



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Motivation en Apprentissage d'une Langue Étrangère Motivation in Foreign Language Learning

Cihan AYDOĞU

*Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi
caydogdu@anadolu.edu.tr*

İlk Başvuru: 13.6.2011

Yayına Kabul Tarihi: 12.10.2011

RESUME

La motivation joue un rôle primordial sur la réussite des apprenants d'une langue étrangère car apprendre une langue étrangère exige de l'apprenant diverses habiletés et stratégies cognitives qui mènent à une participation active à son propre apprentissage. Mais accepter qu'un apprenant de langue, dès au début de son apprentissage, agit par une motivation base ou élevée, serait accepter également qu'un enseignant ne pourraient rien faire pour augmenter la motivation des apprenants. Cependant, les recherches menées au sujet de la motivation mettent en évidence que la motivation n'est pas une capacité innée ou relative à la personnalité des apprenants mais qu'elle peut varier tout au long de son processus d'apprentissage. Dans ce cas, on peut parler de plusieurs facteurs internes ou externes qui influencent ce processus. Pour faire face aux effets néfastes de ces facteurs, il est vital d'assurer un environnement où l'apprenant se sentirait en plein sécurité. Ce climat de confiance qui créerait une interaction apprenant-apprenant et aussi apprenant-enseignant donnerait naturellement lieu à une motivation interne.

Mots Clés : langue étrangère, apprentissage, motivation, réussite

ABSTRACT

Motivation is an important factor in determining the success of foreign language learners. Foreign language learning requires learners to be able to use

various cognitive skills and strategies as well as an active participation of the individual learners. Assuming that the language learners' start their learning process with a high or low motivation and this same level of motivation continues throughout the learning process would mean that teachers do not have any role in learners' motivation. However, the studies conducted on motivation conclude that motivation is not an innate capacity or related to the learners' personality and that it can vary throughout the learning process. This conclusion implies that various internal and external factors affect this process. In order to eliminate the negative effects of these factors, it is vital to provide a learning environment in which learners would feel themselves secure. A secure environment which creates learner-learner and learner-teacher interaction would also lead to intrinsic motivation.

Key Words: foreign language, learning, motivation, success

ÖZET

Motivasyon, yabancı dil öğrencilerinin başarısında önemli bir rol oynar. Zira yabancı dil öğrenimi, öğrenenin kendi öğrenimine katkıda bulunmasını sağlayan çeşitli bilişsel strateji ve becerileri kullanmasını gerektirir. Ancak, öğrenenin daha öğretime başlarken ya yüksek ya da düşük bir motivasyonla hareket ettiğini kabul edersek aynı zamanda öğretmenin öğrenenin motivasyonunu artırmak için hiçbir şey yapamayacağını da kabul etmiş oluruz. Oysaki bu konuda yapılan çalışmalar, motivasyonun doğuştan gelen ya da öğrenenin kişiliğine bağlı bir özellik olmadığını dolayısıyla da öğrenim süreci boyunca değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu durumda, bu süreci etkileyen iç ve dış etkenlerin varlığından söz etmek mümkündür. Bu etkenlerin olumsuz yansımalarını bertaraf etmek için ise, öğrenene öncelikle kendini güvende hissedebileceği bir ortam sunmak gerekir. Bu güven ortamı sınıfta hem öğrenen-öğrenen hem de öğrenen-öğreten etkileşiminin oluşmasını ve doğal olarak da içsel motivasyonun gelişmesini sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: yabancı dil, öğrenme, motivasyon, başarı

POURQUOI VISER LA MOTIVATION DES ELEVES?

De nos jours, dans les recherches menées au sujet de la motivation, on parle moins de motivation intrinsèque et extrinsèque. Les sources de la motivation sont situées dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et des expériences qu'il vit à l'école. Donc, la motivation est un phénomène interne à l'élève sur lequel des facteurs externes jouent un rôle primordial.

La motivation n'est pas un trait qui vient de la naissance ou de la personnalité de l'élève et qui dure tout au long de sa vie scolaire. Elle se modifie au fil des événements qui surviennent dans sa vie. Elle dépend, en grande partie, des perceptions qu'un élève a de lui-même et du milieu dans

lequel il vit ses expériences. Donc, la perception des expériences vécues à l'école et dans la classe peut modifier la motivation de l'élève dans un sens positif ou négatif.

