qui est prévisible par les étudiants. Dans leur ouvrage, Lieury et Fenouillet (2006) ont évoqué le fait que quand les sujets sont motivés extrinsèquement, les conséquences de leurs comportements aussi deviennent externes ; comme dans le cas de l'école obligatoire.

Dès lors, ils récapitulent les suggestions sur les différentes catégories de motivation en se penchant sur l'autodétermination et par conséquent l'estime de soi mais aussi les contraintes qui influencent en grande partie la motivation des sujets.

*« Cependant, il est important d'identifier le type de motivation chez les étudiants, car la motivation intrinsèque est "tuée" par la contrainte, c'est-à-dire les*

*renforcements (notes, argent), l'évaluation, la compétition (dans le sens de la comparaison sociale). Tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi, est donc à conseiller » « Ce qui tue la motivation, au bon sens du terme- motivation intrinsèque ou extrinsèque autodéterminée-, c'est la contrainte (...) En définitive ce qui est à proscrire sur le plan éducatif est ce qui nuit à la personne, la baisse de la sensation de compétence et de l'impression de libre arbitre. Dans ce cas, la motivation extrinsèque est contrôlée, contrainte, et l'étudiant s'approche de la résignation acquise, de la perte de motivation... » (LIEURY et FENOUILLET, 2006: 138).*

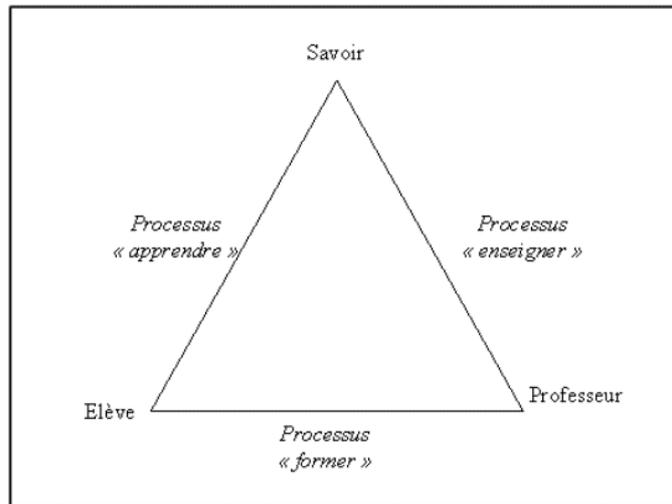
Après avoir cité les différents types de motivations et aussi les facteurs qui influencent la motivation en général, nous allons présenter quelques notions importantes concernant la didactique en général mais aussi la didactique des langues étrangères et ensuite aborder la relation entre la didactique des langues et la motivation et enfin considérer les conséquences de la motivation sur la compétence et/ou la réussite.

## **2- La didactique de la/des langue(s)**

La définition de la « didactique » donnée par le Grand Robert de la Langue Française précise qu'il s'agit de ce qui vise à instruire ou qui a rapport à l'enseignement. Mais c'est également l'ensemble des méthodes et stratégies qui ont pour but d'enseigner une discipline. Donc pour pouvoir mieux comprendre la notion de motivation en contexte scolaire et plus particulièrement de didactique des langues étrangères, nous avons besoin de dégager les définitions possibles de la didactique qui constitue en effet le cadre de cette étude.

Selon Robinault, « *la didactique est une activité scientifique dont l'objet est l'étude de la construction de savoirs par des apprenants qui construisent des connaissances en référence à des interactions avec un enseignant par l'intermédiaire d'un dispositif.* » (cité par BACHY et WARNIER, L., 2008). Donc le processus de l'activité didactique s'instaure dans un cadre scientifique, prenant comme objet d'étude la construction des savoirs impliquant des apprenants qui construisent des connaissances en interaction avec un enseignant. C'est pour cette raison que nous devons très bien définir les acteurs de cet apprentissage et aussi leurs actes «

d'apprendre » « d'enseigner » et de « former ». Pour cela, le triangle didactique peut nous servir de guide :



**Figure 2.4** Le triangle didactique (d'après Jean Houssaye)

Dans la didactique, l'apprenant est censé recevoir les connaissances qui lui sont projetées et les transformer en savoir, donc de les rendre plus générales et stables. D'autre part les enseignants essayeront d'améliorer leur stratégie d'enseignement et également de trouver la bonne voie pour conduire les étudiants à recevoir les informations et connaissances prévues. Un travail collectif réalisé à ce sujet (CHAREYRE et al. 2005) a affirmé que la didactique est très souvent basée sur le processus et des démarches d'apprentissage et donc elle ne se penche pas sur l'engagement de l'apprenant ou sa persévérance. Comme nous pouvons le comprendre, avec une telle vision, nous ne pouvons pas étudier la motivation dans ce contexte quand les comportements ou les tendances principales de l'un des acteurs de l'apprentissage, ceux des étudiants, n'est pas pris en considération. Les étudiants des départements où l'enseignement est en langue étrangère sont sûrement sous l'influence de facteurs internes et externes car ils continuent leurs études dans cette voie, alors qu'ils ont le choix de préférer d'autres départements.

### **3- Le rapport entre la motivation et la didactique des langues**

Le rapport entre la motivation et la didactique des langues a déjà été souligné auparavant à plusieurs reprises, mais il est très important d'ajouter que dans la didactique des langues étrangères la motivation joue un rôle beaucoup plus important

car les étudiants qui choisissent de faire leurs études en langue étrangère sont très souvent motivés avant d'arriver. Les facteurs qui les motivent pour choisir tel enseignement varient car chacun à un but différent concernant sa vie future. Certains envisagent travailler à l'étranger tandis que d'autres sont présents juste parce- qu'ils aiment apprendre une autre langue et une autre culture. Donc il est primordial de bien définir les facteurs impliquant la motivation de ces sujets pour choisir apprendre/étudier une langue étrangère.

Les étudiants qui apprennent une langue étrangère ou font leurs études en langue étrangère doivent être convaincus dès le début de l'apprentissage de la nécessité d'apprendre une langue étrangère et donc avoir une bonne motivation. Les étudiants qui ne sont pas sûrs de la nécessité d'apprendre une langue peuvent rester indifférents et même se fâcher et ne pas participer pas au processus d'apprentissage. Pour cette raison là, on peut dire que la motivation est une technique de préalable nécessaire à l'apprentissage. Cela permettra dans les étapes d'apprentissages de maintenir l'attention, de se concentrer, de prêter attention aux activités réalisées en classe et enfin de s'intéresser et de montrer leur désir d'apprendre. Donc il mettra au service de l'apprentissage toutes les capacités physiques, cognitives et sociales afin d'atteindre ce stimuli d'apprentissage. Comme nous l'avons déjà évoqué en expliquant la motivation intrinsèque et extrinsèque, cette volonté des apprenants à apprendre une langue étrangère sera mise en action ou par eux-mêmes ou par des agents extérieurs. Nous en déduisons ainsi que les différentes méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère ne sont pas convenables pour tous les étudiants car chacun a des intérêts, des buts, un milieu social particulier, des connaissances antérieures et un niveau de vie différents. La motivation peut ainsi devenir un agent très important pour un étudiant par exemple qui n'a pas d'intérêt envers les langues étrangères et en fin de compte apprendra même deux langues étrangères. D'après Cuq et Gruca « *Les étudiants ont des aptitudes différentes et le professeur doit fournir un enseignement différencié et individualisé pour le rendre motivant pour tous les étudiants et ne pas faire marcher tout le monde du même pas* » (2003, cité par AXELL, 2007).

Auparavant, il faut savoir que la majorité des étudiants apprend de manière différente et aussi ne pas maintenir une stratégie d'apprentissage globale. Les différentes méthodologies d'enseignement d'une langue étrangère, plus

particulièrement, se sont développées depuis la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle. Le travail de SEARA (2001) nous présente en regroupent les différentes méthodologies dans l'enseignement des langues étrangères: la méthodologie traditionnelle, la méthodologie naturelle, la méthodologie active, la méthodologie audio-orale, la méthode situationnelle anglaise, la méthodologie audio-visuelle, l'approche communicative, l'éclectisme actuel. Il faut bien mettre l'accent sur le fait que ces différentes méthodologies peuvent être efficaces pour certains étudiants et le contraire pour d'autres. Il faut éviter de diminuer la motivation des étudiants en les dirigeants vers un savoir mal présenté.

La motivation représente une part non-négligeable dans l'enseignement des langues étrangères puisque les recherches montrent que les étudiants qui sont motivés concernant l'activité proposée ont souvent de meilleurs résultats dans les évaluations ou alors ils acquièrent cette langue qui leur était « étrange » au début. Cela nous amène à nous interroger sur cette relation très solide entre des savoirs et les déclencheurs et donc de l'apprentissage et de la motivation.

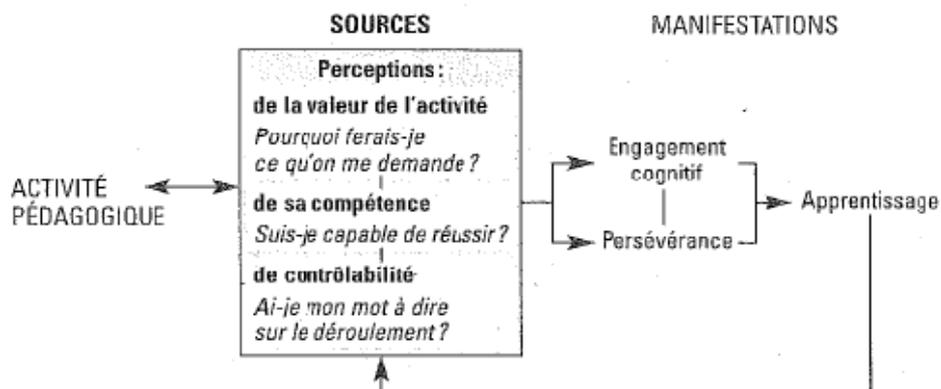
#### **4- L'interaction entre la motivation, la compétence et la réussite**

La notion de motivation qui est en interaction avec la compétence et la réussite serait aussi un sujet à travailler. La motivation des étudiants variable devrait être aussi expliquée car les étudiants qui sont motivés se sentent plus encouragés font preuve de certains encouragements tandis que d'autres qui ne sont pas motivés expriment leurs échecs par d'autres moyens. Dans ces cas-là notre rôle en tant qu'enseignant est d'en tirer les conséquences et trouver des solutions pour améliorer la situation. Il nous semble important de nous interroger sur l'interaction entre la motivation et la compétence ou la réussite qui réside dans ce processus d'apprentissage. Ce qu'il est important de définir est cette relation solide entre la réussite et la motivation d'après des exemples concrets. Bien que dans une classe de langue tous les étudiants sont soumis à un climat identique, rattachés à un même enseignant identique et censés recevoir les connaissances dans un même contexte, ils diffèrent pourtant lors de l'évaluation des savoirs. C'est donc un paramètre très important pour ceux qui travaillent dans ce domaine-là car il implique une recherche plus détaillée et une mise en œuvre de cette dynamique motivationnelle.

##### **a- Les perceptions**

Dans cette perspective, Viau (2009) met l'accent sur les perceptions qui représentent en effet les sources de la motivation. Pour ainsi dire, il définit ces perceptions : « *Les perceptions sont des jugements qu'une personne porte sur les événements, les autres et elle-même. Elles sont constituées à la fois d'un processus et de connaissances. Ce processus, souvent inconscient, génère un savoir que notre mémoire emmagasine et qui, au fil du temps, nous amène à créer notre propre image du monde et de nous-mêmes.* » (VIAU, 2009 : 22)

Les hommes ont souvent envie d'expliquer ce qui leur arrive et donc en faisant cela ils ont l'intention de trouver des causes à ces événements. Dans notre contexte qui est la didactique des langues étrangères et plus particulièrement celle du français, on a l'intention de déterminer les motifs d'après lesquels les étudiants expliquent leurs réussites et leurs échecs. Ces motifs seront donc représentés par les perceptions générales comme l'estime de soi ou alors des perceptions qui sont spécifiques donc qui renvoient au rattachement des étudiants à une activité donnée ou alors à une matière précise. (VIAU, 2009 : 23). Les étudiants qui sont conscients de leur compétence personnelle, de l'activité qu'ils doivent réaliser et aussi du taux de participation aux démarches pour la réalisation seront à la fin motivés et donc réussiront.



**Figure 2.5** La dynamique motivationnelle de l'étudiant (tiré de Viau, 2009 : 23)

Mais d'autre part, nous savons aussi que la motivation et par conséquent les motifs par lesquels on explique nos comportements ne peuvent être très clairement exprimés ou décrits. Antoine de la Garanderie (1996) nous éclaire sur ce sujet et exprime cette motivation décrite de cette façon : « *La motivation est suffisamment*

*définie par l'attachement que les jeunes manifestent pour la motocyclette, l'ordinateur, ou les sorties avec des copains. La motivation, c'est ce pour quoi on vit, quand bien même on n'en aurait jamais fait un motif. (1996, 60)*

D'après ce commentaire, la motivation n'est pas toujours explicable par les sujets, car elle peut se produire par soi-même, sans une intervention extérieure. Pour mieux l'expliquer, nous remarquons que la plupart des étudiants ne peuvent décrire leur motivation. C'est, d'après eux, un résultat normal. Dans des cas particuliers, l'étudiant néglige complètement la présence de cette motivation, cependant même si cette motivation de l'étudiant est visible d'après sa présence aux cours, la réalisation des devoirs et activités, sa participation au cours et ses entretiens positifs avec les autres apprenants, l'étudiant nie la présence de motivation. Cela implique qu'il ne se présente pas comme acteur qui réagit aux activités mais plutôt assume un facteur inconscient de ses comportements.

Si nous revenons à la notion de perception que nous avons citée plus haut, nous pouvons citer « l'estime de soi », présentée de façon différente par les théoriciens. Murray parlera d'« estime de soi », Deci et Ryan de « compétence perçue », Nicholls tel qu'« ego ». (DE LA GARANDERIE, 2006 : 51). C'est l'estime de soi qui représente le point de départ de notre travail. Les étudiants, qui ne sont conscients de leur compétence, peuvent malheureusement se démotiver, qui sera aussi selon eux un résultat normal.

La perception de soi est un facteur qui peut être expliqué par différentes causes internes d'une part et externes d'autre part. Les facteurs internes qui influenceront la perception de l'étudiant peuvent être interprétés comme un don naturel, un manque d'effort pour les activités proposées ou bien la raison de l'indifférence envers les tâches mais aussi affirmer que la stratégie adoptée est mauvaise. Tandis que les facteurs externes seront plutôt définis comme les remarques sur le système d'enseignement adopté dans leur pays, celles concernant la façon d'évaluer de l'enseignant, le degré de difficulté des exercices ou des activités. La perception générale de soi change bien évidemment avec les bonnes réflexions de l'entourage concernant la compétence et la capacité à réussir. Donc dans le cadre de l'interaction entre la motivation et la compétence/réussite, on en déduira que l'étudiant gagnera un autre point de vue vis-à-vis des activités proposées car la perception de sa capacité à

réussir celles-ci changera et il deviendra plus conscient des compétences qui lui permettront de réussir.

Les travaux de Dessus (2001) nous démontrent que dans certains cas, les étudiants sont censés lier leurs réussites à des causes internes comme des connaissances antérieures, la culture générale, bref à des compétences intellectuelles tandis qu'ils attribuent leurs échecs à des causes externes comme l'insuffisance de temps attribué aux activités ou au travail ou alors à des causes externes qui leur sont indépendantes.

Dans un second plan, on peut parler de la perception de la valeur d'une activité par les étudiants. Cela peut être défini comme le jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt d'une activité. Comme nous le savons, les étudiants qui ne sont pas intéressés par un exercice ou un sujet, peuvent renoncer à continuer l'apprentissage.

Par exemple, d'après les observations que nous avons réalisées en classe, les étudiants sont très attentifs au début du cours en attendant de connaître le nouveau sujet d'étude. Mais deux situations sont observables dans ces cas ; lorsque le sujet ou l'activité leur plaît ou si c'est très intéressant de travailler sur ce sujet, les étudiants montrent une attention soutenue même jusqu'à la fin du cours. Dans les cas opposés, nous remarquons que les étudiants manquent d'attention rapidement, parce qu'ils sont persuadés qu'ils ne pourront pas mener jusqu'au bout la démarche. On peut en déduire que les étudiants qui ont du plaisir à accomplir cette tâche continuent à travailler avec plus de motivation. Ils doivent être conscients de l'intérêt de l'activité et du fait qu'elle sera utile pour leurs objectifs et buts scolaires. D'où le terme « d'utilité » que l'on peut expliquer par les profits retenus par les étudiants afin d'atteindre leur désir. Dans nos cours aussi, les étudiants qui ont l'objectif de continuer leurs études en langue étrangère ou alors d'avoir une vie professionnelle dans un milieu francophone attribuent beaucoup plus d'importance aux activités proposées. Tandis que les autres étudiants qui n'attribuent aucune valeur aux exercices ou aux activités pensent souvent que cela ne leur apportera rien et qu'ils n'auront pas besoin de pratiquer cette langue dans leur vie future.

Alors il est très important de dire que l'intérêt qu'attribuent les étudiants à l'activité est primordiale car c'est ainsi qu'ils s'intéresseront et noteront que leur

comportement a un but et qu'il est indispensable pour eux d'accomplir cette activité pour réaliser leur projets dans le futur.

L'importance du terme intérêt est d'ailleurs souligné par Renninger et Hidi (2002), qui disaient « *l'intérêt est plus qu'une dimension : il est en soi une source principale de motivation(...).* » (RENNINGER et HIDI cité par VIAU, 2009 :26)

Une autre perception que les étudiants devront avoir est celle de la contrôlabilité. Comme Viau (2009) nous l'explique le fait que les jeunes sont passionnés par les jeux vidéo ou alors les jeux de batailles sur l'ordinateur ne peut s'expliquer seulement par cette perception de contrôlabilité qu'ils ont lors de ces jeux. (2009 : 44) Ces jeux leur attribuent un rôle particulier tel que celui de soldat de guerre, de pilote d'avion ou de monstre qui dévore les autres. Cela permet au sujet de se sentir « présent » dans cette activité et donc de maîtriser la situation. Si l'on adapte le cas à nos étudiants, nous pouvons voir que c'est la même situation qui se produit.

Quand les étudiants sont censés travailler en groupe et réaliser un exposé sur un texte littéraire par exemple, ils se sentent beaucoup plus indépendants et ont beaucoup plus de volonté pour réaliser ce travail. Lors de l'exposé, l'étudiant se prendra pour un enseignant et ressentira ce sentiment d'avoir le contrôle en main. Il sera beaucoup plus motivé pour bien connaître le sujet de l'exposé ou chercher le vocabulaire inconnu au cas où les autres étudiants lui poseront une question. Donc l'étudiant aura en même temps travaillé son sujet et aussi gagné en autonomie. Comme la définissent Wigfield et Wentzel (2007), la perception de contrôlabilité chez les étudiants consiste en leur croyance « *qu'ils sont en charge et ont une autonomie sur au moins certains aspects de leur apprentissage* ». (cité par VIAU, 2009 :45) Il est donc important de leur donner la parole et ce sentiment de contrôlabilité pour qu'ils attribuent de l'attention et de l'intérêt à l'apprentissage de la langue. Ces étudiants qui auront réussi dans un travail autonome envisageront de persévérer dans leur travail tout en ayant un engagement cognitif.

