

La motivation pour la L2: Un véritable défi didactique

Yvon Rolland

► **To cite this version:**

Yvon Rolland. La motivation pour la L2: Un véritable défi didactique. Journal of education, Mauritius Institute of Education, 2011, 6 (2). hal-01454702

HAL Id: hal-01454702

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01454702>

Submitted on 5 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

2011 : « La motivation pour la L2: Un véritable défi didactique », *Journal of Education*, Vol.6, N°2, 2011, Mauritius Institute of Education

La motivation pour la L2: un véritable défi didactique.

Yvon Rolland, Université de La Réunion

Les enseignants disent éprouver des difficultés à intégrer la dimension motivationnelle dans leurs pratiques enseignantes. Cet état de fait peut s'expliquer, d'une part, par l'impact des théories de l'apprentissage qui sont à la base, qu'ils en soient conscients ou non, de leur pratique et, d'autre part, par les influences institutionnelles contradictoires dont ils sont l'objet.

Cet article à visée qualitative tend à explorer une vision plus humanisante des fondements scientifiques en intégrant la notion de motivation intrinsèque basée tout d'abord sur la dimension sociale de la motivation qui implique un minimum d'autonomie et de coopération, puis sur la dimension affective qui implique une dimension émotionnelle et la multisensorialité. Cette exploration débouche sur des suggestions en matière de stratégies motivationnelles .

Didactique, motivation intrinsèque, dimension sociale, dimension affective.

Selon Dörnyei (2001 : p.2),

« la motivation est liée aux aspects les plus basiques de l'esprit humain, et la plupart des enseignants et des chercheurs seraient d'accord pour dire qu'elle joue un rôle déterminant dans le succès ou l'échec d'une situation d'apprentissage. »

La motivation pour la L2 est désormais perçue comme un facteur-clé de l'apprentissage (Dörnyei, 2001, 2003 ; Van Lier, 2007). Les enseignants rencontrent souvent des difficultés à stimuler et à préserver la motivation de leurs élèves (Raby, 2007, 2008). Nous avons été, pour notre part, confronté à cette question lors de la formation didactique de professeurs stagiaires d'anglais en responsabilité, à l'IUFM de la Réunion. Lors d'une des séances (le 13 septembre 2007), les vingt quatre collègues stagiaires étaient regroupés sous l'égide de l'auteur de cet article, formateur et enseignant chercheur. Un sondage leur fut proposé, notamment sur leur perception de la motivation de leurs élèves.

Nous allons donc dans un premier temps nous pencher sur les représentations de ces collègues et sur le ressenti des élèves.

Puis nous analyserons les causes de ce malaise d'un point de vue scientifique qui révèle à quel point ces représentations constituent un véritable défi didactique.

Nous tenterons ensuite d'élargir ce spectre scientifique en y intégrant des données humanistes.

Puis, nous proposerons une séquence intégrant des stratégies motivationnelles, nous relancerons un nouveau sondage auprès des mêmes élèves, avant de retenir des principes méthodologiques.

Analyse du malaise

Le sondage des enseignants

Leurs réponses furent ainsi collectées.

	Oui	Non
Etes vous impliqué dans la mouvance institutionnelle ?	22	2
Privilégiez vous la composante linguistique et culturelle ?	23	1
Tenez vous compte des choix des élèves ?	4	20
Grammaire et phonologie suscitent-elles de la motivation ?	2	22
Utilisez vous le manuel de la classe ?	21	3
L'interaction orale est elle liée à la motivation ?	5	19
Le type d'évaluation a t-il un impact sur l'évaluation ?	1	23
Arrivez vous à intégrer le savoir être ?	1	23
Vos élèves vous semblent-ils motivés ?	2	22

Le cadre de l'expérience

Ces enseignants sont répartis en stage dans l'académie. La Réunion est la 23^e région française. La L1 est le créole, la L2 est le français et l'anglais est la première langue étrangère. L'apprentissage de cette dernière langue démarre au primaire dès l'âge de 7 ans.

La majorité de ces enseignants a admis être impliquée dans la mouvance institutionnelle, vouloir privilégier la composante grammaticale et phonologique.

Ils avouent ne pas prendre en compte les choix des élèves.

Les composantes grammaticale et phonologique, si elles sont considérées comme importantes, ne sont pas considérées comme pouvant susciter la motivation.

Sur le problème des manuels utilisés en classe, la majorité des enseignants avouent se fier au manuel en vigueur dans leur établissement.

Il est frappant de constater que, pour ces enseignants, l'interaction orale en tant qu'activité langagière, ne semble avoir un lien quelconque avec la notion de motivation.

Enfin, ils ne font pas clairement le lien entre leurs pratiques évaluatives et leur impact sur la motivation de leurs élèves.