Les perceptions qu'un élève a de lui-même le fait agir par deux buts : les buts d'apprentissage et les buts de performance. Selon Bouchard (2010 :2) les buts d'apprentissage mènent à une qualité de l'autorégulation cognitive des élèves. Ils font plus d'efforts pour gérer la compréhension de ce qu'ils apprennent, c'est-à-dire pour reconnaître leur savoir que la tâche exige et si tel n'est pas le cas, pour employer des stratégies d'organisation telles que la paraphrase et le résumé. Ces derniers font des attributions positives et adaptatives quand, occasionnellement, ils ne parviennent pas à, comprendre. Ils croient que l'effort est la clé du succès et que l'échec, s'il survient malgré l'effort, ne signifie pas qu'ils sont incompetents, mais qu'ils n'ont tout simplement pas utilisé de bonnes stratégies d'apprentissage. A l'inverse, les buts de performance mènent à des stratégies mécaniques et superficielles et non à un traitement de l'information en profondeur. Donc, pour les buts d'apprentissage, on peut parler d'une approche et pour les buts de performance d'une attitude d'évitement. Les apprenants centrés sur une performance fournissent des efforts dans des stratégies sophistiquées et visent à être meilleurs que les autres.

D'autre part, la qualité de l'apprentissage de l'apprenant et sa volonté à poursuivre son apprentissage dépend de l'interaction entre la nature des buts scolaires et aussi des activités d'apprentissage, des structures de renforcement de la classe, de l'évaluation qu'on lui impose et de la passion de l'enseignant pour sa matière et du respect qu'il porte à ses élèves.

Les buts que l'apprenant se vise, la conception qu'il se fait de l'intelligence sont d'autres source de motivation. La perception qu'un élève a de la valeur de l'activité à accomplir, la perception qu'il a de sa compétence à la réussir et la perception de contrôle qu'il a en l'accomplissant sont les sources de motivation les plus importantes à prendre en considération (Viau, 2000 : 2).

Lors de la conduite d'une leçon, la motivation des apprenants revêt une grande importance si bien que nous devons nous intéresser aux motivations dites cognitives qui consistent à susciter chez l'apprenant l'envie, le désir d'apprendre, à capter son attention, à l'intéresser pour qu'ils se fixent des buts d'apprentissage au lieu des buts de performance.

QUE FAIRE POUR MOTIVER LES ELEVES ?

Créer un Climat de Confiance

La première tâche d'un enseignant est de faire sentir à l'apprenant qu'il est là non pour contrôler mais pour guider son apprentissage, qu'il est prêt à l'aider quand l'apprenant sent le besoin et quand il le réclame. Dans le cas contraire, où l'enseignant contrôle tout et maîtrise la connaissance, l'apprenant aurait peur de donner son opinion, de demander plus d'informations et même de poser une simple question. Même quand l'enseignant lui pose une question, il aurait peur de donner une mauvaise réponse et préférerait ne pas répondre. Dans une classe où la connaissance vient toujours de l'enseignant et où il pose des questions pour contrôler la compréhension des apprenants, ils se sentent obligés de donner la réponse attendue par l'enseignant. Et quand ils n'ont pas confiance en leurs connaissances, ils sont trop préoccupés par leurs émotions, peurs et angoisses. Ils ont peur d'être punis, d'être jugés et d'être ridiculisés.

La réaction de l'enseignant pour une erreur faite par l'apprenant joue un rôle important sur sa confiance. Donner une réaction chaque fois que l'apprenant commet une erreur diminue le degré de confiance dans la classe. Au lieu d'intervenir à chaque erreur, le meilleur serait d'attendre jusqu'à la fin, même jusqu'à la fin du cours, et de corriger les erreurs les plus importantes sans les réduire au niveau personnel mais comme si ce sont des erreurs communes à la classe. Il serait irréaliste de viser la motivation des apprenants dans une classe où ils ne se sentent pas en sécurité.

Encore, il faut à l'élève un certain espace de liberté. Dans un exercice où tout est programmé, qui ne peut être qu'exécuté (par obéissance et non par intérêt) l'apprenant peut, certes, y trouver de la sécurité mais guère de plaisir. Si l'enseignant cherche à tout maîtriser dans sa classe, on ne peut plus parler de liberté. Or, il faut être conscient que nous avons tendance à essayer de tout maîtriser pour notre propre sécurité, en se confiant à l'idée que tout marchera mieux si tout se passe comme nous l'avons prévu. La distinction est claire. Ce que nous avons prévu impose les contraintes mais la liberté favorise l'expression des apprenants et en particulier leur motivation.