#### **b- La manifestation de la motivation : persévérance et engagement cognitif**

L'engagement cognitif est défini comme « *la qualité et le degré d'effort mental dépensé par un étudiant lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires* » (SALOMON, 1983 cité par HEUTTE, 2004). En partant de

cette définition, on peut dire que les étudiants adaptent des méthodes d'apprentissage personnelles qui leur sont propres pour réussir, mais pour pouvoir mettre en place ces méthodes, ils doivent être conscients des compétences que nous avons citées auparavant et savoir manipuler leur savoir et leur motivation. Ils décideront en effet de mettre en place leur stratégie d'apprentissage, comme écouter le cours avec attention, mettre en place des plans pour travailler, trouver des méthodes de mémorisation personnelle.

Dans un second temps, il faudra qu'ils persévèrent dans leurs études et ne soient impatients de vouloir apprendre tout d'un coup. Comme nous pouvons le constater par nous-mêmes, chaque apprentissage prend un certain temps. Dès l'enfance, on doit apprendre à se nourrir, ensuite à marcher, à parler enfin à lire et écrire, nous savons très bien que cela ne se réalise pas tout d'un coup. Donc, il faut certainement leur expliquer que l'apprentissage en général et l'apprentissage d'une langue en particulier prend du temps et qu'il ne faut pas s'arrêter à mi-chemin. Mais ce qui est important bien sûr, c'est d'être conscient que la persévérance seule ne suffit pas pour réussir. Car même si les étudiants passent deux heures de cours à penser à un plan de dissertation, ils ne peuvent pas toujours réussir le rédiger car il faut aussi un engagement cognitif pour commencer à agir.

### III- LES APPROCHES MOTIVATIONNELLES

#### A- L'approche communicative et la motivation

Cette approche communicative s'est imposée en France vers les années 1970 elle est appelée approche et non pas méthodologie car elle n'était pas considérée comme une méthodologie solide, s'ajustant simplement à la méthodologie audio-orale et audio-visuelle.<sup>2</sup> A cette époque-là avec le nombre de personnes qui ont commencé à communiquer dans différents pays étrangers, les enseignants et les spécialistes se sont concentrés sur les besoins langagiers de ces différentes personnes ou des groupes qui apprenaient le français comme langue étrangère. La préoccupation première de cette approche est donc les besoins langagiers de chaque sujet qui a un arrière-plan différent. Donc le point de départ de cette approche est donc de définir les besoins des apprenants avant même de préparer le contenu du cours. La langue sera donc conçue comme un instrument de communication entre ces différentes personnes, ce qui implique aussi entre différentes cultures. Les règles de la langue cible ainsi que la culture cible seront par conséquent prises en compte lors de l'apprentissage. Il n'est pas suffisant de connaître les règles grammaticales il faut savoir leur utilisation dans un discours communicatif. Cependant, l'enseignant sera donc un sujet indépendant qui conseillera aux étudiants les différentes démarches pour acquérir cette langue. Il sera présent en classe de langue pour entamer un sujet de discussion ou créer des discussions se référant à la vie réelle tout en utilisant des textes authentiques qui donneront aux apprenants la possibilité de pratiquer cette langue en dehors des contextes scolaires.

La relation entre l'approche communicative et la motivation est importante car les étudiants sont placés au centre de l'apprentissage, c'est à eux de communiquer et d'entretenir des conversations. Les étudiants deviennent ainsi plus motivés car ils gagnent en autonomie. Les différents types de textes dits authentiques permettront d'autre part de pratiquer cette langue étrangère tout en imitant les échanges réels et

---

<sup>2</sup> Informations tiré des sites internet

[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd10.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd10.htm)

<http://www.didafle.com/methodologie/approch-communic.html>

sociaux. Cela intéressera l'apprenant qui se sentira mieux car il sera conscient de l'utilité de cette langue.

## **B- L'approche actionnelle et la motivation**

L'approche actionnelle apparaît à la moitié des années 1990, ayant comme point de départ la réalisation des tâches dans un contexte précis. Elle favorise en effet la multiplicité de situations de communication authentiques en classe, donc elle présente un climat semblable à la vie réelle tout en restant dans la salle de classe. L'approche actionnelle implique d'autre part une pédagogie projets et aussi la capacité à inventer des scénarios.

L'approche actionnelle a une importance majeure de nos jours dans l'enseignement des langues car elle attribue aux apprenants le rôle d'acteurs sociaux. Le CERCL (2000) propose une définition de l'approche actionnelle : « *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme 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 parole 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.* ». (CERCL, 2000 : p. 15) Donc il faut bien préciser que l'approche actionnelle implique la mise en œuvre des tâches non seulement pas langagières mais aussi de la vie quotidienne.

### **1- Tâches et motivation**

Selon Ellis (2003) « *une tâche est en même temps un plan de travail qui est centré sur le sens et qui a comme but pour d'impliquer la mise en place de processus réels d'utilisation de la langue et le recours à n'importe quelle compétence linguistique ou à plusieurs à la fois, de mettre en place des processus cognitifs et enfin elle aboutit à un produit clairement communicatif, donc un objectif final de la tâche.* ». (ELLIS, 2003 cités par CONEJO et LIRIA, 2007). Nous avons déjà exprimé que l'intérêt avait un rôle important dans la réalisation des activités proposés en classe les tâches proposées aux étudiants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère doivent avoir un but précis et donc une réalisation visible. En plus de cela

elle doit être applicable et réelle qui rend plus actif l'étudiant. Dans la présentation de la tâche, les étudiants doivent être conscients de l'utilité et la cohérence de la tâche, sinon ils ne seront pas acteur mais des sujets passifs. Lors de nos observations en classe et entretiens avec les étudiants, nous avons remarqué que donner aux apprenants des tâches à réaliser les rend plus motivés car ils gagnent le sentiment « d'être utile » lors de la réalisation d'une tâche. Une tâche est plus contextualisée qu'un exercice tout court car elle engage des activités actionnelles, langagières mais aussi extra- langagières, tandis qu'un exercice ne fait généralement appel qu'à une activité langagière. Cependant, il est notable que les tâches proposées dans l'apprentissage d'une langue étrangère influencent la motivation des étudiants qui se sentent acteurs dans ce processus, afin d'obtenir des résultats finaux.

## **2- Projets de la vie réelle et motivation**

Nous savons tous qu'à un moment donné de notre vie, nous avons voulu être en même temps maître/maitresse, docteur, infirmière, boulanger, etc... Etant enfant, nous avons tous voulu « voler » le rôle d'une certaine personne appartenant à un groupe de métier. Cependant nous avions des tâches que nous mettions nous même en place et faisons tout pour atteindre ce but final. Tout de même, les jeux inventés par les enfants tel que les scènes de bataille, des médecins qui guérissent les malades dans un hôpital, un astronaute qui parle à la lune, avaient tous un objectif à la fin, soit les perdants et gagnants de la bataille, soit un malade guéri par les docteurs soit un voyage effectué à la lune. Toutes ces activités-là amenaient les sujets à se sentir dans le processus et aussi à se sentir « important » dans l'activité.

Tout de même, pour nos étudiants aussi, nous devons définir des tâches à accomplir pendant les heures de cours. Pour qu'ils soient conscients de l'utilité des informations fournis et aussi de leur faisabilité, nous devons définir un contexte réel au monde où ils pratiqueront cette langue étrangère, en vue de pédagogie ou alors de la traduction, qui sont nos deux contextes de départs.

D'après les résultats de l'enquête que nous avons élaborée, d'après les entretiens avec les étudiants et aussi nos observations en classe, nous avons remarqué qu'ils prêtent attention aux cours ou aux activités proposées, quand on leur attribue un rôle d'enseignant pour ceux qui viennent du département de Pédagogie et un rôle de traducteur et interprète pour ceux qui viennent du département de Traduction et

d'Interprétation. Leur demander de préparer un cours qu'ils orienteront jusqu'à la fin les motivent et augmente leur persévérance pour travailler sur le sujet. En tant que représentant de leur futur métier, si on définit à ces étudiants une tâche à accomplir comme par exemple « à la fin du cours les étudiants pourront conjuguer n'importe quel verbe du premier groupe », on les incitera à trouver des textes authentiques, on les poussera à travailler en groupe, à maintenir une communication entre les étudiants afin de construire les dialogues. D'autre part, si l'on conseille à un étudiant du département de Traduction et Interprétation de se conduire comme un traducteur faisant des traductions pour un tribunal et que les traductions qu'il fera seront décisive pour la prise de décision d'un procès. Alors, leur motivation augmente car les étudiants seront placés dans des situations de la vie réelle tout en étant en salle de classe. Cela permettra une communication entre les étudiants et aussi une collaboration qui les poussera à créer un climat de classe efficace, réel et aussi professionnel.

Marcel Crahay, chercheur à L'université de Genève décrit les situations des étudiants qui sont plus des consommateurs que des chercheurs de savoir un temps des chercheurs de savoir mais plutôt des consommateurs. « *Bref, ils sont victimes d'une représentation du métier d'étudiant qui fait d'eux des consommateurs de connaissances plutôt que des bâtisseurs.* ». (CRAHAY, voir bibliographie). Par cette affirmation on comprend très bien que les étudiants doivent avoir les compétences nécessaires pour pouvoir manier les connaissances afin de s'en servir pour différents buts dans le contexte scolaire.

#### IV- LA DEMOTIVATION (D'APRES LE MILIEU ETUDIANT/ENSEIGNANT) D'APRES NOTRE EXPERIENCE

Lors des travaux qui ont pour objet d'étude la motivation dans le contexte scolaire, la tendance des spécialistes s'oriente plutôt sur les facteurs qui influent la motivation des étudiants. Cependant les divers travaux réalisés par Gardner et Lambert (1991) Rolland Viau (2010), Bernard André (1998), Benoit Galand (2004) ont démontré que la démotivation était un des facteurs les plus importants à définir afin de mettre en place des stratégies ou des moyens pour améliorer la motivation dans l'apprentissage. Comme notre cadre de référence est la didactique des langues étrangères, nous nous contenterons d'expliquer les facteurs en question dans le domaine d'acquisition d'une langue étrangère.

Comme nous pouvons le constater, il est aussi possible de retenir les indices de la démotivation pour le milieu scolaire. Ces indices peuvent bien sur être cités sous des catégories diverses. Les insatisfactions au niveau des stratégies d'apprentissage, les déceptions concernant les résultats ou les difficultés à acquérir une activité nous expliquent en grande partie que les recherches concernant la motivation et l'amélioration de la motivation doivent se baser en grande partie sur ces indices impliquant la démotivation. Nous examinerons les différentes catégories de la démotivation liée aux facteurs comportementaux et affectifs d'une part et la démotivation liée aux facteurs cognitifs d'autre part.

Rolland Viau exprime cette notion de démotivation ainsi : « *La démotivation à apprendre est un phénomène complexe qui s'explique par l'interaction entre certaines caractéristiques de l'étudiant et des facteurs externes, dont les activités pédagogiques, l'évaluation, les règlements de l'école et le milieu familial. Avoir un portrait complet de cette interaction est important pour cerner réellement l'origine de la démotivation des étudiants à l'école.* » (VIAU, 2000 : 5). Donc ce phénomène complexe doit être examiné en détail pour pouvoir parler au sens général du terme de la démotivation des étudiants puisqu'en général cette notion reste très ambiguë dans les interprétations des réussites et échecs.

Ces facteurs qui jouent sur la démotivation de nos étudiants ont été analysés d'après les comportements et attitudes de nos étudiants lors des cours. Ce sont les facteurs d'ailleurs qui ont suscité notre recherche appuyée sur une enquête de terrain afin de définir les causes de la démotivation et d'adapter des stratégies d'amélioration de la motivation.

### **A- La démotivation liée à des facteurs comportementaux et affectifs**

La démotivation des étudiants est influencés par les facteurs comportementaux d'une part et affectif d'autre part, d'ailleurs certain des facteurs comportementaux peuvent être expliqués par des facteurs affectifs. Ces facteurs comportementaux seront donc en général liés aux perceptions qu'ont les étudiants vis-à-vis de différentes notion. Il est primordial d'étudier ces différents facteurs en détail. Ces notions ne seront pas étudiées dans leur cadre psychologique de façon approfondie, car cela impliquerait un arrière-plan dans le domaine de la psychologie qui nous fait défaut.

#### **1- Le manque de confiance en soi**

En tant qu'enseignant, nous sommes confrontés aux remarques des étudiants comme « Je n'arrive même pas à écrire une dissertation sur un sujet simple, c'est sûrement à cause de mes faibles connaissances dans cette langue, je ne peux pas réussir même si on me donne un sujet très simple. » ou alors « Je ne veux pas faire un exposé sur ce sujet compliqué, vue qu'on doit l'expliquer en français, je n'y arriverais pas, c'est un autre qui doit le faire ». Ces affirmations montrent clairement que la perception de soi de l'étudiant définit en majeure le degré de motivation des étudiants. Ces étudiants prennent comme repère leur réussite dans un domaine précis dans le passé est sont vexés et insatisfaits s'ils échouent dans le même domaine. Nos étudiants interprètent leurs échecs d'après les « bonnes notes » qu'ils nt eu « l'année dernière » ou lors de l'examen d'entrée à l'Université en Turquie.

Comme nous pouvons le préciser, leur jugement concernant leur réussite ou leurs compétences antérieures ne sont souvent pas très justes. Pour cette raison là, ces jugements erronés amènent les étudiants à mal interpréter leur niveau, leurs compétences. Donc cela nous amène à réfléchir sur la perception de compétence des étudiants qui influence en effet leur démotivation. Différentes définitions concernant

la perception de compétence ont été proposées par les spécialistes de ce domaine. Mais la définition proposée par Bandura (2003) semble être acceptée en majorité par ceux qui font leurs recherches dans le domaine de la motivation dans le contexte scolaire. (VIAU, 2009, 36). Bandura souligne que la perception de compétence est « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (BANDURA, 2003 cité par VIAU, 2009 :36).

Lorsque cette croyance en la capacité d'acquérir les résultats voulus par les enseignants est faible, les étudiants refusent dès le début de continuer dans leur processus d'apprentissage. Nous avons pu constater que les étudiants étaient tentés renoncer à lire un texte en français dès qu'il y avait une difficulté de vocabulaire ou de culture générale ou alors de sujet appartenant à des domaines spécifiques, juste parce qu'ils croyaient « ne pas être bon en compréhension orale ». Donc la confiance en soi diminue tout simplement en se référant à une seule activité sans s'interroger sur la difficulté ou alors les autres facteurs qui impliquent cet échec.

Dans ces cas-là, ils ne continuaient pas et commençaient à manquer d'attention et voulaient que le texte soit terminé en un quart d'heure pour pouvoir quitter la salle de classe. Nous pouvons parler d'un manque de persévérance des étudiants face aux activités proposées par les enseignants.

Pour résumer la situation, Viau nous propose le tableau suivant qui récapitule en effet les jugements qu'ont les étudiants motivés et démotivés auxquels nous nous référerons plus tard. Donc le sentiment d'être « incapable » surgira dans ce cas et l'étudiant ne pensera pas à l'importance de l'apprentissage mais plutôt au résultat final qu'il pensera ne pas pouvoir obtenir.

**Tableau 4.1** Motivation ou démotivation (VIAU, 2009 : 89)

Un élève motivé...	Un élève démotivé...
juge <i>utile</i> ou <i>intéressante</i> l'activité pédagogique qui lui est proposée et se sent <i>capable</i> de faire ce qui lui est demandé dans l'activité et a l'impression d'avoir une <i>certaine part de responsabilité</i> (contrôle) dans son déroulement.	juge <i>inutile</i> ou <i>inintéressante</i> l'activité pédagogique qui lui est proposée ou se sent <i>incapable</i> de faire ce qu'on lui demande ou craint de ne pas posséder les capacités nécessaires ou a l'impression de n'avoir <i>aucune responsabilité</i> dans ce qu'on lui demande de faire.

## 2- Le manque de persévérance

La persévérance est une notion qu'on utilisera pour expliquer le temps que les étudiants consacrent aux activités proposées et en plus particulièrement leurs jugements erronés concernant le « temps nécessaire » pour acquérir un bon résultat à celles-ci. Comme nous l'avons déjà évoqué, les étudiants ont tendance à renoncer dès la première difficulté qu'ils rencontrent. Il leur est plus facile de dire « je n'y arrive pas dans ce cours » ou bien « je ne peux traduire ce texte même si j'essaie pendant une journée » et encore « je préfère travailler à un cours dans lequel je réussis plutôt que de perdre du temps à ne rien comprendre dans ce cours ». Lorsqu'ils ne sont pas conscients qu'ils peuvent réussir, ils ne veulent pas perdre de temps. Donc leur but sera de réaliser les exercices ou les activités issues d'un autre cours, dans lequel ils sont plus compétents. C'est donc un moyen pour « se protéger » et conserver des savoirs antérieurs, sans vouloir de connaissances nouvelles.

Mais cependant, comme le dirait Viau (2009), « *une persévérance qui n'est pas accompagnée d'« engagement cognitif», ne suffirait pas pour obtenir la qualité dans les activités ou dans les cours.* ». L'exemple cité par Viau, d'un étudiant qui passe des heures et des heures devant les livres sans pourtant avoir la volonté d'apprendre ou d'améliorer ses connaissances ne réussira pas facilement à une réussite car les deux concepts ensemble. Il faut tout de même montrer à l'étudiant l'importance de la persévérance pour réussir, car le manque de persévérance implique à la fois une diminution de la volonté et aussi une diminution de la qualité qu'aura le travail réalisé.

### 3- Le manque d'estime de soi

Comme le définissent Lieury et Fenouillet (2006), « *les chercheurs de la psychologie sociale ou de la personnalité ont appelé « besoin d'estime » ou « estime de soi » la propension à ce que les gens soient fortement centrés sur eux-mêmes et cherchent à se grandir au regard des autres* » (LIEURY et FENOUILLET, 2006 : 51). Comme nous l'avons déjà évoqué, l'estime de soi est un point d'appui très important dans l'amélioration de la motivation. Si l'étudiant a une manque d'estime de soi, il est plus difficile pour l'enseignant de changer la vision de l'étudiant car la perception de compétence peut beaucoup plus facilement varier puisqu'elle implique un domaine précis tandis que l'estime de soi se différencie par son aspect englobant. L'estime de soi est une notion plus générale, qui implique au fait la considération de l'étudiant sur ses compétences au sens large du terme. Les étudiants sont censés définir leur niveau d'après les activités proposées par le système scolaire, ainsi ils sont confrontés à la mise en œuvre à la fois de leurs compétences personnelles ainsi que de leurs intérêts généraux pour différentes tâches.

On remarque que certain de nos étudiants ont une estime de soi beaucoup trop élevée tandis que d'autres en ont moins. Dans la première situation c'est d'avantage l'enseignant, les parents, les amis qui le placent à un niveau élevé ce qui lui permet de garder en lui cette croyance qu'il peut en toutes circonstances réussir. Dans le cas inverse, les étudiants qui ont moins d'estime de soi, se défierons de toutes activités car ils auront le sentiment de ne pas se situer au bon endroit pour apprendre et de ne pas être dans une harmonie.

Comme l'évoque Viau (2009), il est important de ne pas confondre l'estime de soi et la perception de compétence car « *la perception de compétence se distingue de l'estime de soi du fait qu'elle porte sur la capacité à accomplir une activité pédagogique particulière et non, comme l'estime de soi, sur la valeur générale qu'une personne s'attribue. Un étudiant peut donc entretenir une bonne estime de soi dans la vie de tous les jours, tout en ayant une perception de compétence faible lorsqu'il doit rédiger un texte dans un cours de français.* » (VIAU, 2009 : 37)

Donc un étudiant qui pense ne pas être bien considéré, qui ne se sentent pas capable dans la vie, au sens large du terme, aura donc des difficultés à être confronté à la perception de sa compétence. Les étudiants interprètent en général leurs échecs

dans leur vie quotidienne, tout comme les relations avec leurs familles, les relations avec leurs amis ou les milieux de travail comme des messages de l'univers (!) qui les concernent directement. Donc ces interprétations erronées impliquent aussi un manque d'estime de soi dans et hors le contexte scolaire.