La notion de motivation apparaît donc comme souvent négligée par ces enseignants de langue dans la planification de la tâche ou dans leurs pratiques professionnelles, nous l'avons vu sur le plan des buts poursuivis, des thèmes choisis, des instruments utilisés ou encore des pratiques évaluatives.

Ce sondage exprime enfin la non prise en compte du savoir être de l'élève et constate le manque de motivation de ce public scolaire.

Nous avons par la suite assisté à une séance d'une classe de quatrième suivie par l'un de ces professeurs stagiaires et nous avons procédé à un sondage de ses élèves.

Le stagiaire est un collègue de 24 ans créolophone et francophone qui a étudié l'anglais localement et à l'étranger (dans le cadre des échanges Erasmus avec la Grande Bretagne). Titulaire du CAPES (Concours national d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire), il effectue son stage dans plusieurs classes dont une classe de 4^e de Sainte Marie (Collège Beauséjour). Il est visité trois fois dans le cadre de sa qualification professionnelle par l'auteur de cet article qui est à la fois chercheur, formateur et évaluateur.

La classe est de niveau A2 (Niveau seuil du CECRL-Cadre Européen de Référence pour les Langues) et comporte 25 élèves de 13 ans. On y dénombre une majorité de filles à la personnalité inhibée et introvertie. Personne ne s'est rendu dans un pays de langue anglaise.

La séance observée en classe

La séance observée était construite autour d'un enregistrement d'un manuel scolaire (*Spring*, classe de 4^e LV1, Hachette, 2002, p. 22). La thématique, celle du détective *Sherlock Holmes*, s'articule autour de la notion de passé. L'intérêt pour l'enseignant était de se centrer sur un objectif linguistique avec en toile de fond un apport culturel facilitateur. Le public n'a pas été consulté pour le choix de ces thèmes. Le manuel sert de trame à cette séquence. Les activités langagières développées sont la production en continu (description de l'illustration), l'écoute.

Le déroulement de la séance observée commence par l'accueil et des rituels effectués par l'enseignant. Les élèves répondent.

L'illustration est décrite et l'enseignant en profite pour introduire le nouvel énoncé « *what was he doing when he heard the shot ?* » Les apprenants sont invités à reproduire la question et la réponse « *he was reading the paper when he heard the shot.* »

L'écoute du document sonore est amorcée avec une fiche dans laquelle les élèves sont invités à associer les noms propres et les actions de ces derniers. La correction de cette tâche est accompagnée d'une manipulation du nouvel énoncé.

Une phase de réflexion sur la langue suit : les élèves sont amenés à distinguer une action révolue qui a duré ou pas. Une trace écrite clôt cette séance.

Le sondage des élèves

Les élèves de cette classe furent ensuite sondés. Voici leurs réponses.

	oui	non
Cette séance vous a-t-elle apporté du plaisir ?	4	21
Les activités proposées vous ont-elles apporté de la satisfaction ?	3	22

Il ressort que le malaise observé chez les enseignants sondés réapparaît chez ces adolescents. Nous constatons ici à quel point le défi didactique annoncé pose problème. Nous allons nous pencher sur les théories de l'apprentissage, qui sous-tendent ces pratiques professionnelles.

Un défi didactique

Nous allons analyser en quoi la notion de motivation n'est pas centrale dans les grands courants théoriques liés à l'apprentissage. Puis nous nous attarderons sur des formes de motivation couramment citées et qui ne répondent pas nécessairement aux attentes de l'apprentissage d'une L2.

Des courants théoriques peu porteurs

L'institution a peu mis en avant la dimension psychologique de la motivation. Elle préconise des méthodologies issues, notamment depuis l'approche communicative, de théories de l'apprentissage multiples et antinomiques qui peinent à intégrer la dimension motivationnelle de façon structurée.

La psychologie béhavioriste

Dans les théories béhavioristes, dont les méthodologies audio orales sont l'émanation, le moteur de l'apprentissage est extérieur aux mécanismes de l'apprentissage : on parle de motivation à apprendre. L'environnement du sujet contrôle, certes, les comportements et les apprentissages. Mais D.Gaonac'h (1987 : p. 25) s'étonne néanmoins que

« les techniques béhavioristes fassent une si belle part aux aspects formels du langage, alors même que la théorie en considère en principe comme essentiels les aspects fonctionnels, l'insertion du comportement dans son environnement physique et social ».

Cette approche comportementale de la motivation issue du courant béhavioriste insiste sur la vision énergétique de la motivation lors du développement d'un comportement en réponse à un stimulus. Ce courant théorique ignore pourtant les significations que le sujet élabore à partir de l'action environnementale et le rôle des représentations que ce dernier projette dans ce processus de construction de significations.