Susciter la Motivation Interne

En tant qu'individu, dans la vie, on ne s'intéresse pas à tout, on n'est pas motivé pour tout et on se souvient mieux des faits, des événements et des thèmes qui nous ont touchés. Autrement dit, la motivation est un élément essentiel de la mémorisation. Alors, nous devons permettre à l'apprenant d'exercer un choix sur le sujet. Nous pouvons laisser choisir les thèmes,

demander aux apprenants quels sujets ou points de langue ils voudraient approfondir et encore leur faire préparer des projets de travail sur des sujets différents selon leur choix.

Une autre condition à remplir pour la motivation interne consiste à l'explication de l'objectif des activités. Si l'apprenant sait pourquoi on lui demande de faire telle ou telle autre activité, il lui attribuera un sens et verra bien la relation avec ses savoirs antérieurs. Il arrivera à estimer à quel point elle lui sera utile.

Bien sûr, permettre à l'apprenant d'exercer un choix et expliquer l'objectif des activités ne sont pas les seules stratégies possibles ou efficaces pour motiver à apprendre. Un autre levier existant pour aider l'apprenant à donner un sens et valeur à son apprentissage est de s'efforcer de rendre une tâche intrinsèquement plaisante ou proche des centres d'intérêt des apprenants (Galand et Bourgeois, 2006 : 25).

Selon Lacan (cité par Desprez, 2000 : 17) le désir est situé entre le besoin et la demande et c'est dans cet écart qu'émerge le désir d'apprendre. Le besoin est ce qui est nécessaire pour vivre. Il a une dimension organique. La demande est ce que le sujet exprime. Il est de l'ordre de la parole et n'exprime aucun besoin.

Le désir d'apprendre est un élément essentiel dans l'apprentissage mais il faut que l'apprenant puisse mettre ce désir en action. Pour Delavay (cité par Desprez, 2000 : 17), « le désir de savoir se transforme en intention d'apprendre uniquement à la condition de voir émerger une motivation. Néanmoins, celle-ci n'est possible qu'à la condition de pouvoir se projeter dans un futur. Ainsi, pour lui, il faut agir sur le désir et sur la motivation de l'élève, car le sens émergera de ce rapport ». Le professeur devra donc créer des situations dans lesquelles l'apprenant trouvera du sens à son apprentissage et dans lesquelles il pourra se projeter, se fixer des objectifs.

Selon les cognitivistes, la récompense aussi est une voie pour inciter un apprenant à accomplir une activité d'apprentissage mais il faut faire attention à la surjustification. Selon Viau (2000 : 7), « récompenser un apprenant l'amène à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour obtenir des récompenses. Les élèves, incités à travailler pour obtenir une bonne note dans leur bulletin ou pour recevoir des prix d'excellence, ont de la difficulté à se motiver dans une classe où l'on ne leur demande que de travailler dans le simple but d'apprendre ».

Et encore, le behaviorisme nous a enseigné que le retrait soudain de renforcements entraîne habituellement la disparition graduelle du

comportement. La pręsence soutenue de renforcement fait que les apprenants maintiennent leur motivation, leur intęret. Les renforcements proviennent de deux sources, l'une extrinsęque, l'autre intrinsęque. Il est gęnęralement admis que l'enseignement doit amener l'apprenant ę deceler en lui des renforcements intrinsęques plutôt que d'attendre des ręcompenses de son entourage. Au fil du temps, l'apprenant apprend ę ęvaluer ses apprentissages, ę estimer son progręs et ę retirer de cette expęrience une valorisation de sa personne (Long, 2010 : 7).

L'ęvaluation aussi joue un rôle important sur la motivation interne de l'apprenant. Les pratiques ęvaluatives qui amęnent les apprenants ę se comparer entre eux ou ę ętre en compętition peuvent les motiver ę avoir de bons ręsultats, mais elles font ęgalement obstacle ę leur motivation ę apprendre. Les pratiques ęvaluatives axęes sur le rendement, nuisent particulięrement ę la motivation des apprenants dits faibles. Comme ils se voient toujours au bas de l'ęchelle, pour protęger leur image de soi, ils utilisent des stratęgies d'ęvitement plutôt que de travailler ręellement. De plus, ils croient que les seules activitęs importantes en classe sont celles qui sont notęes. Alors, dans une classe oų seul le rendement est pris en considęration, un grand nombre d'apprenants choisiront les activitęs faciles plutôt que celles qui les obligent ę relever un dęfi (Viau, 2000 : 7).