#### **4- L'incapacité à demander de l'aide**

Lorsqu'une activité est proposée aux étudiants, la première étape est de leur donner des consignes pour mieux comprendre l'intérêt de l'activité et leur permettre d'adapter leur stratégie personnelle pour pouvoir réussir. Cependant, les enseignants ont l'habitude de les diriger dans une certaine voie, afin de permettre leur persévérance dans l'activité proposée. Souvent, les étudiants qui sont motivés intrinsèquement définissent leur stratégie et méthode pour pouvoir mettre en évidence leur apprentissage. Mais ceux qui n'ont pas de choix impliqués par leur motivation sont confrontés à recevoir de l'aide soit de la part de l'enseignant, soit de la part des autres étudiants.

Cependant, dans certains cas, ces étudiants n'ont pas le courage de dire qu'ils n'arrivent pas à s'orienter ou alors de dire qu'ils n'ont pas compris le but final à acquérir. Cette incapacité à demander de l'aide se traduit la plupart du temps par un sentiment de « honte » qu'ils auront vis-à-vis de l'enseignant ou des autres étudiants. Tout en se référant à la notion « d'estime de soi », on peut aussi expliquer cette incapacité par le plaisir et la curiosité retirés de l'activité. Ces étudiants auront individuellement fait diminuer leur motivation propre en restant dans leur coin sans rien dire à personne et en attendant que quelqu'un vienne les aider.

Les travaux de Bouchard et Vezeau (2006) ont montré que ce sentiment d'estime de soi a un rôle particulier dans la curiosité de l'étudiant à poursuivre les différentes étapes d'apprentissage. Selon ces chercheuses, Bouchard et Vezeau : *« rapportent une faible estime de soi, disent peu de plaisir, de fierté et de satisfaction de soi quant à leur performance scolaire. Ils se considèrent moins curieux que les autres étudiants et accusent une perte d'intérêt pour l'apprentissage scolaire. Leur haut niveau de perfectionnisme engendre un sentiment d'échec et de honte à la moindre erreur »* (BOUCHARD et VEZEAU 2006, cité par VIAU, 2009 :41). Parmi nos étudiants aussi, nous avons remarqué que certains évitaient de demander de l'aide car ne voulaient pas que les autres aient une mauvaise impression les

concernent. Nous pouvons très bien voir cela en interrogeant les étudiants qui sont discrets tout au long du cours ou bien qui regardent autour d'eux et « demandent du secours ». Ces étudiants se montrent très facilement des « génies » du cours et ne veulent encore pas qu'on les aide. C'est pour lui une impression négative. Certains ne veulent pas demander de l'aide auprès de l'enseignant car ils ne veulent pas qu'il/elle ait l'impression qu'il ne travaille pas.

C'est donc aux enseignants d'identifier dans leur classe les étudiants qui ont des difficultés à demander de l'aide et parvenir à les interroger ou les faire travailler en collaboration, ce qui impliquera une aide entre les différents membres du groupe.

### **5- Ne pas être combattif**

Nous avons déjà cité le manque de persévérance des étudiants envers les activités proposées et leurs conséquences. Un étudiant ne voudra pas continuer à étudier un cours s'il considère au tout début qu'il n'y arrivera pas. Cependant, il préfère abandonner tout le contexte et prêter attention à d'autres occupations comme le bavardage, rêveries, poser des questions hors-contexte ou encore s'agiter en gênant ses camarades. Il ne parviendra pas à chercher la définition d'un mot même s'il possède un dictionnaire et préfère ne pas répondre aux attentes de l'enseignant.

Lors de nos observations en cours, nous avons remarqué que certains étudiants n'étaient point combattifs concernant les tâches à réaliser. Ils préféraient « donner la parole » aux autres étudiants « qui vont, selon eux surement réussir ». Les étudiants qui ne sont combattifs sont ceux à qui on a l'intention de poser des questions. Cela les gêne d'avantage car ils ne veulent pas « être surpris » par le professeur. Nous avons même constaté que dans certains cas, les autres étudiants prenaient le drapeau en main et essayaient d'encourager leurs amis à répondre.

### **B- La démotivation liée à des facteurs cognitifs**

La démotivation liée à des facteurs cognitifs garde une place importante dans les études car elle implique directement l'engagement cognitif « *qui est défini par la qualité et le degré d'effort que dépensent les étudiants à accomplir une activité proposée.* » (BARBEAU et al. 1997). Cependant, il est indispensable de dire que la motivation liée aux facteurs cognitifs se réfère aux perceptions, au sens général du terme que possède l'étudiant concernant tout le parcours pédagogique.

D'après Crahay « *La nature des obstacles cognitifs est multiple. Le premier semble être l'attitude des étudiants face au savoir.* » D'après cette constatation, on peut dire que le rôle attribué par les étudiants au savoir semble être le facteur majeur pour définir les différents obstacles cognitifs présents dans ce domaine.

Pour ainsi dire, les étudiants attribueront de l'importance à l'activité pédagogique dans les limites de la définition qu'ils déterminent eux-mêmes. D'ailleurs, Delannoy (2005) souligne les conséquences que peut avoir cette accordance du savoir dans le cadre sociologique. Elle explique cette remarque ainsi : « *Bien avant d'être sensible à l'utilité du savoir, l'enfant perçoit le statut du savoir dans les groupes humains qu'il fréquente. Un savoir a du sens pour un étudiant s'il est valorisé par un de ces groupes d'appartenance (...)* » (DELANNOY, 2005 cité par VIAU, 2009 :27) Donc les étudiants chercheront dans les activités proposées des buts précis, qui ont une certaine utilité dans la vie et une cohérence avec son milieu social. Nous nous sommes rendu compte que les étudiants tentés d'interpréter certaines notions de façon implicite ou explicite pour pouvoir recueillir de bons résultats dans leur apprentissage de la langue étrangère.

Ainsi, nous nous contenterons de mettre au premier plan ceux auxquels nous avons fait face lors de nos observations en cours.

### **1- L'incapacité à comprendre à quel niveau il se trouve (du point de vue de la langue étrangère)**

Les étudiants ont souvent du mal à interpréter leur compétence concernant leur cadre d'apprentissage. Ils ne se rendent pas compte toujours qu'ils sont compétents dans un cours et cela implique plusieurs conséquences du point de vue de la démotivation. Comme nous avons déjà parlé des perceptions de compétence qui se trouvent chez les étudiants, nous n'y reviendrons pas. Mais nous expliquerons plutôt la perception que l'étudiant a de soi dans le cadre des aspects définis par Bernard André (1998). Selon lui, la perception que l'étudiant a de lui-même peut être exprimée sous différents aspects dont sa vision de vie. La vision de vie gagne une importance dans ce chapitre car c'est aussi par le biais de celle-ci qu'on expliquera la vision qu'a l'étudiant de son niveau. André explique cette perception de soi et des autres sous forme de « positions de vie ». Il prend comme cadre de référence celui

comportant quatre positions de vie qui décrit par Eric Berne dans l'analyse transactionnelle.

**Tableau 4.2** Les quatre positions de vie exprimées par Eric Berne (cité par ANDRE, 1998)

Je suis O.K	+	Tu es O.K	+
Je suis O.K	+	Tu n'es pas O.K	-
Je ne suis pas O.K	-	Tu es O.K	+
Je ne suis pas O.K	-	Tu n'es pas O.K	-

André (1998) souligne que « ces positions vont jouer un rôle important dans l'intérêt pour l'étude, la persistance dans l'apprentissage et sa faculté de dépasser les difficultés rencontrées. » (1998 : 17). Nous avons remarqué que les étudiants essayaient de se « justifier » auprès de l'enseignant, du point de vue de leur situation c'est-à-dire que même si la constatation de l'enseignant est négative en ce qui concerne un étudiant, il essaie de prouver qu'il n'est pas de même avis et qu'il peut changer la vision de l'enseignant par ses comportements. Il met en place un mécanisme pour « convaincre » l'enseignant. Les étudiants ont souvent tendance à dire « je fais des révisions tous les jours, je m'y mets avec de la bonne volonté ». Ces affirmations nous montrent que souvent, ils ont tendance à changer la considération des enseignants du point de vue des positions de vie que nous cite André. Cependant, il est important de définir les causes et les conséquences de ses positions de vie que l'étudiant s'attribue et aussi celles des enseignants qui auront une influence sur les efforts que fait l'étudiant, ses points de vue vis-à-vis des études en langue étrangère et aussi sa persévérance. Dans cette perspective, Bernard André propose un tableau indiquant les différentes positions de vie de l'étudiant mais aussi ce qu'il en déduit, ce qu'il sent d'après ces considérations.

**Tableau 4.3** Tableau indiquant les positions de vie et les dialogues intérieurs  
(ANDRE, 1998 :18)

	POSITION DE VIE	DIALOGUE INTERIEUR
Situation 1	Je suis O.K, tu es O.K	Qu'est-ce que je n'ai pas compris ? Comment pourrais-je m'y prendre autrement ? Quelle question puis-je poser ?
Situation 2	Je ne suis pas O.K, tu es O.K	Je n'y arriverai jamais ; plus je travaille, moins j'apprends... Qu'est-ce que le prof va penser de moi ?
Situation 3	Je suis O.K, tu n'es pas O.K	C'était beaucoup trop difficile. Ce prof est vraiment nul.
Situation 4	Je ne suis pas O.K, tu n'es pas O.K	Quelle système pourri ! Ils ne connaissent que le bourrage de crâne. J'étais vraiment stupide de croire qu'avec ce prof ce serait différent.

Nous remarquons qu'en général les étudiants ont tendance à mal interpréter les situations et surtout la leur. Leurs échecs les conditionnent pour porter un jugement d'une part sur eux-mêmes et d'autre part sur l'enseignant. Dans la plupart du temps, en tant qu'enseignant, nous entendons les étudiants se plaindre de leur démotivation concernant certains cours juste à cause d'une mauvaise interprétation de la situation. Ils se plaignent la plupart du temps du fait qu'ils ne pourront pas améliorer leur compétence malgré les efforts fournis ou bien encore des réflexions ou même des préjugés de l'enseignant qu'ils croient ne jamais pouvoir changer.

D'après nos observations dans les départements de langue étrangère, nous avons constaté que les étudiants ont la plupart du temps l'intention de penser que la langue qu'ils étudient ne peut être apprise que dans le contexte culturel et le pays où elle est parlée. Donc d'après cette position, il a tendance à penser que même s'il fait de grands efforts il n'y arrivera pas ou bien il n'arrivera peu à réussir. Dès lors, sa position de vie devient négative même si autrui garde un ton positif. Dans certains cas, nous remarquons que l'étudiant, qui n'est pas conscient de sa compétence est qui mésinterprète sa condition cherche aussi à affirmer que « l'enseignant » ou « le système » les a obligé à penser comme cela.

Pour ainsi dire, les positions de vie que l'étudiant s'attribue ont une importance majeur car elles impliquent à la fois la compréhension des étudiants vis-à-vis de leur

compétence et aussi leurs compréhensions concernant l'enseignant, les méthodes d'apprentissage, les facteurs externes, le système scolaire.

## **2- L'insuffisance de l'engagement cognitif**

Pour que l'étudiant soit conscient de ce qu'il fait ou de ce qu'il étudie, il faut tout d'abord le guider pour mettre en place sa propre méthode afin de réussir. Cela impliquera ce processus d'engagement cognitif que nous avons déjà évoqué. Butler et Cartier (2004) ont affirmé que « *l'engagement est la gestion active et réfléchie que l'étudiant fait de ses stratégies d'apprentissage lorsqu'il doit accomplir une activité pédagogique* » (BUTLER et CARTIER, 2004 cité par VIAU, 2009 : 52). Cette définition précise que l'engagement cognitif qui est un comportement de l'étudiant peut naître et aussi s'améliorer d'après les stratégies d'apprentissage qu'il mettra en place. Ce que l'on appelle engagement cognitif réside bien sûr dans la bonne volonté qu'a l'étudiant vis-à-vis des activités proposées, c'est propre au sujet lui-même. L'engagement cognitif implique en effet une action, ce n'est plus le moment de « vouloir » mais aussi « d'agir ».

Nous avons remarqué chez nos étudiants qu'ils étaient en pleine confusion concernant leur stratégie d'apprentissage personnelle. Certains évoquaient le fait qu'ils apprenaient mieux la conjugaison des verbes en les récitant chez eux tandis que d'autres expliquaient qu'ils les renaient mieux en écoutant des phrases construites avec les verbes en question. Ces comportements des étudiants définissent très bien la volonté de s'engager dans une activité pédagogique. Mais dans le cas inverse, cet engagement changera en majeure partie car l'étudiant n'aura plus l'intention de s'engager dans une activité. Viau explique cette contradiction ainsi « *Les étudiants ayant une dynamique motivationnelle négative ne s'engageront pas dans l'activité et auront plutôt tendance à l'éviter.* » (2009 : 53). Donc il sera très important pour l'étudiant d'avoir une dynamique motivationnelle élevée pour pouvoir consacrer de l'attention à l'activité et aussi pour passer à l'action.

D'autre part, il est important de dire que l'engagement cognitif de l'étudiant apparaît grâce à la présence d'une volonté de découvrir et d'apprendre. Un étudiant ne s'engagera pas dans une activité s'il n'y voit pas d'intérêt et s'il n'a pas cette curiosité de connaître davantage cette langue étrangère. Ce manque de curiosité sera

suivi d'une méfiance envers les connaissances, ce qui impliquera un sentiment d'évitement face à l'apprentissage.

### **3- L'insuffisance apprise et les stratégies d'évitement**

Le concept d'insuffisance apprise est un terme utilisé dans le domaine de la psychologie cognitive, on trouve aussi l'expression « résignation apprise » (cité par LIEURY et FENOUILLET, 2006 : 33). Pour expliquer cette notion d'insuffisance apprise, Bernard André (1998) se réfère à l'histoire d'un nouveau Robinson Crusoé, qui tombe dans une île déserte. Il tentera dans un premier temps de trouver un abri, ensuite essaiera de « se situer » dans le territoire concerné en traçant une carte qui lui facilitera la vie de tous les jours en évitant de prendre de mauvais chemins. Mais il peut y avoir une tempête et toutes les coordonnées de notre carte n'auront plus de signification.

Cependant, comme le dit Bernard André, il faudra mettre en place une nouvelle carte qui aura les aspects de la nouvelle situation. Selon l'auteur, « *pour vivre avec une vieille carte, il est nécessaire de nier certains aspects de la réalité qui pourraient remettre en question le Robinson de notre histoire.* » (ANDRE, 1998 :34)

C'est la même chose pour les étudiants, qui pensent que leur stratégie d'apprentissage sera stable et n'évoluera pas dans le temps. Ils n'auront pas la volonté de changer cette attitude dans leur apprentissage. Se forcer à considérer que la vieille carte est la plus convenable à la situation. Jacqui et Aaron Schiff (1971) ont alors définit le terme de « méconnaissance » pour expliquer cette situation d'évitement. Selon eux, « *Une méconnaissance est un mécanisme interne, par lequel une personne minimise ou nie un aspect de soi, des autres ou de la réalité* ». (SCHIFF, 1971 cité par ANDRE, 1998 :34). Les méconnaissances sont bien évidemment des mécanismes inconscients et ce sont souvent des idées générales sur une capacité, sur un savoir, sur soi en d'autres termes. On a souvent recours aux méconnaissances quand nous ne voulons pas que nos vérités changent et aussi pour voir le monde tel qu'il nous convient. C'est un bon moyen pour cacher les problèmes présents et éviter de les résoudre.

Pour certains étudiants cette situation est très visible lors des cours par leur inattention durant le cours ou alors leur demande de faire autre chose que les autres

car « ils n’y arrivent pas ». Viau multiple les exemples qui font preuve d’une stratégie d’évitement à apprendre comme: « *regarder des images dans le dictionnaire, se lever pour aiguiser un crayon, repasser avec un crayon sur les lettres déjà écrites, demander des explications inutiles, faire répéter l’enseignant pour gagner du temps* » (VIAU, 2009 : 53).

Nous avons aussi remarqué dans nos cours que les étudiants qui ont cette tendance à éviter d’apprendre se distinguaient très facilement. Ils regardent leur montre ou demandent l’heure de la pause, lisent des romans dans un coin de la classe ou alors mettaient en cause leur rendez-vous avec un autre enseignant. En général, ces étudiants considèrent qu’ils peuvent rattraper le cours deux semaines avant l’examen, donc ils ont l’intention de « *mémoriser tout ce qu’ils apprennent alors que les étudiants motivés choisissent d’utiliser des stratégies qui leur permettront de comprendre la matière et de l’approfondir.* » (2009 :53).

L’impuissance apprise<sup>3</sup> est donc liée aux méconnaissances que l’étudiant porte sur soi et sur la réalité. (1998 :37)

Cette impuissance se montre dans les comportements des étudiants qui par exemple ne veulent pas traduire un texte car ils ne croient pas qu’ils termineraient d’ici à la fin du cours, donc pour ceux-ci le processus d’apprentissage perd de son intérêt, c’est plutôt le produit qui compte. Pour certains, faire cinq pages d’exercices pendant un cours est « impossible » donc ils renoncent dès le début à passer à l’action et estiment que le temps n’est pas suffisant pour effectuer cette tâche. Mais ils ne se rendent pas compte que qu’ils auraient effectué les trois pages s’ils avaient commencé en temps voulu.

André (1998) souligne que cette démotivation liée à cette notion d’impuissance apprise produit un paradoxe, car « *apprendre à ne pas apprendre demande parfois beaucoup plus d’énergie* » (1998 :38) Cette remarque d’André est bien significative car l’étudiant essaie de « cacher » ses connaissances et compétence en « affichant » sa mauvaise volonté et fait un grand effort de résistance contre l’apprentissage. D’ailleurs Hélène Trocmé-Fabre met l’accent sur cette situation de résistance par cette phrase « *Un étudiant qui ne réussit pas a appris à ne pas apprendre, c’est-à*

---

<sup>3</sup> Le terme “d’impuissance apprise” utilisé par Bernard André qui se réfère aux auteurs de la psychologie cognitive. Il sera aussi appelé “insuffisance apprise” dans d’autres cas.

*dire à ne pas changer. Il a donc appris quelque chose de très difficile ; à résister à l'aptitude innée à s'adapter. »* (TROCME-FABRE, 1987 cité par ANDRE, 1998 :38)

Selon nous, cette impuissance apprise n'est pas une question sans réponse mais elle implique beaucoup d'efforts de la part de l'étudiant et aussi de la part de l'enseignant ainsi que de l'environnement. Ces étudiants ont donc besoin d'être orientés vers la bonne voie qui les poussera à ressentir l'envie d'apprendre.

#### **4- Le désintérêt envers les activités proposées**

Nous avons déjà parlé en terme général de la perception de la valeur d'une activité proposée dans l'apprentissage. Pour mieux l'expliquer, on peut nous référer aux observations que nous avons faites pendant nos cours. Lorsque l'on demande aux étudiants de faire un exercice ou de réaliser une traduction ou de faire une lecture en silence, ils ont souvent tendance à demander « l'intérêt » de faire cette activité ou « si elle leur sera utile ».

Cependant, il ne faut pas oublier que les intérêts, les buts des étudiants vis-à-vis d'un savoir, d'une activité influencent beaucoup leur comportement et compétence pour les réaliser. La plupart du temps, il est très gênant pour les enseignants d'entendre la question « Mais pourquoi on fait cela ? » « Quel est le but de faire cet exercice ? » Cela s'explique en effet par les différentes considérations des étudiants vis-à-vis du milieu scolaire et dans notre cas, vis-à-vis du rôle de l'université.