Certes, cette vision relève du passé, mais certaines pratiques perdurent dans l'apprentissage linguistique lié à la pratique de la langue et à la discrimination des phonèmes de l'anglais.

La psychologie cognitive

Dans les théories cognitives, qui prédominent dans les orientations institutionnelles actuelles par le biais de l'approche communicative, la notion de motivation n'est pas centrale, car elle est orientée sur

le désir de savoir. Or l'approche cognitive met surtout l'accent sur les connaissances, les pensées, les réflexions des individus et leur manière d'interpréter l'expérience.

Le principe de base est que, contrairement au courant béhavioriste, l'activité d'apprentissage est guidée par des représentations que le sujet se fait de lui-même et de la situation d'apprentissage. La motivation naît de l'interaction avec l'environnement. Mais la prédominance de la cognition, compréhensible pour une approche cognitive, conduit à négliger les autres éléments qui font partie de la dimension motivationnelle, à savoir l'effort, le besoin, l'affect (Gardner, 1985) et la dimension sociale du phénomène (Bandura, 2004).

Nous allons analyser maintenant le décalage entre des formes de motivation couramment citées et un contexte didactique en L2 complexe.

Formes de motivation décalées par rapport à un contexte didactique en L2 complexe

La motivation se compose d'effort, de désir et d'affect, nous dit R. Gardner (1982). C'est ce que pense aussi Z. Dörnyei (2001 : p.2), pour qui la motivation en L2, relève de fonctions conatives (ce que l'on veut ou désire), cognitives (ce que l'on pense de façon rationnelle) et affectives (ce que l'on ressent).

Nous allons nous pencher sur les travaux de Gardner (1985) qui ont porté sur la motivation pour la L2. Les concepts clés en sont la motivation intégrative qui pousse à l'identification à la communauté qui porte la culture cible, et, la motivation instrumentale, plus orientée sur la promotion du sujet dans son cursus. Elles relèveraient toutes deux, d'un processus à long terme.

Motivation intégrative et instrumentale

La motivation intégrative souvent testée par la psychologie sociale à travers les tests de motivation et d'attitude (*Attitude/Motivation Test Battery*, Gardner, 1985) est souvent opposée à la motivation instrumentale alors qu'on reconnaît aujourd'hui qu'elles sont souvent associées dans un même processus (Brown, 2000). Crookes et Schmidt (1991) avancent la nécessité « d'adopter une vision plus large de la motivation, que celle, notamment adoptée par Gardner ».

Les types de motivation mentionnés, appliqués à la L2 (Raby, 2008) ne sont peut-être pas les mieux à même de caractériser le public de jeunes adolescents peu en contact avec l'étranger ou peu arrêtés sur leur avenir. Il s'agit ici d'apprenants en milieu scolaire forcément coupés du monde étranger et sujets à de nombreuses interrogations compréhensibles sur ce qu'ils vont devenir. Les travaux de Gardner ont, certes, porté sur le contexte éducatif, mais au Canada bilingue, où la notion d'immersion et de contact linguistique est spécifique. Par ailleurs, l'hypothèse résultative selon laquelle l'apprenant réussit mieux grâce au succès de ce qu'il fait (Savignon, 1972) est forcément limitée au critère de réussite.

L'impasse institutionnelle

La perspective actionnelle qui caractérise l'orientation institutionnelle en France depuis les années 2000, est intéressante sur le plan motivationnel, puisque l'apprenant y devient un acteur social et les activités langagières contribuent à élaborer une tâche communicative qui a du sens (Goullier, 2005 : p. 21). Mais le terme de « motivation » est simplement cité dans le Cadre Européen de Référence (2005 : p.84) en trois lignes de onze mots, dans un document de 192 pages. Le CECRL énumère simplement les types de motivation (interne/externe, instrumentale/intégrative) et parle de désir de communiquer et du besoin humain de communiquer, sans aucune explication. Il s'avère que les orientations institutionnelles d'influence cognitive négligent ce facteur de l'apprentissage.

Variabilité didactique pénalisante

Par ailleurs, il semble que le problème de l'autonomie de l'apprenant soit un facteur décisif, négligé par Gardner et son modèle socio-éducatif (1982). En effet, la maîtrise des stratégies d'apprentissage est révélatrice. Un apprenant de L2 qui saura inférer le sens d'un élément lexical inconnu témoignera de plus de motivation qu'un autre qui ne sait pas. Encore faut-il qu'il ait eu un exemple déjà résolu, qu'il ait pratiqué plusieurs fois avant de transférer son savoir faire et développer ainsi cette notion d'autonomie dont nous parlons.