Viser la Motivation Groupale

Selon Vallerand et ses collęgues (citę par Lieury et Fenouillet, 2006 : 65), en situation de coopęration, la motivation est interne puisque le but est la ręalisation de la tęche. ę l'inverse, une situation de compętition gęnere une motivation externe puisque le but est de gagner une ręcompense ou de gagner sur l'autre. En motivation externe, tout dępend de l'issue : s'il y a succęs, les apprenants en compętition se sentent renforcęs mais ę l'inverse, s'il y a ęchec, leur perception de compętence diminue et ils abandonnent plus vite la tęche. En motivation interne, l'apprenant ne peręoit pas l'ęchec comme un renforcement nęgatif mais de faęon informative (ce n'est pas la bonne direction) ou comme un dęfi de dęcouverte d'une solution plus sophistiquęe.

« Lorsqu'il ręalise une tęche d'apprentissage, un ęlęve est la plupart du temps en pręsence d'autres ęlęves. Dans un contexte d'apprentissage, autrui est susceptible de disposer de connaissances, de points de vue et de compętences, qui peuvent aider ę ręsoudre le problęme et, par consęquent, favoriser la maętrise de la tęche. Mais autrui repręsente ęgalement une cible de comparaison sociale pour juger du niveau de compętence de l'un et de l'autre. Lors de la ręalisation d'une tęche avec autrui, un individu est donc

susceptible de s'intéresser soit à la manière dont autrui peut l'aider, soit à la question de la comparaison sociale des compétences (qui est meilleur ?). Le type de buts poursuivis pourrait focaliser l'apprenant sur l'une ou l'autre de ces questions, les buts de maîtrise amenant à percevoir autrui comme une aide, un support informationnel et les buts de performance favorisant en revanche la représentation d'autrui comme une menace, quelqu'un que l'on doit dépasser » (Darnon et Butera, 2006 : 126).

Donc, on peut dire que plus un individu agit avec des buts d'apprentissage, plus il recherche de l'aide auprès des autres, plus il a tendance à les aider et à coopérer avec eux. De plus, il partage volontairement des connaissances et maintient une relation positive avec les autres.

La pratique des enseignants et les structures de classe constituent des types de contexte qui incitent les apprenants à agir avec des buts d'apprentissage ou des buts de performance. Selon certains chercheurs (Butler, Ryan, Pintrich, Midgley, Ames, Nichols) les buts sont très sensibles au contexte car l'on peut favoriser l'adoption de l'un ou l'autre type de buts en modifiant le contexte. Un contexte de coopération augmente l'adoption de buts d'apprentissage et diminue celle de buts de performance car il développe une relation d'interdépendance positive entre les apprenants. Donc, il serait préférable de viser la motivation groupale en revanche à la motivation individuelle. Comme nous le savons tous, l'école n'est pas seulement un endroit où on acquiert des connaissances. Elle est aussi un lieu où l'on apprend à interagir avec les autres, à les respecter et à vivre ensemble. Dans ce cadre, les dispositifs d'apprentissage coopératif développés en collaboration par des chercheurs et des enseignants sont susceptibles d'ouvrir un éventail de ressources tout à fait efficaces pour les apprentissages et la motivation des apprenants.

Donc, la motivation peut être aidée par la mise en place d'un objectif commun. Les apprenants deviennent alors actifs et responsables. Ils se sentent responsables vis-à-vis de leurs camarades. Ils se trouvent une place et ils ne sont plus un simple individu dans une classe. Et encore, travailler à partir d'un objectif commun, leur permet de sortir d'une position passive et d'accéder à une position active car il faut comprendre ce qui est dit et réagir.

Le fait que l'apprenant se trouve une place valorisée contribue à son image de soi. Car les réussites, les compliments faits par l'enseignant et ses camarades augmentent sa confiance en soi et il s'investit avec une plus grande motivation aux travaux qui suivent. Viser la motivation groupale au lieu de la motivation individuelle, faire travailler autour d'un objectif commun apprend également à l'élève à travailler sans attendre à être motivé par quelqu'un d'autre que lui.

En pédagogie, valoriser la motivation interne est préférable pour obtenir des comportements plus persévérants et des attitudes coopératives. Le travail en groupe permet l'échange des richesses, des capacités de chacun, développant l'entraide et la solidarité. La pédagogie de groupe, permettant de réunir plusieurs apprenants a pour effet de briser la relation exclusive qui unit l'apprenant au professeur. Chaque apprenant peut apporter ses qualités, ses comp tences et une telle pédagogie permet à chacun de valoriser ses connaissances et ses acquis. Une véritable coop ration peut s'installer lorsque chaque apprenant est amené à s'impliquer et à tenir un rôle. Elle peut aussi aider au développement de l'autonomie si les apprenants sont amenés peu à peu à se fixer des objectifs de travail sans l'aide du professeur. Et encore, une  valuation collective permettrait d'éviter le jugement, la comp tition et la comparaison présente dans une  valuation individuelle. Ainsi, la coop ration qui se crée entre les apprenants aiderait à l'émergence d'une motivation interne.