Dans notre pays, les étudiants sont censés faire « un choix » de domaine, plus précisément de département après le lycée. Ce choix est effectué d'après les sections dans lesquelles ils ont étudié au lycée. Donc nos étudiants postulant dans les départements dont la langue d'enseignement est le français, sont des étudiants ayant suivi des sections de langue étrangère. Leurs choix est très variable mais on peut remarquer que les étudiants dans nos départements de langue étrangère sont « conscients » de leurs objectifs scolaires car en général ils ont des buts déjà définis tout au début de l'enseignement universitaire. (Devenir professeur de français, devenir traducteur, travailler dans une entreprise française, etc.).

Sous la rubrique « des buts scolaires », Dweck, 1986 ; Nicholls, 1984) expliquent que l'on peut distinguer les buts d'apprentissage et ceux qui concernent la

performance. Selon lui, « *l'étudiant poursuit des buts d'apprentissage lorsqu'il cherche à **développer ses connaissances et valorise une activité pédagogique** tandis que quand il poursuit **des buts de performance** cela veut dire qu'il vise à obtenir une bonne note ou être félicité par l'enseignant* » (DWECK, 1986 ; NICHOLLS, 1984 cité par VIAU, 2009 : 29).

Lorsque les étudiants ne sont pas conscients de l'utilité de l'activité, le désintérêt surgit. Les buts d'apprentissage des étudiants impliquent une amélioration de la motivation car plus ils possèdent des buts d'apprentissage plus ils sont motivés pour poursuivre leurs études. Par ailleurs, les objectifs d'apprentissage sont influencés par le degré de motivation des étudiants car plus ils sont motivés plus les buts d'apprentissage augmenteront.

Un autre point de vue concernant le désintérêt des étudiants envers activités proposées est celui de Develay (1996) qui explique que : « *Le savoir leur apparaît souvent **déconnecté de son usage**, coupé même de la pensée, parce que non relié à **un usage opérationnel**. On apprend, pensent-ils, pour apprendre, pas forcément pour faire ou pour analyser une réalité avec ce que l'on sait. Le savoir n'est ni un opérateur ni un analyseur.* » (DEVELAY, 1996 cité par ANDRE, 1998 : 24).

D'après nos observations en classe, nous avons remarqué que les étudiants cherchaient à savoir l'utilité de l'activité proposée ou alors demandaient si tel sujet proposé leur servirait dans la vie courante ou s'ils pourront utiliser ces connaissances en dehors du milieu scolaire etc. Comme le précise Develay ci-dessus, les étudiants ont souvent l'impression que les cours enseignés n'ont pas de rapport avec la vie réelle. Donc cela implique leur désintérêt pour réaliser l'activité, la tâche.

Dans nos cours de langue étrangère nous rencontrons aussi des étudiants qui considèrent que les cours n'ayant pas de rapport avec leurs buts futurs, c'est-à-dire avec la vie professionnelle à laquelle ils se destinent, sont des cours « inutiles » et ils pensent que les gains de ces cours ne peuvent être très intéressants. Pour ainsi dire, ce désintérêt aux cours concernés influencent leur absentéisme, leur attention, leur engagement cognitif. Dans les étapes postérieures, ils jugeront ce manque d'attention, d'engagement cognitif comme responsable de leur échec.

## 5- La mésinterprétation de l'échec dans l'apprentissage de la langue

Les étudiants ont souvent tendance à interpréter leur échec comme produit de facteurs externes et la réussite comme un facteur interne, lié à la personne en question. Il est très fréquent pour nous d'entendre les étudiants dire « j'ai raté cet examen juste à cause de questions mal formulées » ou alors « j'ai eu une mauvaise note à l'examen mais ce n'est pas ma faute, quoique je fasse le professeur ne va pas me donner plus de point ». Ces commentaires tirés de la vie réelle nous montrent très bien la tendance des étudiants à chercher différentes causes qui seraient selon eux, responsables de leur échec et réussite. Les étudiants ont tendances à interpréter l'échec par des facteurs externes, donc hors de leur contrôle. Mais tout de même, la conception de l'intelligence demeure encore très importante dans la motivation des étudiants et plus particulièrement dans leur engagement cognitif.

Comme l'évoque André (1998), la psychologie cognitive distingue deux conceptions opposées concernant la perception de l'intelligence. Il cite alors les deux conceptions que Tardif (1992) explique dans ses travaux : pour les uns, « *L'intelligence est une entité stable, fixe, qui ne peut évoluer dans le temps. C'est une composante de la personne qui est inaltérable.* » (TARDIF, 1992 cité par ANDRE, 1998 :20) Tandis que la deuxième conception de l'intelligence se présente ainsi « *Fondamentalement, cette conception ne traite pas l'intelligence comme s'il s'agissait d'une partie de la personne composée d'un seul facteur. Au contraire, elle la considère comme une entité qui est la résultante d'un ensemble de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives, et estime que ces différentes connaissances et stratégies **peuvent évoluer dans le temps**, que la personne peut les **développer à n'importe quel âge** et qu'elle peut ainsi accroître **sa capacité d'agir de façon significative sur son environnement.*** » (TARDIF, 1992 cité par ANDRE, 1998). Il est donc très important de dire que ces deux perceptions opposées concernant la perception de l'intelligence sont des indices nous permettant de comprendre la démotivation de certains étudiants.

Nous distinguerons aussi parmi nos étudiants certains qui attribuent leur échec à leur manque d'intelligence et donc perdent en quelque sorte leur espoir pour apprendre cette langue et poursuivre les cours dans cette langue. Par conséquent ils se méfient des études et ils font moins d'efforts. Cependant, les étudiants qui

considèrent que l'intelligence est une notion stable vont choisir d'exécuter des tâches, des activités moins difficiles qui selon eux seront « **compatible** » avec leur intelligence. Ils auront alors des constatations beaucoup plus définies et beaucoup moins variables vis-à-vis de leurs échecs. Ils ne voudront pas être confrontés aux difficultés mais plutôt faire un choix d'activité ou de tâche qui leur assureront une certaine réussite.

D'autre part ceux qui pensent que l'intelligence est mobile vont préférer réaliser des tâches beaucoup plus difficiles en vue d'améliorer leurs stratégies et leurs connaissances. Selon eux, l'échec ne sera pas considéré comme un événement atroce et non-variable mais plutôt comme un indice pour décider de changer la méthodologie d'apprentissage.

Après ces informations sur la perception de l'intelligence qui implique la démotivation et donc la mésinterprétation de l'échec, nous parlerons des recherches sur l'attribution des causes car il est primordial de citer les différentes causes évoquées par les étudiants d'une part pour leurs échecs et d'autre part pour leurs réussites.

Ce sont en effet avec les travaux de Fritz Heider en 1944 qu'ont débutés les recherches sur l'attribution causale. Selon Heider, l'attribution est « *le processus par lequel l'homme appréhende la réalité et peut la prédire et la maîtriser. C'est la recherche par un individu des causes d'un événement, c'est-à-dire la recherche d'une structure permanente mais non directement observable qui sous-tend les effets, les manifestations directement perceptibles* »<sup>4</sup> Par cette définition là, on peut dire que les individus recherchent les causes de tout événement et comportement auxquels ils se trouvent confrontés.

Les causes que les étudiants peuvent nous présenter sont très différentes et varient selon leurs perceptions. Les causes que les étudiants attribueront aux échecs et aux réussites déterminent en effet leurs attitudes. En accord avec notre sujet de recherche, nous nous penchons sur le rôle de ces attributions causales sur la motivation des étudiants.

---

<sup>4</sup> Citation tirée du site [http://webu2.upmfgrenoble.fr/sciedu/pdessus/cours/sitesetudiants/psychoens09/approfondissement\\_\\_1\\_a\\_motivation\\_thorie\\_de\\_lattribution\\_causale.html#motuvappro](http://webu2.upmfgrenoble.fr/sciedu/pdessus/cours/sitesetudiants/psychoens09/approfondissement__1_a_motivation_thorie_de_lattribution_causale.html#motuvappro)

Pour cela, nous ferons référence aux recherches réalisées par Weiner (2005 ; 1992, cité par VIAU 2005) qui a associé les attributions causales à la motivation. Il distingue en effet trois catégories pour les différentes causes. Ces trois catégories sont le lieu où l'origine d'une cause, la stabilité de la cause et le contrôle qu'une personne a sur une cause. (BARBEAU, 1991 : 18) Le lieu d'origine d'une cause peut être expliqué par la distinction entre les causes internes et les causes externes, si par exemple l'étudiant attribue son échec au manque de concentration pendant l'examen on parlera d'une cause interne tandis que quand il explique son échec du point de vue de l'atmosphère régnant en classe lors de l'examen ou alors du comportement de l'enseignant on parlera de cause externe. Un deuxième point d'appui pour considérer les causes est celui de la stabilité. On parlera donc d'une cause stable quand elle est considérée comme permanente et modifiable quand il y a une possibilité de changement de situation. Quant aux causes envisagées du point de vue de la contrôlabilité, on peut facilement en déduire qu'on appelle causes contrôlables celles qui peuvent être changées par les étudiants tandis que les causes incontrôlables ne sont pas de caractère variable.

Nous pouvons facilement adapter ces dimensions des causes à des situations auxquelles nous assistons dans nos cours. Certains étudiants considèrent qu'ils ne réussiront pas dans les cours de civilisations ou d'histoire parce que dans leur famille tout le monde en souffert (stabilité) ou alors nous pouvons entendre les étudiants dire qu'ils ont eu de la chance lors de l'examen car le professeur a posé des questions sur les sujets qu'ils avaient bien préparé (cause externe et modifiable).

## **6- L'insuffisance de l'autonomie**

Un autre aspect influant sur la démotivation est certainement l'insuffisance de l'autonomie. L'autonomie est en quelque sorte la faculté d'agir par soi-même en se donnant sa propre loi. Très souvent, les étudiants sont censés oublier le sens de l'apprentissage et ils n'attribuent aucun sens aux savoirs qui leur sont enseignés. Pour pouvoir être autonome dans les comportements afin de continuer les études, il faut tout d'abord être conscient de ce sentiment de découverte, d'apprentissage. Le rôle de l'enseignement est bien sûr de rendre l'étudiant plus conscient dans sa compétence à pratiquer cette langue étrangère. Les étudiants qui ont cette insuffisance d'autonomie ne peuvent pas orienter leurs travaux et ont donc souvent

recours à l'enseignant pour lui demander des questions en guise de guide. Il nous arrive très souvent d'entendre les étudiants poser des questions comme « je ne peux pas faire cet exercice tout seul, est-ce possible de travailler en groupe ? ».

Si nous examinons cette insuffisance de l'autonomie chez l'étudiant vis-à-vis du système scolaire présent dans notre pays, on peut éventuellement comprendre que les étudiants doivent passer des examens dès le niveau secondaire et par la suite le lycée. Les étudiants conçoivent alors l'apprentissage comme un mécanisme de « compétition ». La plupart du temps, dès la première année à l'université, ils ont tendance à poursuivre des comportements de « compétiteur ». Cela gêne généralement leur autonomie car ils ont souvent besoin d'un guide, qui est souvent l'enseignant. Ce système dans lequel ils ont la possibilité de demander de l'aide à l'enseignant influence les attitudes des étudiants dans le milieu universitaire. De plus, les examens qu'ils doivent passer sont souvent « au choix » avec des réponses qui les guident ou alors des textes à trous qu'ils doivent remplir. On ne peut dire qu'il y aurait là de créativité, qui permettrait leur autonomie. Donc dès qu'ils ont des tâches comme rédiger un texte sur tel sujet ou mettre en place des exercices de grammaire pour les nouveaux-apprenants, ils ont tendance à considérer l'activité comme « difficile ».

Demazière (2005) se réfère à une citation de Fátima Sánchez Paniaga (2002) pour qui « *l'autonomie occupe une place très importante dans la perspective didactique actuelle de l'enseignement des langues ; mais il convient de faire la distinction entre "travail en autonomie" et "autonomie de l'apprenant"*. (DEMAZIERE, 2005) D'après cette citation on comprend qu'il faut faire la distinction entre les deux notions. Au sens premier de ces termes, on peut comprendre que « travail en autonomie » se base plutôt sur l'activité elle-même, qui valorise l'étudiant et minimise le rôle de l'enseignant et « autonomie de l'apprenant » par la volonté ou l'effort que l'étudiant en fait preuve. Pour être plus clairs nous nous référerons à Demazière (2005) citant Holec: « *Holec définit l'autonomie dans le contexte de l'apprentissage comme "la capacité de prendre en charge son propre apprentissage" (1979 : 3). Selon lui, prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage* »

Pour ainsi dire, les étudiants ont des problèmes d'autonomie d'une part à cause de leurs enseignements antérieurs et donc des habitudes liées à ceux-ci et d'autre part à cause des tâches proposées qui ne développent pas leur autonomie. Il sera primordiale pour l'étudiant de se sentir comme acteur de son apprentissage et non pas comme un simple sujet.

## V- ENQUETE SUR LES CONNAISSANCES ET LES REPRESENTATIONS RELATIVES A LA LANGUE

### A- L'élaboration de l'enquête pour l'Université de Marmara

Cette enquête avait pour but de trouver des réponses aux questions que nous nous sommes posé concernant la démotivation des étudiants dans la didactique des langues étrangères. Pour cette raison, nous avons voulu une recherche appuyée sur une enquête de terrain que nous avons appliqué à l'Université de Marmara. L'importance de cette enquête réside en effet dans son originalité, car les questions présentes dans cette enquête ont été minutieusement préparées et révisées à plusieurs reprises. Notre recherche comportait l'enquête elle-même, les entretiens réalisés avec les étudiants et aussi l'observation pendant les cours. Massonnat, donne une définition de l'observation que l'on doit noter : *« L'observation se prête aussi parfaitement à l'analyse réflexive sur la manière dont l'homme impliqué dans la vie sociale (acteur social) élabore ses savoirs. Elle contribue par là même à la formation générale des acteurs sociaux (chercheurs, professionnels), en développant chez eux une attitude de recherche. »* (MASSONAT, 1987 :17) Dans cette perspective, nous avons observé les acteurs sociaux présents dans les classes de langue, afin de déterminer les facteurs qui influenceront la motivation de ceux-ci à persévérer dans leur apprentissage.

#### 1- Les objectifs

Notre objectif dans cette recherche de terrain était de mettre en place les différents déclencheurs de la motivation. Les facteurs influents sur la démotivation des étudiants dans l'apprentissage étaient nos points d'appui pour pouvoir mettre en place les questions de l'enquête.

Il est très important de préciser que nous n'avions pas de formation concernant les techniques d'enquêtes. Pour cette raison, nous avons fait des entretiens avec les professeurs et spécialistes du domaine de la pédagogie au sujet des enquêtes. Ces personnes nous ont guidés au niveau de la construction des

questions car celles-ci ne devaient pas causer des ambiguïtés et contresens pour les étudiants. Comme ces professeurs d'université et spécialistes sont du domaine de la pédagogie, ils ont aussi donné des indices concernant les réponses que les étudiants donneront à tel ou tel question d'après leurs propres expériences. Ils nous ont averti pour certaines questions qui impliquaient plusieurs réponses et ont partagé leurs opinions sur les différentes possibilités de reconstruction des questions. En plus de cela, ces personnes nous ont guidé sur les manières d'évaluer les enquêtes et ont proposé de d'adopter l'échelle de Likert pour les questions fermées. Ils ont aussi conseillé de ne pas prendre la moyenne des résultats et les évaluer de cette façon car le nombre d'étudiant impliqué n'était pas aussi élevé. Ces personnes ont partagé leurs idées sur les problèmes que étudiants peuvent envisager. Afin d'obtenir des réponses sincères, nous devons clairement exprimer l'intérêt et l'utilité de réaliser une telle enquête auprès de nos étudiants.

Après avoir étudié au premier chapitre la notion de motivation tout simplement et aussi la relation entre la motivation et la didactique des langues, nous avons cité les différentes approches en rapport avec la motivation pour mieux nous situer dans la problématique.

La troisième partie de notre recherche se posait sur la démotivation en terme général et plus précisément les facteurs qui influencent la démotivation. Comme notre travail repose sur une « problématique » de la motivation dans la didactique des langues, nous nous sommes concentrés sur les facteurs impliquant la démotivation pour mettre en question une recherche de terrain en guise d'éclairage. Notre objet d'étude dans cette recherche appuyée sur une enquête de terrain est de faire ressortir les déclencheurs de la motivation à partir des questions prenant l'essor sur les facteurs de la démotivation.

Les causes de la démotivation étaient pour nous des points de départ pour construire notre questionnaire.

Par le biais de cette recherche appuyée sur une enquête de terrain, nous envisageons de répondre aux questions suivantes :

- Est-ce que les étudiants sont conscients de leur motivation ou démotivation ?

- Est-ce que la motivation des étudiants des départements de langue étrangère est en rapport avec les différentes données comme leur genre, la formation et la profession de leurs parents ainsi que leur expérience à l'étranger ?
- Est-ce que la relation des étudiants de même niveau et du même département est un facteur important pour la motivation ?
- Est-ce que l'attitude de l'enseignant lors des cours peut être un facteur déterminant pour la motivation et la démotivation ?
- Est-ce que les étudiants sont conscients de l'utilité de l'université et est-ce vraiment un facteur important pour la motivation ?
- Est-ce que les étudiants sont volontaires pour nous aider à mettre en place des stratégies afin d'améliorer la motivation des étudiants de langue étrangère en général ?
- Est-ce qu'on peut faire un classement des déclencheurs de la motivation d'après les résultats de notre enquête ?
- Est-ce qu'il est vraiment possible de dégager des stratégies pour améliorer la motivation ?

Nous essayerons par une analyse des résultats de l'enquête afin de trouver des réponses à ces questions. Les réponses que nous examinerons ont été données par les étudiants des départements de Traduction et Interprétation et les étudiants du département de didactique FLE. Ces étudiants ont un profil d'âge entre 18 et 25 ans et ont suivi dans la majorité une année de classe préparatoire au sein de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université de Marmara après avoir réussi l'examen d'entrée à l'université (un examen général) et l'examen de langue étrangère (examen particulier). Cette classe préparatoire est destinée en grande partie aux étudiants dont le cursus universitaire est en langue étrangère, plus particulièrement en français dans notre cas.

Nous avons choisi d'élaborer cette enquête auprès des étudiants de première année car ils sont plus en contact avec cet apprentissage des langues étrangères et parce que leurs études sont basées cette année là sur des cours d'apprentissage d'une langue étrangère comme l'expression écrite, la grammaire, l'expression orale,

l'analyse de textes. Tandis que la deuxième, troisième et quatrième année sont basées sur les cours de spécialité concernant leur département comme « la traduction orale » « les théories de la traduction » pour le département de Traduction et Interprétation et « Critique littéraire » ou « technologie en didactique et élaboration de matériel ». Les autres cours présents dans le plan d'études visent plutôt de projeter des savoirs divers, de culture générale et aussi des savoirs au niveau de la technologie.

D'autre part, il était important de faire l'enquête auprès des étudiants de premier niveau car ils n'avaient pas encore des relations bien installées « solides » avec les professeurs. Cet aspect est important car dans le cas inverse, ils auront tendance à plaire à l'enseignant qui les interroge ou alors ils auront tendance à croire que les réponses données influenceront leurs notes, ce qui revient à dire qu'ils considéreront cette enquête comme un examen. Cette enquête a été réalisée auprès de 40 étudiants au total soit 20 étudiants du département de Traduction et Interprétation et 20 étudiants du département de didactique FLE.

Dans ces départements de langue étrangère, le nombre de filles est beaucoup plus élevé que celui des garçons. A cause de cette contrainte nous n'avons réussi à interroger que 8 garçons et 12 filles et dans le département de traduction et d'interprétation puis 13 filles et 7 garçons dans le département de didactique FLE. Dans les deux cas, tous les étudiants ont répondu aux questions fermées.

Nous avons réalisé l'enquête auprès de 40 étudiants au total et nous avons fait des entretiens avec 10 étudiants (5 étudiants pour chaque département) afin de mieux comprendre les réponses qu'ils ont données aux questions de l'enquête.

## **2- Les étapes**

L'idée de réaliser une enquête sur la motivation des étudiants de langue étrangère est le résultat de diverses conversations avec des personnes compétentes dans le domaine de pédagogie ainsi que les techniques d'enquêtes. Lorsque nous avons discuté sur le sujet de ce travail, ils nous ont conseillé de construire une enquête et faire une recherche appuyée sur cette enquête. Ces orientations concernant la structure de notre travail nous ont beaucoup aidées pour mettre en place une recherche qui sera utile dans les travaux prochains.

Les étapes de notre enquête qui peuvent être implicitement sont : avant l'enquête, lors de l'enquête et après l'enquête. Avant de constituer les questions de notre enquête, nous avons eu la possibilité d'analyser plusieurs modèles d'enquêtes dont celles cités par VIAU (2009). Les questionnaires que nous avons rencontrés étaient pour la plupart basés sur le recueil d'information sur certains facteurs. Ou alors elles ne permettaient pas aux étudiants de partager leurs propres opinions. Nous avons décidé de formuler nos questions à partir des facteurs de la démotivation et aussi à partir de nos propres expériences en tant qu'étudiants et bien évidemment à partir des observations que nous avons faites auprès d'eux.

Après avoir fait cette recherche de questionnaires et récolté les thèmes généraux d'étude, nous avons décidé du mode d'utilisation de cette enquête, si elle sera composée seulement de questions fermées ou ouvertes. Comme notre domaine d'étude était la motivation, nous avons choisi de poser des questions de deux sortes car notre but est aussi de donner la parole aux étudiants afin de mieux comprendre les facteurs qui influencent leurs motivations.

Dans un deuxième temps, nous avons décidé du support sur lequel le questionnaire sera présenté aux étudiants. Il existe différentes méthodes pour réaliser une enquête, par exemple sur internet, d'après des tableaux à remplir, en ligne ou alors tout simplement sur papier, à un même endroit. Nous avons choisi de réaliser notre enquête de cette façon là, car le sujet impliquait que les étudiants soient « motivés » pour répondre aux questions. Etre à côté d'eux, donner des informations utiles sur le but de la recherche et aussi le faire de façon à ce qu'ils se sentent bien, sans avoir d'éloignement dans l'imaginaire de la technologie.

Nous avons pris comme principe de base de bien expliquer le but de notre travail par le biais d'une petite présentation telle que : « Nous avons élaboré ce questionnaire dans le cadre d'un travail de recherche que nous avons à faire sur la problématique de la motivation dans l'enseignement des langues, et plus particulièrement dans le cas des classes de langue à l'Université de Marmara . Les 21 questions suivantes seront posées aux étudiants de **didactique FLE et de Traduction-Interprétation en Français** en vue de déterminer quels sont les éléments *déclencheurs de la motivation* interne et externe chez les étudiants. Nous

envisageons ainsi d'éclaircir le processus *dynamique à la base de la volonté et de l'envie d'apprendre une langue étrangère* et plus particulièrement le français. »

Ces réponses permettront par ailleurs de mieux comprendre comment la dynamique motivationnelle peut influencer le processus d'apprentissage de la langue. Les résultats de cette enquête offriront la possibilité de voir clairement quelles stratégies et quelles solutions on peut adopter et proposer pour améliorer et augmenter la motivation des étudiants au cours de leur processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons aussi choisi le groupe à qui les questions devraient être adressées. Ce groupe était composé des étudiants des départements de Traduction-Interprétation et de didactique FLE de l'Université de Marmara. Notre choix n'était pas fait au hasard car en tant qu'enseignant dans ce milieu universitaire, on a eu la possibilité de parler très facilement aux étudiants.

Pour le choix du moment le plus propice pour réaliser cette enquête, nous avons décidé de le faire à la moitié du premier semestre donc avant même les examens finaux pour en savoir plus sur leur motivation à travailler ou à poursuivre leurs études.

Comme première étape de l'enquête, nous pouvons tout d'abord parler du jour de la réalisation de l'enquête. Elle a été faite auprès des étudiants le même jour afin de ne pas avoir de ressemblances grâce à une rencontre entre amis. Nous nous sommes fixés un temps précis après des cours que les étudiants avaient ce jour-là. Nous avons obtenu la possibilité de le faire durant les 10-15 dernières minutes de cours. Ils ont été très compréhensifs et aussi très intéressés par le sujet de la motivation dont on a eu ainsi l'occasion de parler. La durée n'a pas dépassé 10-15 minutes pour les deux groupes d'études.

Avant de laisser les étudiants répondre aux questions, nous avons très clairement évoqué le but de ce travail et l'intérêt qu'il portera sur l'apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement du français. Nous avons été très sincères en leur disant qu'ils nous « aideront » dans notre travail, ce qui leur a plu et les a motivé ! Nous leur avons aussi précisé qu'il n'y avait pas de limite du point de vue du temps qui leur était attribué. Une notion très importante du point de vue des

étudiants est bien sûr de savoir si cette enquête aura des conséquences sur leurs résultats en termes de notes. Nous avons très précisément souligné que cette enquête n'aura aucune conséquence du point de vue de leurs résultats et que les réponses données resteront confidentielles. Les étudiants ont souvent eu besoin de demander s'il pouvait répondre dans leur langue maternelle qui est le turc car ils se sentaient plus à l'aise pour s'exprimer. Nous avons observé leur comportement lors de la réalisation de l'enquête et nous avons remarqué que les étudiants préféraient répondre aux questions tous seuls sans regarder nulle part ni sur le questionnaire du voisin, ce qui nous explique en effet le rattachement de la plupart des étudiants à l'activité. Seuls 3 étudiants qui ont rempli le questionnaire malheureusement sans notre présence et qui ont donné des réponses que l'on appelle automatiques aux questions fermées c'est à dire les mêmes réponses aux questions. Ces personnes n'ont pas donné de réponse aux questions ouvertes ou alors ils ont donné des réponses avec un seul mot, ce qui ne nous a pas beaucoup aidés dans notre travail. Mais au sujet de l'importance attribué aux enquête réalisés sur la motivation Viau (2009) nous éclaircit de cette façon : « *Par exemple pour certain étudiants, considérant que l'exercice (l'enquête) est futile, peuvent répondre aux questions de façon plus ou moins sérieuse. Cette situation peut survenir, mais, selon les enseignants qui ont déjà réalisé de tels sondages, la majorité des jeunes les prennent au sérieux* » (VIAU, 2009 :101). Nous avons aussi remarqué que la plupart de nos étudiants étaient attentifs lors de cette enquête et nous croyons que leurs réponses sont sincères. Nous n'avons pas expliqué les différentes questions une part une car cela portait le risque de les influencer dans leurs comportements et réponses. Après avoir répondu à l'enquête, chaque étudiant a rendu la feuille-réponse et a quitté la salle.

Ensuite, nous sommes arrivés à l'étape d'analyse. Après l'étape du déroulement de l'enquête, nous avons collecté les deux piles d'enquêtes. Afin de mieux voir les aspects des participants à l'enquête, nous avons préféré faire des tableaux indiquant le nombre d'étudiants selon l'information voulue. Cela a facilité notre travail pour ne pas consulter à chaque fois les enquêtes sur papier. Il est important de noter que ce travail de constituer des tableaux et définir le nombre d'étudiants peut être mieux organisé si l'on reçoit de l'aide du point de vue technique. Les réponses données aux questions fermées ont toutes été comptées une par une puis notées en chiffre au Tableau sur le Programme Microsoft Excel. Nous

avons aussi compté les non-réponses car elles pouvaient être pour nous un indice concernant la motivation des étudiants. Ainsi nous avons construit nos tableaux nous éclaircissant sur les chiffres de l'enquête dont nous nous sommes servi pour comparer les réponses données par chaque étudiant.

Dans notre enquête, notre but était de définir les facteurs influençant la motivation des étudiants qui apprennent une langue étrangère, plus particulièrement le français. Ainsi, ce qui comptait pour nous était faire des constatations sur la non-réponse, donc étudier la raison de ne pas répondre d'après d'autres critères (comme le genre, la formation des parents) mais aussi étudier les réponses des étudiants qui ne sont parfois pas du tout d'accord avec le reste de la classe.

### **3- La composition des questions**

Nous avons fait attention à ce que les questions soient claires et compréhensibles auprès des étudiants car nous avons remarqué que s'il n'y a personne autour d'eux pouvant répondre à leurs questions ils le laisseront vide, sans réponses ou alors ils répondront automatiquement. Pour la composition des questions, nous avons fait attention à ce qu'ils soient au service d'un thème, d'un facteur auquel nous voulons avoir une réponse. Parmi les questions que nous avons formulées, certaines appelaient par rapport au degré d'influence qu'ont les facteurs externes à l'étudiant, d'autre part il y en a qui appelaient une réponse au degré d'influence que produisent la perception de sa compétence, la perception de valeur des activités proposées, la perception d'autrui et aussi la conscience concernant les stratégies d'apprentissage qu'ils adoptent. Bref, les questions sont en grande partie composées à partir des facteurs internes et externes qui influent sur la motivation des étudiants.

### **B- Les résultats de l'enquête**

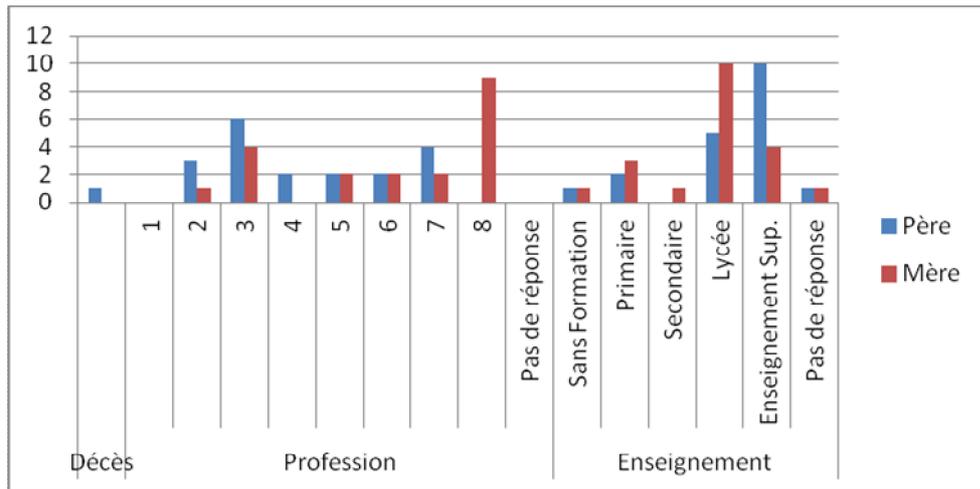
Pour les questions (numéro 19 et 21) où les étudiants devaient rédiger leurs propres avis, seul l'étudiant du département de traduction et d'interprétation n'ayant pas répondu à la question numéro 19 (voir Légende 3-a). Parmi les étudiants du département de didactique FLE, 3 n'ont pas répondu à la question numéro 19 et 2 étudiants n'ont pas répondu à la question numéro 21. Parmi les étudiants du département de traduction et d'interprétation, les professions des parents sont citées

classées selon les catégories socioprofessionnelles (voir Légende 1-a) proposées par l'INSEE et la formation des parents selon six catégories (sans formation, primaire, secondaire, lycée, enseignement supérieur, pas de réponse). Les expériences à l'étranger et la présence de personne dans la famille parlant une langue étrangère ont été évaluées d'après les réponses telles que « oui » et « non ». Nous pouvons voir que 17 étudiants ont déjà eu des séjours à l'étranger contre 3 étudiants qui n'ont pas eu d'expériences à l'étranger. Cependant, 15 étudiants ont annoncé qu'ils y avait des personnes parlant une/des langues étrangères dans leur famille et 5 étudiants ont annoncé le contraire. Voici le tableau résumant la situation :

**Tableau 5.1** Nombres d'étudiants du point de vue de la profession et la formation des parents (Département de Traduction et Interprétation)

	Catégories*	Père	Mère	Total
<b>Décès</b>		1		
<b>Profession</b>	Agriculteurs exploitants (1)			0
	Artisans, commerçants et chefs d'entreprises (2)	3	1	4
	Cadres et Professions intellectuelles supérieures (3)	6	4	10
	Professions intermédiaires (4)	2		2
	Employés (5)	2	2	4
	Ouvriers (6)	2	2	4
	Retraités (7)	4	2	6
	Autres personnes sans activité professionnelle (8)		9	9
	Pas de réponse			0
<b>Enseignement</b>	Sans Formation	1	1	2
	Primaire	2	3	5
	Secondaire		1	1
	Lycée	5	10	15
	Enseignement Sup.	10	4	14
	Pas de réponse	1	1	2

\*Les catégories des professions socioprofessionnelles proposées par l'INSEE (depuis 1982)



**Figure 5.1** Graphique des nombres d'étudiants d'après le tableau 5.1

**Tableau 5.2** Nombres d'étudiant du point de vue des expériences à l'étranger et les/la langue(s) parlée(s) dans leur famille (Département de Traduction et Interprétation)

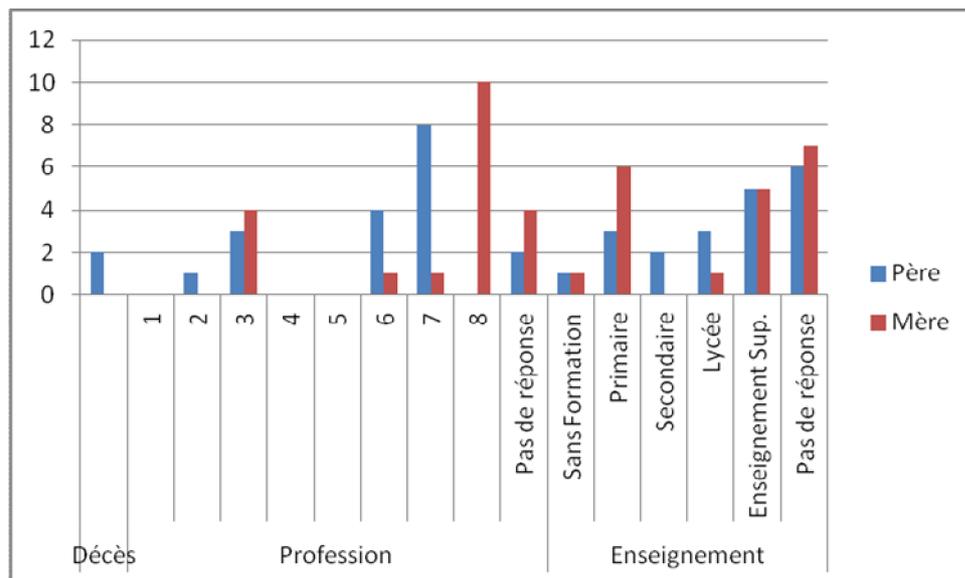
Séjours à l'étranger		Langue étrangère parlée	
Oui	Non	Oui	Non
17	3	15	5

Parmi les étudiants du département de didactique FLE, la méthode est la même. Nous pouvons voir que 11 étudiants ont déjà eu des séjours à l'étranger contre 9 étudiants qui n'ont pas eu d'expériences à l'étranger. Cependant, 11 étudiants ont annoncé qu'il y avait des personnes parlant une/des langues étrangères dans leur famille et 9 étudiants ont annoncé le contraire. Voici le tableau résumant la situation :

**Tableau 5.3** Nombres d'étudiants du point de vue de la profession et la formation des parents (Département de didactique FLE) (voir Légende 1-a pour les catégories de profession)

	Catégorie	Père	Mère	Total
<b>Décès</b>		2		
<b>Profession</b>	Agriculteurs exploitants (1)			0
	Artisans, commerçants et chefs d'entreprises (2)	1		1
	Cadres et Professions intellectuelles supérieures (3)	3	4	7
	Professions intermédiaires (4)			0
	Employés (5)			0
	Ouvriers (6)	4	1	5
	Retraités (7)	8	1	9
	Autres personnes sans activité professionnelle (8)		10	10
	Pas de réponse	2	4	6
<b>Enseignement</b>	Sans Formation	1	1	2
	Primaire	3	6	9
	Secondaire	2		2
	Lycée	3	1	4
	Enseignement Sup.	5	5	10
	Pas de réponse	6	7	13

\*Les catégories des professions socioprofessionnelles proposées par l'INSEE (depuis 1982)



**Figure 5.2** Graphique des nombres d'étudiants d'après le tableau 5.3

**Tableau 5.4** Les nombres d'étudiants du point de vue des expériences à l'étranger et les/la langue(s) parlée(s) dans leur famille (Département de didactique FLE)

<b>Séjours à l'étranger</b>		<b>Langue étrangère parlée</b>	
Oui	Non	Oui	Non
11	9	11	9

Nous avons cependant remarqué qu'il y avait 6 étudiants au total qui n'ont rien déclaré concernant la profession de leurs parents, tandis que 15 étudiants au total (13 (FLE) 2 (Trad.-Interp.) n'ont pas donné de réponses à la question concernant la formation des parents. Nous avons considéré les signes comme « - » étant des non-réponses car on ne pouvait pas déduire si l'un des parents était décédé ou s'il n'avait pas de profession.

Ainsi, pour la formation des parents, certains n'ont pas répondu à la question tandis qu'ils déclaraient une profession qui impliquait une formation. Concernant la profession des parents, nous avons remarqué que dans les deux groupes les parents appartenant à la catégorie 7 (Les retraités) étaient en majorité (6 étudiants en Trad. Interp. et 9 étudiants en FLE). Ceux de la catégorie 8 (Autres personnes sans activité professionnelle) sont en majorité aussi (9 étudiants et 10 étudiants dans l'ordre d'étude des groupes).

**Tableau 5.5** Réponses des étudiants du département de Traduction et Interprétation aux 18 questions fermées de l'enquête et aux questions numéro 19, 20 et 21

Questions	Pas du tout d'accord			Pas trop d'accord			Plutôt d'accord			Tout à fait d'accord			Total	H Total	F Total				
	H	F	T	H	F	T	H	F	T	H	F	T							
1.		1	1	1	2	3	7	8	15		1	1	20	8	12				
2.			0		1	1	2	2	4	6	9	15	20	8	12				
3.			0		2	2	4	11	15	2	1	3	20	8	12				
4.		1	1		2	3	5	6	6	12		2	2	20	8	12			
5.		1	1		2	1	1	4	5	9	3	5	8	20	8	12			
6.			1		1	3	4	4	2	6	3	6	9	20	8	12			
7.		1			1		1	5	5	10	1	7	8	20	8	12			
8.			0		2		2	2	3	5	4	9	13	20	8	12			
9.			0		2	2	6	4	10	2	6	8	20	8	12				
10.			2		1	1	2	3	5	8	4	4	8	20	8	12			
11.			0		2	2	4	4	8	4	6	10	20	8	12				
12.			0		1	1	2	4	9	13	3	2	5	20	8	12			
13.		7	6		13	5	5	1	1	2			0	20	8	12			
14.			0		1	1	2	4	5	9	3	6	9	20	8	12			
15.			0		1		1	2	3	5	5	9	14	20	8	12			
16.			0		1	3	4	4	2	6	3	7	10	20	8	12			
17.		4	3		7	1	4	5	3	4	7	1	1	20	8	12			
18.		2			2	3	3	6	2	6	8	1	3	4	20	8	12		
	<i>De faire passer des examens</i>			<i>De délivrer des diplomes</i>			<i>D'enseigner et délivrer des diplomes</i>			<i>Tous</i>			<i>Autre</i>						
	H	F	T	H	F	T	H	F	T	H	F	T	H	F	T				
20.			0		2	2		4	7	11		2	5	7		0	20	8	12
	<i>Réponse</i>			<i>Pas de réponse</i>															
	H	F		H	F														
19.		8	12			20											20	8	12
21.		7	12		19												20	8	12

**Légende 3-a<sup>5</sup> :**

- 1- « Selon moi, la motivation de mes camarades est une source importante pour progresser dans mon apprentissage du français »:
- 2- « Faire des études en langues étrangères permet d'accéder à une meilleure qualité de vie »:
- 3- « L'apprentissage du français permet d'être intégré dans un réseau de personnes francophones » :
- 4- « Le fait d'apprendre le français permet de se distinguer des autres camarades. »
- 5- « L'apprentissage de cette langue est un moyen d'accéder à atteindre une vie professionnelle meilleure » :
- 6- « La famille joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère » :

<sup>5</sup> Les questions étaient rédigées en français et leur traductions faites par nous-même étaient données entre parenthèses.