Tout cela dit, il serait illusoire d'attendre que tous les apprenants soient ou doivent être tout le temps motivés en classe. Il ne faut pas oublier que la motivation interne des apprenants d pend en grande partie de leurs intérêts et désirs pour la matière enseignée. Et ce serait un fantasme d'attendre qu'une activité, même choisie minutieusement crée l'intérêt et le désir chez tous les apprenants. Il serait encore illusoire d'attendre qu'un apprenant soutiennent son attention (même quand il agit avec un grand intérêt) durant plusieurs heures. Alors, faire travailler en sous-groupes leur permettrait de s'entraider pour maintenir leur motivation. Dans un petit groupe les apprenants ne sont pas inattentifs ensemble, au même moment. Si l'un ne fait plus attention, les autres le relance nt.

Pour conclure, nous pouvons dire que la motivation est d'une grande importance dans la réussite du processus d'apprentissage d'un apprenant. Pour cela, l'apprenant a besoin de trouver du sens à ce qu'il apprend pour pouvoir se projeter dans des situations futures. Pendant ce processus il faut aussi penser à éliminer les aspects qui pourraient entraver le développement d'une motivation profonde au sein des structures d'enseignement.

Le meilleur serait de créer un contexte où l'apprenant fait son travail avec un sentiment d'autodétermination et une haute comp tence perçue de sorte que des petits échecs n'affecteront pas sa persévérance. Dans un tel contexte, l'apprenant ne se sentirait pas obligé, il verrait le groupe de copains non comme un système de comp tition mais de coop ration, l'apprentissage serait progressif et il ne verrait pas non plus les tâches qui lui sont demandées comme des tâches insurmontables mais comme des difficultés progressives.

Déjà, un apprenant qui travaillerait parce que l'école est obligatoire et que ses parents l'y obligent serait plus ou moins autodéterminé. Les bonnes notes et les prix auront beaucoup d'influence sur lui, des échecs répétés étoufferont sa motivation et le résultat d'échecs à répétitions dans un contexte de contraintes d'où l'apprenant ne peut s'échapper donnera lieu à une amotivation, résignation. Alors, « il faut redonner de nouvelles attitudes, plus informatives qu'évaluatives, tant aux apprenants qu'aux enseignants pour que les résultats négatifs soient utilisés comme informations vers un meilleur apprentissage plutôt que comme une sanction et attaque de la compétence perçue. Il faut favoriser le but d'apprentissage. Savoir que l'échec est appris, et non dû au destin ou à l'hérédité, ouvre la porte vers un réapprentissage de la réussite » (Lieury et Fenouillet, 2006 : 137).

Pour impliquer les élèves, mieux vaut éviter de donner la solution et les inciter à chercher, à explorer. Comme ils ont surtout tendance à penser que la réponse ne peut être que juste ou fausse, il faut les encourager à faire des essais et des reprises. Si l'on veut que chacun progresse, le mieux serait de favoriser le chemin pour y arriver, au lieu de donner la bonne réponse.

BIBLIOGRAPHIE

- Bouchard, P., 2010. "Théorie du But, Motivation et Réussite Scolaire: Revue et Intégration de la Recherche".
<http://www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/14/14-1-03.html>
- Darnon, C., Buchs, C. et Butera, F., 2006. "Apprendre Ensemble: But de Performance et But de Maîtrise au Sein d'Interactions Sociales Entre Apprenants". In B. Galand, E. Bourgeois (Eds.), (*se*) *Motiver à Apprendre* (pp. 125-134). Paris: PUF.
- Desprez, L., 2000. "Comment Permettre l'Emergence d'une Motivation dans l'Enseignement Musical?". <http://www.cefedemrhonealpes.org/documentation/memoires.pdf/>
- Galand, B. et Bourgeois, E., 2006. "Une Approche Sociale-Cognitive de la Motivation à Apprendre". In B. Galand, E. Bourgeois (Eds.), (*se*) *Motiver à Apprendre* (pp. 21-26). Paris: PUF.
- Lieury, A. et Fenouillet, F., 2006. *Motivation et Réussite Scolaire*. Paris : Dunod.
- Long, D., 2010. "Les TIC et la Motivation des Elèves".
<http://web.umoncton.ca/umcum-long04/pdf>
- Viau, R., 2000. "La Motivation en Contexte Scolaire: les Résultats de la Recherche en Quinze Questions", *Revue Vie Pédagogique*, no: 115, pp. 1-9.