- 7- « En classe, le fait d'être bien considéré, accepté par les autres donne envie de réussir »:
- 8- « Le fait d'avoir conscience de l'utilité et de l'importance de ce qui est enseigné pousse à travailler » :
- 9- « Je connais quelles étaient les difficultés qui peuvent m'empêcher de réaliser mes objectifs scolaires. »
- 10- « Les encouragements ou au contraire les reproches du professeur en classe sont une source de motivation » :
- 11- « La possibilité d'accéder à une expérience grâce au stage peut motiver »:
- 12- « Dans le cours de langue, une concurrence positive entre étudiants permet d'accéder à un meilleur niveau »
- 13- « Etre un homme ou une femme joue un rôle dans l'apprentissage d'une langue »
- 14- Lorsque mes fautes sont corrigées avec humour, je me sens mieux en classe :
- 15- « Avoir confiance en soi pour apprendre une langue peut devenir une source de motivation »:
- 16- « Je sais ce qui peut servir pour travailler et réussir »:
- 17- « Quand le professeur compare les résultats des étudiants en classe, c'est une source de motivation »:
- 18- « Le fait de préparer « un contrat pédagogique » avec les étudiants est une bonne méthode d'enseignement. »
- 19- Comment comprenez-vous que vous êtes démotivés ?
- 20- Le rôle de l'université est :
- 21- Qu'est-ce qui peut vous motiver ? Qu'est-ce qu'il faut faire, qu'est-ce qu'il ne faut pas faire concernant la motivation des étudiants ?

Afin d'interpréter le tableau ci-dessus, nous procéderons de façon consécutive pour les différentes questions : selon la plupart des étudiants (15 étudiants) la motivation des autres étudiants est une source importante pour leur propre motivation. Au sujet de l'accès à une meilleure qualité de vie, seulement une fille n'est « pas trop d'accord », quand nous examinons sa réponse à la question numéro 20, nous observons qu'elle met en évidence le fait que le rôle de l'université est de fournir des informations et compétences basés sur la vie professionnelle.<sup>6</sup> Cela nous fait penser qu'elle favorise la vie professionnelle mais en même temps minimise une meilleure qualité de vie qui est en rapport avec celle-ci.

Pour la question numéro 3, nous voyons 2 garçons qui ne sont pas trop d'accord sur le fait qu'apprendre le français permet d'être intégré dans un réseau de personnes francophones. Ces deux personnes ont déjà fait des séjours à l'étranger et le niveau de formation de leurs parents est « enseignement supérieur ». L'un d'eux a répondu que la culture d'origine de la langue que l'on apprend est très importante pour être motivé. Alors cela n'impliquerait-il pas d'être intégré dans un réseau de personnes francophones ? Nous pouvons peut-être dire qu'ils ont eu des problèmes d'intégration. Pour la question posée sur la distinction parmi les autres étudiants, 3 filles et 2 garçons évoquent l'idée qu'ils ne sont pas trop d'accord et 1 fille évoque qu'elle n'est pas du tout d'accord. Cette personne exprime dans la question numéro 21 qu'il devrait y avoir un climat agréable en classe et que les étudiants doivent être liés par des liens d'amitié. Elle doit avoir pensé qu'il ne devrait pas y avoir de distinction entre les étudiants car cela aura des conséquences néfastes sur ce lien d'amitié. Une fille qui indique qu'elle n'est pas d'accord évoquait à la question numéro 21 que l'enseignant doit se comporter de la même manière envers tous ses étudiants. 17 étudiants sont d'accord pour dire qu'apprendre cette langue permet d'accéder à une vie meilleure.

Concernant la réponse donnée à la question numéro 6 concernant l'influence de la famille, 3 filles et 1 garçon ne sont pas trop d'accord sur l'influence de la famille concernant la motivation des étudiants. Les filles qui ne sont pas d'accord viennent de familles ayant une formation de lycée et d'enseignement supérieur. Cependant, elles ont évoqué à la question numéro 21 l'idée que c'est à l'enseignant d'améliorer la motivation ou encore l'utilité des savoirs enseignés à l'université ou bien elles

---

<sup>6</sup> Les réponses des étudiants ont été traduites par nous même du turc vers le français.

pensent que c'est plutôt les accords d'échanges avec les universités françaises qui amélioreront la motivation des étudiants. Pour la majorité des étudiants, le fait d'être bien considéré en classe permet d'améliorer la motivation. Juste deux étudiants ont répondu qu'ils n'étaient pas d'accord sur ce sujet. Mais quant à la question numéro 21 l'un des deux a répondu que « rien » ne pouvait le motiver. Donc nous avons pensé que sa réponse n'était pas très sérieuse. Le deuxième étudiant a répondu à la question 21 que la motivation dépendrait de la personne elle-même et que la première chose c'est de trouver le bon chemin pour se sentir motivé.

Pour la question numéro 8 concernant la perception de l'utilité du travail, 18 étudiants sont d'accord et 2 étudiants (garçons) ne sont pas d'accord. Ceux qui ne n'étaient pas d'accord n'ont malheureusement pas donné d'indices qui peuvent nous aider à comprendre leur position.

Deux filles ne sont pas d'accord au sujet de la question numéro 9, qui impliquent une perception des difficultés que les étudiants ont pour réussir. L'un des deux a répondu qu'il devrait y avoir un dialogue positif entre les étudiants et l'enseignant et l'autre a évoqué le fait que les étudiants devraient avoir la parole même s'ils ne sont pas bons dans un cours.

A la question numéro 10, sur les encouragements ou les reproches faits à l'enseignant en cours, 4 étudiants (3 filles et 1 garçon) ont évoqué le fait qu'ils ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord. Quand nous avons examiné leurs réponses à la question numéro 21, nous avons remarqué que les deux filles ont précisé qu'il fallait organiser des activités en dehors des cours avec les professeurs et l'une des deux a précisé qu'une concurrence positive aidera à l'amélioration de la motivation. Tandis que les deux garçons n'ont pas donné de réponse, ce qui peut nous permettre de mieux comprendre ce sujet.

Trois étudiants (filles et garçons) ont exprimé dans la question numéro 21 qu'une concurrence positive sera effectivement une solution pour l'amélioration de la motivation. Pour la question sur le genre de l'apprenant, 18 étudiants ne pensent pas que c'est un facteur qui définit la motivation des étudiants.

Les deux personnes qui sont d'accord sur l'influence de la différenciation des genres n'ont pas donné de réponse-indice qui peut nous guider dans notre recherche.

L'un des deux, un garçon, a favorisé le climat de classe, la concurrence positive, la conscience du département dans lequel on est et l'autre, une fille, a favorisé le fait d'être bien considéré parmi les autres. La formation ou la profession des deux sujets ne nous donne pas d'indice solide.

Pour la question numéro 17, nous avons constaté que 12 étudiants au total ne sont pas d'accord contre 8 étudiants qui sont d'accord en général. Ces données comprennent 7 filles et 5 garçons pour le premier cas et 5 filles et 3 garçons pour le second cas. Le nombre de filles est dans les deux cas plus important que le nombre de garçons. On peut dès lors dire que les filles sont plus destinées à être évalué dans la classe, même si c'est négatif ou positif. Quant à la profession des parents, nous avons dans les deux cas, des formations et professions très diverses qui empêchent d'en déduire une conclusion.

Pour la question numéro 18, nous avons remarqué que 8 étudiants ne sont pas d'accord pour faire un contrat pédagogique tandis que 12 étudiants sont d'accord. Les réponses à cette question ne varient pas, car les données ne nous permettent pas de faire une différenciation selon le genre ou la formation/profession des étudiants. Cette question a été une fois de plus expliquée lors de l'enquête pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, donc il est important de ne pas négliger le nombre d'étudiants qui sont d'accord pour un enseignement basé sur un contrat pédagogique.

Pour la question numéro 20, nous avons demandé aux étudiants le rôle de l'université. 2 étudiants (garçons) ont répondu que son rôle est de délivrer des diplômes mais pour 11 étudiants l'université enseigne et délivre des diplômes et pour 7 étudiants le rôle de l'université est composé de tous les choix proposés. Parmi les 11 étudiants du second cas, 2 expliquent que le rôle de l'université doit aussi être l'enseignement des savoirs pratiques, basés sur la vie professionnelle future. Un étudiant a exprimé que le rôle de l'université est bien d'enseigner et délivrer des diplômes, mais elle précise aussi que l'université «met en pratique» seulement son rôle de délivrer des diplômes et elle pense que les universités sont de nos jours basés sur «récitation» des savoirs par les étudiants. Parmi les deux étudiants qui pensent que le rôle de l'université est de délivrer des diplômes, un étudiant exprime d'une part qu'une université qualifiée peut seulement aider l'étudiant à être compétent dans son métier et d'autre part il ne pense pas que le savoir universel n'est pas donné aux

universités. Il ajoute que c'est la personnalité de l'enseignant et de l'étudiant qui peuvent permettre d'acquérir le savoir universel.

**Tableau 5.6** Réponses des étudiants du département de didactique FLE aux 18 questions fermées de l'enquête et aux questions numéro 19, 20 et 21 (Voir **Légende 3-a** pour les questions adressées aux étudiants)

Questions	Pas du tout d'accord			Pas trop d'accord			Plutôt d'accord			Tout a fait d'accord			Total	H Total	F Total
	Homme	Femme	Total	Homme	Femme	T	Homme	Femme	T	Homme	Femme	T			
1.			0	1	1	2	2	7	9	4	5	9	20	7	13
2.			0	2	2	4	3	2	5	2	9	11	20	7	13
3.		1	1	1	4	5	4	6	10	2	2	4	20	7	13
4.		3	3	2	3	5	2	4	6	3	3	6	20	7	13
5.			0	2		2	1	6	7	4	7	11	20	7	13
6.		1	1	4	6	10	3	2	5		4	4	20	7	13
7.		2	2	1		1	3	8	11	3	3	6	20	7	13
8.			0	1	2	3	2	6	8	4	5	9	20	7	13
9.			0	1	2	3	4	7	11	2	4	6	20	7	13
10.		1	1	2	1	3	3	2	5	2	9	11	20	7	13
11.			0	1		1	3	6	9	3	7	10	20	7	13
12.			0	2	2	4	4	9	13	1	2	3	20	7	13
13.	4	7	11	1	5	6	1	1	2	1		1	20	7	13
14.		1	1	3	3	6	3	5	8	1	4	5	20	7	13
15.			0			0	1	4	5	6	9	15	20	7	13
16.			0	2	3	5	3	4	7	2	6	8	20	7	13
17.	2	5	7	5	3	8		3	3		2	2	20	7	13
18.		2	2	3	3	6	4	5	9		3	3	20	7	13
	<i>De faire passer des examens</i>			<i>De délivrer des diplomes</i>			<i>D'enseigner et délivrer des diplomes</i>			<i>Tous</i>			<i>Autre</i>		
	H	F		H	F		H	F		H	F	H	H	F	
20.			0	2	2	4	2	3	5	3	7	10	1	1	20
	Réponse			Pas de réponse											
	H	F		H	F										
19.	7	10	17		3	3							20	7	13
21.	7	11	18		2	2							20	7	13

Nous interpréterons le tableau ci-dessus de façon consécutive et en citant les questions dont nous observons des désaccords concrets entre les étudiants. Pour la question numéro 4, nous observons que les chiffres ne sont pas très différents. Au total, 8 étudiants ne sont pas d'accord, tandis que 12 étudiants sont d'accord en général.

Parmi les étudiants qui ne sont pas d'accord au sujet de se distinguer des autres par le biais du français, nous avons 4 étudiants qui ont eu déjà eu des séjours à l'étranger. Il y a également 4 étudiants qui n'ont jamais eu d'expériences à l'étranger. Notons que dans la famille de ces 5 étudiants il y a des personnes parlant une langue étrangère tandis que dans 3 exemples nous ne rencontrons pas de personnes parlant français. On ne peut donc pas dire facilement que les étudiants qui n'ayant pas de relation du point de vue des pays ou langues étrangères ne valorisent pas le fait de se distinguer parmi les autres car les chiffres sont très proches.

Pour la question numéro 6, sur l'influence de la famille sur la motivation des étudiants, nous remarquons que 11 étudiants ne sont pas d'accord contre 9 étudiants qui sont d'accord. Parmi les étudiants qui ne pensent pas que la famille joue un rôle dans la motivation 7 étudiants ont déclaré qu'ils n'y avaient pas de personnes parlant une langue étrangère autour d'eux contre 4 étudiants qui ont affirmé le contraire.

Du point de vue des professions des parents, malgré les résultats très caractéristiques, on peut remarquer que dans le premier cas, les parents sont à la retraite ou alors ils ne travaillent pas, mais cela étant seulement un constat, on peut aussi distinguer des étudiants dont les parents travaillent actuellement.

Au niveau de la formation, nous avons remarqué que les parents de 3 étudiants avaient un enseignement supérieur et ceux de 5 étudiants avaient un enseignement du niveau primaire et du lycée et 3 feuilles-réponses sans information. Il faut tout de même noter que le nombre de 4 parents d'étudiants qui ont un enseignement du niveau élémentaire n'est pas négligeable du point de vue de leur attribution.

Pour la question numéro 17 concernant le genre de l'étudiant dans l'apprentissage d'une langue, nous avons ici un nombre de 18 étudiants qui ne sont pas d'accord, ce qui est différent par rapport aux des étudiants de l'autre département (12 étudiants étaient d'accord) dont on a fait l'analyse.

Pour la question numéro 17, concernant la comparaison des résultats des étudiants dans la classe, nous pouvons observer que 5 étudiants (seulement des filles) sont d'accord contre 15 étudiants qui ne sont pas d'accord. Comme dans le premier groupe dont nous avons analysé les résultats, le nombre des filles considérant que les résultats doivent être comparés est plus important que celui des garçons.

Pour la question numéro 18, le nombre d'étudiants qui ne sont pas d'accord est 8 contre 12 étudiants qui partagent l'idée qu'un enseignement basé sur un contrat pédagogique est une bonne méthode pour la motivation.

Le nombre pour les deux cas est identique au nombre obtenu dans l'autre groupe de recherche, ce qui accentue en effet l'opinion généralisée parmi les étudiants concernant un enseignement basé sur un contrat pédagogique. Pour la question sur le rôle de l'université, 4 étudiants pensent que son rôle est de délivrer des diplômes, 5 étudiants pensent que son rôle est d'enseigner et de délivrer des

diplômes et 10 étudiants pensent que le rôle de l'université est basé sur tous les choix.

Parmi les quatre étudiants qui pensent que l'université a pour rôle de délivrer des diplômes, seulement un étudiant a justifié sa réponse en écrivant « malheureusement » dans sa feuille-réponse. Cela indique la sincérité de l'étudiant vis-à-vis de ses pensées réelles. Les étudiants qui ont répondu aux questions telles que « d'enseigner et de délivrer des diplômes » et « tous » ont préféré partager leurs opinions sous la question. Les différentes opinions se basent sur le fait que l'université doit préparer les étudiants à la vie professionnelle ainsi que permettre aux étudiants de se développer intellectuellement, ainsi que de se socialiser, ne pas être exigeant du point de vue de la participation à l'apprentissage.

### **1- Le repérage des points d'appui motivationnels**

Après avoir analysé les deux tableaux indiquant les nombres d'étudiants qui ont répondu aux différentes questions, nous nous contenterons de refléter les différentes réponses données par les étudiants à la dernière question de notre enquête qui est « Qu'est-ce qui peut vous motiver ? Qu'est-ce qu'il faut faire, qu'est-ce qu'il ne faut pas faire concernant la motivation des étudiants ? ».

La plupart des étudiants pensent que le rôle de l'université ne doit pas seulement demeurer dans l'attribution de notes, sinon disent-ils « l'étudiant ne participera aux cours que par obligation. En outre, les cours doivent être préparés soigneusement en démontrant l'utilité des activités. Ils exigent aussi les professeurs soient surtout des natifs et pratiquent la langue couramment.

D'autre part, d'après les énoncés partagés par les étudiants, ils veulent d'avantage pratiquer cette langue en classe, donc ce qui amène certain étudiant à dire « *Nous mettre plus dans la pratique que dans la littérature permettra de nous motiver. Les cours théoriques me découragent. Surtout si ça n'a rien de commun avec la langue elle-même* ». Certains pensent qu'il faut laisser de côté la mentalité du lycée pour pouvoir être mieux motivé.

Pour la majorité des étudiants, le facteur de l'enseignant est le facteur le plus important dans les cours de langues. Certains d'entre eux précisent que « *la motivation est liée à un enseignant qui organise bien son cours et explique*

*clairement les sujets. L'enseignant qui fournit des connaissances qui seront « utiles » aux étudiants peut motiver ses étudiants. Si l'enseignant favorise d'avantage certains étudiants, cela est une importante cause de démotivation ».*

Un autre point d'appui motivationnel d'après les étudiants est l'attente des enseignants, certains évoquent que le fait qu'un enseignant pose des questions hors des sujets étudiés soit une vraie cause de démotivation. Le renforcement est aussi un facteur important du point de vue des étudiants. Il est nécessaire pour eux d'entendre l'enseignant dire « *Qu'est-ce que tu n'as pas réussi jusqu'à maintenant, il n'y a pas de raison pour que tu ne réussisses pas !* ».

Certains pensent que la motivation de l'enseignant est le plus important dans l'apprentissage tandis que d'autres affirment que « *cela ne suffit pas, il faut aussi que l'enseignant attribue à l'étudiant un rôle d'acteur et aussi il faut que l'enseignant mette en place un enseignement interactif et explique les sujets à partir des exemples tirés de la vie quotidienne* ».

Un autre aspect important d'après les étudiants est le fait de ne pas les vexer pendant les cours. Certains affirment que « *favoriser les bons étudiants en classe peut susciter la démotivation des autres et cela impliquera le désintérêt et l'inattention au cours* ». Un autre point d'appui motivationnels selon les étudiants est que les enseignants, qui eux aussi ont été des étudiants dans le passé, doivent essayer de comprendre leurs étudiants de ce point de vue. Ce qui compte le plus pour les étudiants, c'est le fait d'être conscient de leurs études langagières, ils veulent avoir des informations sur la culture dans laquelle la langue concernée est parlée.

Ils préfèrent aussi se rendre compte de l'utilité des cours présents dans le cursus universitaire. Un autre point de référence des étudiants concernant l'amélioration de la motivation consiste à expliquer, à les rendre plus conscients sur les études en langues étrangères et à partager les expériences basées sur la vie professionnelle car ils veulent savoir que leurs efforts seront récompensés après les études.

Certains pensent aussi que les enseignants qui exigent une réussite sans connaître les compétences des étudiants sont un facteur important pour la motivation car cela implique leur désintérêt dans le cas d'un échec.

Le climat de la classe est aussi un facteur important selon les étudiants, leur donner la parole, permettre leur participation est une chose favorable. Certains d'entre eux affirment « *qu'il ne faut surtout pas permettre à certains étudiants de se moquer d'une mauvaise réponse donnée par une autre* », il est très important pour les étudiants d'accéder à l'apprentissage d'une langue étrangère dans un climat de classe plein d'énergie, d'amitié en se référant à la réalité.

D'autre part, certains étudiants favorisent les activités en dehors de la classe en la participation des étudiants et de l'enseignant. Nous avons aussi observé que certains étudiants attiraient l'attention pour se motiver individuellement. Ils affirment cette attribution ainsi « *la motivation est une notion propre à l'individu, la façon dont je me sens motivé peut être différente chez une autre personne, c'est à la personne elle-même de définir les stratégies qui la motiveront.* » ou alors « *chacun a sa propre façon d'apprendre, ce qui me motive personnellement c'est la créativité qui résident dans les activités proposées par les étudiants, l'enseignement que l'on reçoit doit non seulement nous fournir des connaissances mais aussi permettre de devenir plus créatif en les utilisant* ».

## **2- La mise au jour des désirs motivationnels**

Nous avons donc constaté d'après l'analyse des réponses aux questions d'enquête que l'on pouvait regrouper les désirs motivationnels des étudiants tels que : « l'utilité des activités » « la formation basée sur la vie professionnelle » « la perception de l'importance de l'enseignant » « l'importance attribuée aux facteurs externes » « les facteurs cognitifs » « le regard des autres ».

## **VI- STRATEGIES D'AUGMENTATION ET D'AMELIORATION DE LA MOTIVATION**

### **A- La prise en compte des données internes**

#### **1- Les soutiens psychologiques**

Nous avons auparavant parlé de l'engagement cognitif des étudiants, cela implique en effet leur volonté d'agir en classe, du point de vue des activités proposées par les enseignants. Quand les étudiants ont des problèmes pour franchir cette insuffisance d'engagement cognitif, ils ont recours à un sauveteur qui les mettra en action. Les étudiants considèrent en général que leur sauveteur est l'enseignant. C'est donc à lui de mettre en place les différentes stratégies d'apprentissage pour qu'ils se sentent « motivés » dans l'apprentissage de la langue. Nous avons remarqué d'après les réponses données aux questions de l'enquête et les conversations lors des entretiens qu'ils favorisent le soutien de l'enseignant du point de vue de leurs émotions. Il est très important pour certains d'entre eux d'être « bien considérés » par l'enseignant. Il faut tout d'abord éviter les consignes qui peuvent casser leur volonté d'agir et aussi perdre leur sentiment de compétence.

Il faut certainement mettre l'accent sur leur perception de soi et aussi permettre d'améliorer leur confiance en soi. Très souvent, les enseignants ont tendance à faire le cours et à ne pas discuter les différents facteurs intervenant sur l'ambiance de la classe, le comportement des étudiants. Il est d'ailleurs possible d'entendre des enseignants dire qu'une classe est très motivée tandis qu'un autre ne l'est pas. Il faut d'avantage mettre en évidence leur perception de soi, d'autrui et de la valeur de l'activité proposée. Il ne faut surtout pas leur montrer notre désaccord après l'échec afin de ne pas rompre leur persévérance pour travailler. Il faut aussi savoir que les prises de positions par rapport à la vie que nous avons déjà abordées dans le chapitre IV influencent la décision des enseignants pour aider les étudiants. Si l'on considère une position telle que « Je suis O.K- Tu es O.K », on n'aura probablement pas l'intention de fournir un soutien psychologique à nos étudiants. Il faut absolument se placer dans la position de l'étudiant pour pouvoir lui fournir de l'aide. Les étudiants

ont souvent tendance à dire « qu'ils n'y arriveront pas » et à ne pas s'interroger sur les causes, c'est d'avantage les aspects qui leur sont externes qui impliquent pour eux leurs échecs. C'est alors à l'enseignant de saisir les causes internes à caractère psychologique qui influencent la motivation des étudiants (tel que présenter des causes multiples à leurs échecs ou bien répéter tout le temps les mêmes facteurs qui les empêchent de réussir).

## **2- Les feedback à caractère informatif**

Dans l'enseignement en général, les sujets ont tendances à être « contrôlés » du point de vue de leurs comportements. Ce sentiment porte en lui celui d'être évalué pour persévérer dans ses comportements ou alors les quitter. Pour ce processus dont on vient de parler, il est primordial de parler des « feedback ». Lieury et Fenouillet définissent le feedback comme « *la connaissance des résultats* ». (LIEURY et FENOUILLET, 2006 :52). Nous pouvons trouver différentes définitions de cette notion selon le domaine en question. Elle est souvent citée par ceux qui étudient la motivation dans le domaine des activités sportives et dans le milieu du travail. Parmi une des définitions présentes, en voici une à laquelle nous nous référerons dans le cadre de notre étude : « *Le feedback est un moyen de transmettre un « retour » à une personne sur ses actes, avec comme objectif d'agir sur ces actes futurs, soit en les corrigeant soit en les renforçant.* » (Outil du Manager, 2009). D'après cette définition, on peut dire que les feedback sont significatifs dans le cadre scolaire et plus particulièrement dans notre cadre d'étude. Les étudiants exigent très souvent de « voir leur copie » après une évaluation ou un examen. Cela signifie qu'inconsciemment, ils veulent obtenir des commentaires au sujet de leur échec ou de leur réussite. Comme nous pouvons le comprendre, un feedback cohérent peut renforcer la réussite et susciter la motivation des étudiants tandis qu'au contraire un feedback incohérent peut susciter le désintérêt, le manque d'attention et donc la démotivation. Il faut éviter cependant de donner des feedback nécessitant une interprétation erronée de la part de l'étudiant, c'est-à-dire qu'il faut éviter tout commentaire sur leur manque de clarté. Selon Pieron et Delmelle, les feedback ont les effets suivants : « Le renforcement et la motivation d'une part ; l'amélioration qualitative de la performance motrice grâce à l'information communiquée, d'autre part » (PIERON et DELMELLE, 1983 cité par DRIOUCH et al. 1993). Nous devons donc, en tant qu'enseignant, envisager les deux effets des feedback tout en informant

les étudiants pour une amélioration qualitative, qui permettra en effet le renforcement et donc la motivation. Il faut surtout ne pas négliger de fournir les feedback nécessaires pour la motivation des étudiants (par exemple ne pas refuser de leur montrer les copies ou alors ne pas les informer sur leurs fautes). Bernard André (1998) proposera de parler de « signe de reconnaissance » pour expliquer ces feedback. Il donnera place aux caractéristiques de ces signes de reconnaissance affirmé par Cooper et Kahler tel que :

- La structure de ces signes de reconnaissance. *« Dire d'un élève ou de son travail qu'il est super ne signifie rien. Cela est dû à l'absence de référentiel pour déterminer le sens de « super » ».*
- La spécificité de ces signes de reconnaissance. *« Dans les nombreux aspects d'un travail, quels sont ceux qui correspondent aux objectifs fixés ? En recevant la remarque « Ton travail est bâclé », l'élève n'obtient pas assez de renseignements sur ce qui est à corriger ».*
- Le fait de ne pas contenir de la grandiosité. Les mots dit-il « comme « merveilleux », « extraordinaire » ou l'usage de termes quantificateurs comme « toujours », « jamais », « tous » ne doivent pas être présentes dans les feedback adressés aux étudiants. (COOPER et KAHLER, cité par ANDRE, 1998 :45)

Il est donc très important pour nos étudiants de recevoir des feedback permettant leur progrès et augmentant leur motivation. Ces feedback doivent donc être structurés de façon à ne pas démotiver les étudiants. Comme nous pouvons le considérer, les informations positives influencent la perception de compétence des étudiants et donc leur motivation intrinsèque dont nous avons déjà parlé au premier chapitre. De par leur caractère négatif et positif, les feedback impliquent en effet la diminution ou l'amélioration de la motivation intrinsèque qui est liée aux différentes perceptions de l'étudiant.

Dans nos cours de langue, nous devons ainsi construire des feedback à caractère informatifs bien structurés, spécifiques et sans grandiosité. Donner des feedback tel que « tu es très compétente » ou « ta réponse est juste » ou alors « le mot que tu as utilisé ne se dit pas » et encore « tu n'as pas bien rédigé ta dissertation » ou bien « tu fais toujours des fautes dans la partie grammaire » peuvent

ne pas avoir de sens vis-à-vis de l'étudiant car il ne saura pas la direction dans laquelle il doit continuer à travailler. Il faut d'avantage les présenter de cette manière : « tu as de bonnes stratégies qui te permettraient de mieux t'organiser dans tes travaux » ou « ta réponse est l'une des possibilités donc tu peux poursuivre ton raisonnement » et encore « le mot auquel tu te réfère n'est pas compatible avec le cadre de ton sujet, essaye de trouver les synonymes », « tu as certaines difficultés à rédiger une conclusion mais tu peux réussir en te référant aux techniques présentes » ou encore « tes fautes reposent souvent sur la concordance des temps à laquelle tu devrais être plus attentif la prochaine fois ».

Il faut donc attribuer de l'importance à ces feedback informatifs car ils ont une influence non-négligeable sur la motivation des étudiants.

### **3- Détermination des objectifs précis**

Nous avons remarqué d'après les réponses des étudiants qu'ils attribuaient une importance majeure aux objectifs mis en place par l'enseignant dans un cours. Pour eux, il est très important de connaître les objectifs pour pouvoir définir leurs stratégies pour réussir. Nous savons que chaque étudiant a son propre style d'apprentissage donc il faut d'avantage faire attention à la structure des objectifs proposés aux étudiants, certes un objectif peut être très accessible en un temps très court par certains tandis que d'autres ne l'auront pas acquis même à la fin du cours, du semestre.

Même si la majorité de nos étudiants ont évoqué le fait que la motivation des étudiants est liée à la volonté, à l'enthousiasme de l'enseignant, il y a aussi des étudiants affirmant que la volonté ou le désir de l'enseignant ne suffit pas pour améliorer la motivation. L'enseignant doit donc définir les objectifs concernant le cours, le programme en fonction de ses propres expériences, tirées de la vie réelle.

Pour pouvoir mettre en place des objectifs clairs, définis nous devons faire attention à certains aspects. Bardeau et ses collègues (1997) nous exposent les différentes considérations des buts et objectifs dans l'apprentissage. Voici les caractéristiques importantes de leurs objectifs :

*« Les objectifs à atteindre doivent être idéalement de difficulté moyenne. S'ils sont trop faciles, ils ne suscitent ni l'intérêt ni l'effort. » « S'ils sont trop **difficiles**, ils*

*peuvent provoquer le découragement et un sentiment d'inefficacité. Les objectifs à atteindre doivent être les plus spécifiques et les plus explicites possibles. Ils permettent alors à l'élève d'évaluer l'effort requis. Plus les objectifs sont clairs et réalisables, plus ils incitent à l'engagement et plus ils favorisent la réussite. Lorsque les buts sont trop complexes ou trop éloignés, il est important d'explicitier des buts intermédiaires permettant d'atteindre les buts complexes.* ». (BARBEAU et al., 1997 :12). Il faut donc définir des objectifs auxquels les étudiants peuvent attribuer un sens. Il doit tout d'abord attribuer un sens à l'activité du point de vue de ses objectifs personnels, c'est-à-dire que l'utilité d'acquérir les objectifs proposés influencera les comportements des étudiants vis-à-vis des activités. D'autre part les étudiants envisageront de connaître la place des activités dans leurs intérêts pour se socialiser afin d'atteindre les objectifs prévus.

En d'autres termes, l'enseignant doit être très clair dans ses consignes et donc dans ses orientations du point de vue des objectifs, car c'est un point d'appui essentiel de motivation pour l'étudiant. Les étudiants doivent connaître l'attente de celui-ci pour y répondre sinon nous serons confrontés à des échecs dus à la mésinterprétation des objectifs. Souvent nos étudiants se sentent perdus dans les méthodes à adopter afin de réussir à l'examen car « ils ne savent pas quels sujets seront pris en compte par l'enseignant lors de l'examen », il faut être clair dans nos attentes et objectifs pour ne pas démotiver nos étudiants.

## **B- Prise en compte des données externes**

Même si l'on est conscient de l'importance des facteurs internes qui influencent la motivation, il ne faut tout de même pas oublier les facteurs externes. Ces données externes sont variées du point de vue concret et abstrait. La récompense après une réussite peut être concrète ou abstraite, de même pour la punition ou la sanction. Dans cette partie, on aura donc à souligner l'importance des données externes qui influencent les comportements des étudiants pour agir ou non dans une activité.

### **1- Récompense et la punition**

Nous observons que les étudiants sont généralement dans l'attente d'une récompense ou d'une punition dans le système scolaire. Cela provient très souvent de cette ambiance de concurrence entre les étudiants qui implique donc « une

récompense » ou « une punition » par la voie de l'évaluation, des notes. Selon Rolland Viau (2009), « *les récompenses peuvent prendre la forme de ; de renforcements verbaux (commentaires, éloges), d'objets matériels (prix de mérite, argent scolaire) ou consister en l'attribution de privilèges (dispenses de devoirs et de leçons, temps libre), tandis que les sanctions peuvent être présenté sous formes de réprimandes, retenues après les cours* » (VIAU, 2009 : 86).

Nous sommes conscients que nos étudiants attendent d'être récompensés pour leurs réussites en général par de bonnes notes. La motivation intrinsèque des étudiants est souvent influencée par leur attente de récompense sous forme de bonnes notes et dans le cas d'une attribution négative de l'enseignant, ils ont l'intention de renoncer à travailler dans cette matière. Nous avons entendu nos étudiants dire que quand l'enseignant les évaluait de façon « inattendue » de leur part, ils ne se sentent plus rattachés au cours et pensent qu'ils n'y arriveront jamais. Pour ne pas les conduire dans une telle voie, les enseignants doivent avoir l'intention de leur expliquer les causes de leurs échecs de façon informative, sans les vexer et leur permettre de développer des stratégies pour combattre les mésinterprétations de leurs échecs.

Nos étudiants sont très bien motivés par les récompenses telles que faire un stage dans une école francophone ou alors être candidat pour les échanges de type Erasmus, Mundus, etc. Comme ces récompenses exigent d'avoir de bons résultats aux cours mais aussi un bon niveau de français, ils pensent d'avantage à exprimer leur volonté pour la pratique ou des exercices en plus.

Cependant, certains chercheurs comme Lepper et Hodell, Ryan et Deci, ont fortement contesté cette relation entre récompense et apprentissage mais aussi réussite. (2009 : 87) Selon ces chercheurs, les récompenses données aux étudiants transforment leur motivation intrinsèque en motivation extrinsèque. Pour illustrer cette affirmation on peut citer certains de nos étudiants qui ont au début un engagement cognitif pour le cours d'expression écrite et qui sont récompensés par leurs bonnes notes et par des approbations en classe. Ces étudiants attendent dès lors après chaque évaluation un nouveau commentaire de la part de l'enseignant. Dès que leurs attentes ne sont pas satisfaites, ils travaillent et rédigent des dissertations non

pour l'apprentissage lui-même mais pour les récompenses, donc des données externes.

Pour les punitions ou les sanctions, on peut dire qu'ils doivent être abordés très minutieusement car elles peuvent même placer l'étudiant dans une situation d'étudiant-rêveur en classe. On est bien conscient en tant qu'enseignant et « ancien étudiant » qu'être réprimandé devant les autres change le climat de classe car le lien d'amitié est détruit dans certain cas et l'étudiant se sent « le plus mauvais de tous » et il pense même à quitter la salle pour ne pas entendre les reproches de l'enseignant. Dans ces cas-là, il faut d'avantage « *faire des commentaires ou des reproches individuellement et non pas devant tous ses camarades* ». (2009 :169)

## 2- Le contrat d'étude de langue

Le terme « contrat d'étude de langue » peut faire frissonner dans un premier temps les étudiants car considérer qu'il y aura un contrat entre les deux sujets trace une limite et donc élimine la sincérité entre étudiants et enseignant. Mais ce terme gagne une signification privilégiée au niveau des attentes des deux pôles (étudiants et enseignants). Nous avons observé dans les réponses des étudiants à l'enquête qu'ils favorisaient un enseignement basé sur un contrat pédagogique. Cela implique donc d'en parler plus précisément dans cette étape.

Avant de parler de notre cas, qui est la didactique des langues étrangères, il est important de donner la définition du « contrat pédagogique » auquel de nombreux chercheurs ont fait référence. Bernard André (1998) précise qu'il y a différentes sortes de contrats que l'on peut citer mais il affirme d'après Stewart(1991) qu'ils ont en commun un certain nombre d'objets qui lui donne de l'importance. « *Ils (les contrats) précisent en particulier ; les partenaires, ce qu'ils vont faire ensemble, le temps nécessaire, le résultat ou l'aboutissement de ce processus, comment les partenaires sauront qu'ils ont atteint l'objectif, en quoi cela sera bénéfique aux partenaires* ». (STEWART, 1991 cité par ANDRE, 1998 :53). D'après cette définition, on peut comprendre qu'un contrat pédagogique possédera des partenaires comme l'enseignant et les étudiants, un temps nécessaire, donc il faut définir à cette étape si l'on travaillera avec ce contrat pédagogique par semaine, par mois ou par semestre. D'autre part, les résultats doivent être étudiés pour pouvoir mettre des stratégies entre les deux partenaires tel que l'étudiant et l'enseignant.

Il faut particulièrement parler de l'importance de ce contrat du point de vue des étudiants car il permet en quelque sorte de se « sentir » en charge engagé dans un travail avec des partenaires et des objectifs précis. Donc ils se sentiront plus concernés quand un contrat pédagogique est mis en place. Le recueil préparé pour l'Université Catholique de Louvain intitulé « Enseigner à l'université Catholique de Louvain » nous éclaire dans le chapitre consacré au plan du cours et au contrat pédagogique sur les notions que devrait donc comporter un contrat pédagogique : « *apprentissage et évaluation* », « *accès aux enseignants et interactions avec ceux-ci* », « *ressources* » et « *attentes/exigences des enseignants envers les étudiants* ». La partie apprentissage et évaluation comprend les connaissances qu'il faut avoir acquises à la fin du partenariat ainsi que les moyens nécessaires pour accéder à ces connaissances et aussi les moyens que les étudiants pourront utiliser afin de montrer leur talent pour tel ou tel objectif. Dans la partie « accès aux enseignants et interactions avec ceux-ci », sont cités les notions qui impliquent la prise de rendez-vous, l'utilisation du courriel, les dialogues prévus en classe, le type d'interaction à avoir avec les enseignants. La partie « ressource » se compose des énoncés qui indiquent les livres de référence, les notes de cours, les sites internet sur le cours. Enfin dans la partie « attentes/exigences des enseignants envers les étudiants » on observera les aspects liés à la participation des étudiants aux cours, les exigences concernant le silence et les comportements envers les autres, le travail attendu en dehors de la classe, le temps qui doit être consacré au cours. Les matières du contrat doivent donc être claires, précises et le plus important, vérifiables.

Donc dans notre cas, il sera important de définir des tâches très précises afin que les étudiants soient conscients de les réaliser. Par exemple demander de faire 20 minutes de révision de conjugaisons des verbes appris dans la journée ou bien traduire deux textes littéraires par semaine et le donner à l'enseignant. Il faut aussi d'autre part fixer des buts précis, pas très éloignés du point de vue des objectifs. Donc leur proposer de mettre en place un contrat par semaine ou par mois facilitera la tâche de l'étudiant. André (1998) cite les « quatre-quarts » que propose Hostile pour pouvoir mettre en place un contrat pédagogique efficace : a) description de la situation actuelle, b) Description de la situation que je veux atteindre, c) Ce que je ferai pour passer de A à B, et les moyens que je me donne, d) les obstacles que je rencontrerai ou comment je pourrai m'empêcher de passer de A à B. (1998 :56). Ces relations entre les différentes données nous permettront de mettre en place un contrat

cohérent pour les deux partenaires. André (1998) précise qu'il peut arriver que le « *contrat ne fonctionne pas à cause des « sabotages » des étudiants tel qu'oublier son matériel, être malade ou alors à cause des étudiants qui ont accepté un contrat qui ne leur convenait pas ou bien quand la personne surestime ses ressources donc ne pas avoir assez de temps, la difficulté de l'activité, etc.* ». Il faut alors se réinterroger sur les conditions de réalisation du contrat et les obstacles qui n'ont pas permis un fonctionnement efficace.

### **3- Se libérer de préjugés erronés**

Il faut noter que pour faire une étude efficace sur la motivation, on ne doit pas donner d'importance aux préjugés qui influencent la motivation des étudiants. Ces préjugés, ceux des étudiants mais aussi des enseignants, suscitent des mésinterprétations concernant les efforts des étudiants et aussi des malentendus face aux jugements de l'enseignant. Il faut donc faire disparaître les différents préjugés erronés afin d'accéder à un enseignement efficace.

#### **a- Ceux des étudiants**

Nous avons remarqué d'après les réponses données par les étudiants à l'enquête que la majorité d'entre eux mettent en cause la motivation extrinsèque lorsqu'on leur demande ce qu'ils comprennent de la motivation et ce qui peut les motiver. Ce n'est d'ailleurs pas étonnant de notre part d'observer des préjugés de telles sortes car nous étions partis des causes de la démotivation pour mettre en place une enquête. Il faut être conscient du fait que la motivation intrinsèque a aussi une importance non-négligeable du point de vue de la motivation et si possible en rendre conscients également les étudiants.

Les étudiants oublient très souvent qu'ils sont les acteurs de leurs comportements et conçoivent les activités seulement comme des « passe-temps » sans se sentir responsables. Ils oublient donc après un temps leurs compétences dans tel ou tel domaine et sont confrontés à l'échec. Il faut leur fournir des activités durant lesquelles ils peuvent mettre en action leurs compétences et donc avoir une bonne perception de soi. Ils doivent aussi abandonner l'idée que les enseignants sont toujours du côté des étudiants brillants et leur montrer qu'ils essayent de renforcer la motivation des moins bons. Faire des comparaisons entre les individus était critiqué

par nos étudiants dans les réponses données aux questions. Enfin l'étudiant doit être conscient de ses compétences langagières et donc faire des efforts pour réussir dans les différentes activités proposées par l'enseignant.

Les étudiants pensent très souvent que la majorité des cours ne « servent à rien » et qu'il faut les soustraire du cursus universitaire, cela est la conséquence d'un manque d'explication au niveau de l'utilité des cours présents dans leur programme. Ils doivent être conscients que le but de l'enseignement supérieur consiste en quelque sorte à former des personnes qui sont compétentes dans leur domaine mais aussi d'acquérir des savoirs universels auxquels ils auront recours dans leur vie professionnelle. Donc il faut essayer d'éviter que l'étudiant considère comme « inutile » un cours. Enfin, les étudiants doivent être conscients qu'il n'existe pas de baguette magique qui facilite l'acquisition d'une langue étrangère.

#### **b- Ceux des enseignants**

Les enseignants considérés par les étudiants comme des « sauveteurs » sont donc censés contrôler davantage leurs comportements pour ne pas mettre en place un climat de classe en pleine démotivation. Il faut certainement qu'ils soient conscients qu'ils ne sont pas munis d'une compétence à fournir de la motivation de même degré à tous les étudiants. Comme nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises, la motivation des étudiants ne dépendait pas seulement des efforts fournis par les enseignants mais aussi de ceux des étudiants. Pour les enseignants de langue étrangère, il est très important de ne pas considérer les étudiants comme ayant des connaissances « innées » et d'avoir recours à des évaluations de leur motivation et des causes de leur manque.

Avoir des préjugés au sujet de l'intelligence stable que nous avons déjà évoquée auparavant peut entraîner le désintérêt des étudiants aux cours de langues et à la langue elle-même. Les étudiants qui postulent dans les départements de langue étrangère sont très souvent motivés intrinsèquement soit par rapport au pays dont la langue est parlée soit par rapport à la culture de la langue. Il ne faut donc pas les démotiver du point de vue de leurs visions sur ces deux entités..

Un des préjugés que les enseignants possèdent est l'influence du genre dans la motivation pour apprendre une langue. Malgré le peu de recherches réalisées dans ce

domaine Politzer affirme que « *les filles utilisent les stratégies sociales plus fréquemment que les garçons* » (BOUTET, 2002 :7). On est souvent confronté à des énoncés tels que « les filles sont beaucoup plus bonnes (meilleures ?) que les garçons en langues étrangères », cet énoncé peut causer des dégâts notables du point de vue des garçons qui ont une motivation intrinsèque pour apprendre une langue étrangère. Les réponses à notre question qui envisageait d'étudier les considérations des étudiants ont montré que ce n'est pas « une hypothèse solide » et que la majorité des étudiants pensent que le genre de l'individu n'est pas un facteur qui influe sur sa motivation. Viau (2000) nous indique « *qu'il est prouvé par des recherches réalisées aux Etats-Unis que la majorité des garçons ont un niveau de compétence plus élevé que les filles à l'égard des mathématiques, des matières scientifiques et des sports et ce même si leurs résultats dans ces matières ne sont pas meilleurs que ceux des filles. Quant aux filles, elles se considèrent comme meilleures que les garçons en lecture et en anglais (langue maternelle)* » (VIAU, 2000 : 6) Cette considération met en évidence que ces critères du point de vue du sexe de l'étudiant peuvent seulement servir à faire des études qui s'interrogent sur les différences qu'il peut y avoir entre les filles et les garçons.

Les préjugés des deux partenaires, étudiants et enseignants ont des influences souvent néfastes sur la motivation des étudiants et elles peuvent même entraîner chez les apprenants le risque d'abandonner leurs études.

## CONCLUSION

La motivation a toujours été un sujet de recherche dans des domaines spécifiques comme le sport ou le milieu de travail. Les chercheurs se sont d'avantage occupés de la « motivation » qui incite les sujets à agir. Nous, en tant qu'enseignants de langue étrangère, avons mis l'accent sur la motivation des étudiants apprenant une langue étrangère et plus particulièrement le français.

Les facteurs qui influencent la motivation des étudiants sont divers et dans certains cas difficiles à déterminer. Nous avons fait ressortir pendant notre travail les notions qui influencent la motivation des étudiants comme l'utilité des activités proposées, les perceptions des étudiants par rapport à leurs compétences, leur estime de soi ainsi que l'engagement cognitif et la persévérance. Les facteurs externes influençant la motivation des étudiants tels que les récompenses et les punitions ou les attitudes de l'enseignant ont été aussi abordés lors de ce travail.

Suivant l'approche motivationnelle, nous avons abordé la relation entre la réussite et les buts ainsi que la relation entre la réussite et la motivation. Les deux approches de la didactique des langues nous ont permis de définir l'importance de placer les étudiants en tant qu'acteurs dans l'enseignement. L'approche actionnelle nous a permis de faire le lien entre l'importance d'une tâche à accomplir et les objectifs des cours et leur rapport avec la motivation.

Notre recherche était en effet de nous interroger sur « la problématique de la motivation en didactique des langues » et nous avons donc cité les différents facteurs qui influençaient la démotivation des étudiants. Ces facteurs ont été tirés de notre expérience personnelle et plus particulièrement des observations que nous avons faites dans nos classes. Ces différentes démotivations liées à divers facteurs ont représenté notre point de départ pour effectuer une enquête afin de « donner la parole » aux étudiants en question.

L'enquête que nous avons réalisée auprès de 40 étudiants nous a fourni des renseignements utiles concernant les opinions des étudiants sur différents facteurs de

motivation ou de démotivation. Les réponses des étudiants ont montré que l'influence de l'enseignant dans leur motivation était décisive. D'autre part, la majorité des étudiants ont confirmés qu'être conscient de l'utilité des cours ou de l'utilité du programme dans lesquels ils sont des acteurs est une bonne manière d'être motivé. Un autre aspect que les étudiants ont cité est le fait de pouvoir pratiquer cette langue dans la vie sociale, dans des milieux francophones. Cela impliquait donc une stratégie d'apprentissage qui favorisait l'intégration de l'étudiant aux activités en tant qu'acteurs en charge.

Pour pouvoir mettre en place un climat de classe semblable à une scène réelle, de la vie courante, il faudrait adopter une approche communicative, basée sur la pratique de la langue. Les étudiants ont aussi affirmé que cela était faisable grâce à un certain nombre d'enseignants natifs, dotés d'une formation pédagogique. Nous en avons aussi déduit que la possibilité de faire des stages organisés dans des établissements français permettaient une amélioration de la motivation des étudiants.

Par conséquent, nous avons pu aborder ensuite la question des stratégies à adopter et nous pensons que cela pourra être utile à ceux qui étudient le sujet de la motivation dans le contexte scolaire. L'élaboration de l'enquête peut aussi donner une idée sur le fonctionnement d'une enquête réalisée dans le milieu universitaire. Dans ce but, nous avons présenté l'exemplaire de l'enquête dans la partie « Annexe » de notre travail.

En guise de conclusion, on peut dire que la notion de « motivation » suscitera toujours dans les milieux scolaires, universitaires un grand intérêt car les raisons de la participation ou la non-participation à l'apprentissage d'une langue étrangère doivent être minutieusement étudiées afin de mieux adapter l'enseignement dans les établissements enseignant les langues étrangères.

## BIBLIOGRAPHIE

ANDRE, Bernard, **Motiver pour enseigner- analyse transactionnelle et pédagogie**, Paris : Hachette Livre, 1998.

BACHY, Sylviane et WARNIER, Léticia, « **Rôles des régulations internes et externes dans l'apprentissage du discours universitaire** », *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève, [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/j-a6/j-a6-1>], 2008. (consulté en Décembre 2011)

BARBEAU, Denise, « **Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires** » Pédagogie collégiale, Vol. 5 n° 1, Septembre 1991.

BARBEAU, Denise ; MONTINI, Angelo et ROY, Claude, « **Comment favoriser la motivation scolaire ?** » Pédagogie collégiale, Octobre 1997, Vol. 11 n° 1.

BARIA, A. ; CHABBA, R. ; DRIOUCH, F. ; MARZOUK, A., « **Les feedback emis par les enseignants lors des situations d'enseignement-apprentissage** », Revue STAPS, No 30, Vol. n° 14, Pages 71 à 81, Université du Littoral Côte D'Opale, 1993.

BLANCHET, Alain; GHIGLIONE, Rodolphe; Massonnat, Jean et Trognon, Alain, **Les techniques d'enquête en sciences sociales**, Paris : Dunod, 1987.

Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation - Division des langues vivantes Strasbourg, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Paris : Didier, 2001.

CONEJO, Emilia et LIRIA, Philippe, « **Qu'est-ce qu'une tâche ?** » (article mis à jour le 29/11/2007)

CRAHAY, Marcel, « **Savoirs, compétences disciplinaires, compétences transversales : évolution ou révolution ?** », L'école, dans quel (s) sens ? Actes du 2e congrès des chercheurs en éducation, (pp. 193-199), Bruxelles : Université catholique de Louvain, 2002.

DE LA GARANDERIE, Antoine, **La Motivation : son Eveil, son développement**, Paris: Bayard Editions, 1996.

FENOUILLET, Fabien, « **La motivation à l'école** », Colloque motivation à l'école et motivation au travail, Lowgwy, 2003.

FENOUILLET, Fabien et LIEURY, Alain, **Motivation et Réussite scolaire**, 2ème édition, Paris : Dunod, 2006.

HUART, Thierry, « **Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes** », Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 2007.

SEARA, Ana Rodríguez, « **L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.** », Cuadernos del Marqués de San Adrián, 2001.

VIAU, Rolland, **La Motivation en contexte scolaire**, 2ème édition, Bruxelles : De Boeck, 2009.

## ANNEXE

## ENQUETE

## PRESENTATION

Nous avons élaboré ce questionnaire dans le cadre d'un travail de recherche que nous avons à faire sur « la problématique de la motivation dans l'enseignement des langues, et plus particulièrement en classe de langues à l'Université de Marmara ». Les 21 questions suivantes seront posées aux étudiants de FLE et de Traduction-Interprétation en Français en vue de déterminer quels sont les éléments *déclencheurs de la motivation* interne et externe chez les étudiants. Nous envisageons ainsi d'éclaircir le processus dynamique à la base de la volonté et de l'envie d'apprendre une langue étrangère et plus particulièrement le français.

Ces réponses permettront par ailleurs de mieux comprendre comment la dynamique motivationnelle peut influencer le processus d'apprentissage de la langue. Les résultats de cette enquête offriront la possibilité de voir clairement quelles stratégies et quelles solutions on peut adopter et proposer pour améliorer et augmenter la motivation des étudiants au cours de leur processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Vous êtes  un homme  une femme

Vous avez quel âge ?  entre 18-25  entre 25-40  entre 40-50

Quelle est la profession de votre père : .....

Quelle est la profession de votre mère : .....

Quelle est la formation de votre père : .....

Quelle est la formation de votre mère : .....

Avez-vous déjà fait des séjours à l'étranger ? (*Daha önce yurtdışına seyahat ettiniz mi ?*)

Oui  Non Dans quel but ? (*Hangi amaçla ?*)

.....

Quelqu'un parle-t-il une langue étrangère dans votre famille ? (*Ailenizde yabancı dil konuşan var mı ?*)

Oui  Non  Si oui. Laquelle ?

.....

II) Cochez le commentaire qui vous convient le mieux parmi les affirmations proposées (Size en uygun gelen şıkkı işaretleyiniz)

1. « Selon moi, la motivation de mes camarades est une source importante pour progresser dans mon apprentissage du français »: (*Fransızca öğrenmede aşama kaydedebilmem açısından arkadaşlarımla motivasyonunun bunda önemli bir rolü vardır*)
  - Pas du tout d'accord (Kesinlikle katılmıyorum)
  - Pas trop d'accord (Katılmıyorum)
  - Plutôt d'accord (Katılıyorum)
  - Tout à fait d'accord (Kesinlikle katılıyorum)
2. « Faire des études en langues étrangères permet d'accéder à une meilleure qualité de vie »: (*Yabancı dilde eğitim görmek daha iyi bir yaşam kalitesine ulaşmayı sağlar*)
  - Pas du tout d'accord
  - Pas trop d'accord
  - Plutôt d'accord
  - Tout à fait d'accord
3. « L'apprentissage du français permet d'être intégré dans un réseau de personnes francophones » : (*Fransızca öğrenimi Fransızca konuşan frankofon camiaya dahil olmayı sağlar*)
  - Pas du tout d'accord
  - Pas trop d'accord
  - Plutôt d'accord
  - Tout à fait d'accord
4. « Le fait d'apprendre le français permet de se distinguer des autres camarades. » (*Fransızca öğreniyor olmak arkadaş çevrelerinde diğerlerinden ayırt edilmeyi sağlar*)
  - Pas du tout d'accord
  - Pas trop d'accord
  - Plutôt d'accord
  - Tout à fait d'accord
5. « L'apprentissage de cette langue est un moyen d'accéder à atteindre une vie professionnelle meilleure » : (*Bu dili öğrenmek daha iyi bir profesyonel iş hayatına ulaşmayı sağlar*)
  - Pas du tout d'accord
  - Pas trop d'accord
  - Plutôt d'accord
  - Tout à fait d'accord

- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
6. « La famille joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère » : (*Yabancı dil öğreniminde aile çok önemli bir rol oynamaktadır*)
- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
7. « En classe, le fait d'être bien considéré, accepté par les autres donne envie de réussir » : (*Sınıfta diğerleri tarafından sayılmak, kabul görmüş olmak başarma isteğini artırır*)
- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
8. « Le fait d'avoir conscience de l'utilité et de l'importance de ce qui est enseigné pousse à travailler » : (*Öğretilenlerin gerekliliğinin ve öneminin farkında olmak çalışmaya teşvik eder*)
- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
9. « Je connais quelles étaient les difficultés qui peuvent m'empêcher de réaliser mes objectifs scolaires. » (*Yabancı dil eğitimi sürecinde hedeflerime ulaşmamı engelleyecek zorlukların farkındayım*)
- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord

- Tout à fait d'accord
10. « Les encouragements ou au contraire les reproches du professeur en classe sont une source de motivation » : (*Hocanın sınıf içindeki teşvik veya aksine olumsuz eleştirileri motivasyon kaynağıdır*)
- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
11. « La possibilité d'accéder à une expérience grâce au stage peut motiver » : (*Staj sayesinde iş tecrübesi edinmek motive eden bir unsurdur*)
- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
12. « Dans le cours de langue, une concurrence positive entre étudiants permet d'accéder à un meilleur niveau » : (*Sınıf içinde öğrenciler arasında olumlu yönde bir rekabet daha iyi bir seviyeye ulaşmayı sağlar*)
- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
13. « Etre un homme ou une femme joue un rôle dans l'apprentissage d'une langue » (*Erkek veya bayan olmak yabancı dil öğrenmede önemli bir rol oynar*)
- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
14. Lorsque mes fautes sont corrigées avec humour, je me sens mieux en classe : (*Hatalarım mizah yoluyla düzeltildiğinde sınıf ortamında kendimi daha iyi hissediyorum*)

- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

15. « Avoir confiance en soi pour apprendre une langue peut devenir une source de motivation »: *(Dil öğrenmede özgüven, önemli bir motivasyon kaynağı olabilir)*

- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

16. « Je sais ce qui peut servir pour travailler et réussir »: *(Çalışmak ve başarmak için ihtiyacım olan şeylerin bilincindeyim)*

- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

17. « Quand le professeur compare les résultats des étudiants en classe, c'est une source de motivation »: *(Hocaların, sınıf içinde öğrencilerin başarı notlarını değerlendirmesi bir motivasyon kaynağıdır)*

- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

18. « Le fait de préparer « un contrat pédagogique » avec les étudiants est une bonne méthode d'enseignement. » *(Hoca ile öğrenciler arasında yapılacak olan, karşılıklı görev ve sorumlulukları bildiren « Eğitim Sözleşmesi » hazırlamak iyi bir öğretim yöntemidir)*

- Pas du tout d'accord
- Pas trop d'accord
- Plutôt d'accord

- Tout à fait d'accord

19. Comment comprenez-vous que vous êtes démotivés ? (*Motivasyonunuz azaldığını/yok olduğunu nasıl anlarsınız ? Bunu nasıl tanımlarsınız ?*)

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

20. Le rôle de l'université est : (*Üniversitenin rolü ;*)

- De faire passer des examens (*Öğrencileri sınava tabii tutmak*)
- De délivrer des diplômes (*Diploma Kazandırmak*)
- D'enseigner et délivrer des diplômes (*Eğitim-Öğretim ve Diploma Kazandırmak*)
- Tous (Hepsi)
- Autre : (Diğer)

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

21. Qu'est-ce qui peut vous motiver ? Qu'est-ce qu'il faut faire, qu'est-ce qu'il ne faut pas faire concernant la motivation des étudiants ?

Sizi motive edecek olan nedir ? Öğrencilerin motivasyon konusunda ne sizce neler yapılmalı ve neler yapılmamalı ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

## ÖZGEÇMİŞ

Aytül Durmaz, 14 Ağustos 1988 tarihinde Edirne’de doğdu. Galatasaray Lisesi’ni bitirdikten sonra, 2009 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Fransızca Mütercim-Tercümanlık Bölümü’nden onur öğrencisi olarak mezun oldu. Eylül 2009 dan bu yana Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne bağlı Fransız Dili ve Edebiyatı bölümünde yüksek lisans çalışmalarını sürdürmektedir.