Il semble aussi qu'il faille prendre en compte la nature dynamique de la motivation ; la notion de motivation serait plus variable, sujette à des changements constants et peut être même éphémère (Lantolf & Gening, 2000). Il ne faut pas oublier que tout apprentissage d'une L2 déstabilise sur le plan affectif et déstructure sur le plan cognitif (Develay, 1993). Ceci se traduit par des situations de doute qui engendrent des variables inéluctables dans le processus d'apprentissage de la L2 (Raby, 2007).

Il nous faut donc accrédi-ter l'idée que la motivation relèverait d'une variable didactique qui influence le processus d'apprentissage (Viau, 1994 : 24).

Nous avons noté le décalage entre les formes de motivation généralement citées en didactique et mesuré à quel point le contexte d'apprentissage de la L2 est complexe. La notion de motivation est d'autant plus difficile à cerner que la variabilité des paramètres didactiques est forte.

L'apport de fondements scientifiques plus humanisants

Les réactions des enseignants sollicités témoignent de l'existence d'un mur cartésien isolant l'esprit humain de la société. Nous allons aborder la dimension sociale.

La dimension sociale

Ehrman et Dörnyei (1998 : p.253) explorent comment la dynamique interpersonnelle dans l'apprentissage coopératif influe sur la motivation et l'acquisition langagière. Des facteurs comme l'orientation vers un but collectif, la cohésion du groupe, la confiance en soi et l'intérêt intrinsèque favorisent l'apprentissage coopératif.

Paradoxalement, cette coopération ne doit pas engendrer de pression liée à la compétition et elle doit préserver un minimum de libre choix, voire d'autonomie. Reprenant Deci & Ryan et la Théorie de l'Auto-détermination (1985), Ehrman et Dörnyei concèdent qu'un degré d'autonomie est un pré-requis pour tout comportement intrinsèquement gratifiant.

La Théorie de l'Activité développée à partir des travaux socio-constructivistes de Vigotsky, considère que apprentissage et motivation prennent leurs racines dans la dimension sociale des processus psychologiques. Contrairement aux approches traditionnelles qui partent d'une dualité entre l'individu et l'environnement qui l'entoure, cette dernière regroupe le comportement individuel et social. Il faut y inclure la médiation culturelle qui « casse le mur cartésien qui isole l'esprit humain de la culture et de la société » (Engelström, 1999 : p.29). En apprentissage d'une L2, cette médiation s'opère par exemple lors de la réalisation d'une tâche où les apprenants sont amenés à prendre le rôle du tuteur ; ou encore quand un groupe collabore, construit cette tâche, puis la montre aux autres membres du groupe comme un modèle. Dans le modèle d'Engelström, « la L2 devient un objet d'apprentissage, et non plus un objet.../...activité et apprentissage y sont socialement distribués », nous dit J.P.Narcy-Combes (2005, p.61-62). Ceci se traduit par une fusion entre l'humain et l'objet d'apprentissage, par exemple, ce qui a pour résultat que l'investissement humain donne du sens au non humain.

Le modèle de l'environnement dynamique a été étudié par Rogalski (2000) et repris par F. Raby (2009 :124-125). Ceci s'inscrit dans le champs de l'ergonomie cognitive, qui se penche sur le travail opératoire. L'ergonomie cherche à identifier, analyser et expliquer les comportements des sujets au travail. Dörnyei (2001 & 2003) considère que cette approche motivationnelle est « située », l'intérêt étant de se pencher sur les interactions évolutives entre les acteurs et leur environnement dynamique. Bronckart (2004) parle de « l'agir au travail » : « l'effet psychologique d'une environnement, notamment l'effet motivationnel, ne se situe pas dans l'environnement lui-même, mais dans les propriétés que lui prête le sujet qui y évolue ». Cette approche met l'accent sur le caractère fluctuant de la motivation.

Une deuxième dimension doit être abordée, relevant de l'affectif, de l'émotionnel et de la multisensorialité.

La dimension affective

« L'affectivité est utile au groupe, elle est même considérée comme nécessaire au bien de la communauté : sans elle, pas de motivation », selon H. Laborit (1996 : p.130).

« L'apprenant entre en classe avec un bagage émotionnel et cognitif qui influence l'apprentissage », affirme R.C. Gardner (1985).

Cette dimension affective et émotionnelle provient du cerveau limbique, particulièrement développé chez les apprenants jeunes. Celui-ci influence le néo-cortex par une myriade de circuits : « les centres

de l'émotion ont un immense pouvoir sur le fonctionnement du reste du cerveau, y compris sur les centres de la pensée » précise D. Goleman (1997 : p. 28).

Il y aurait en fait une synergie entre affectif et cognitif, car si « le cognitif peut être, le cas échéant, géré ou contrôlé par l'affectif » (Buser, 1998 : p. 298), nous ne devons pas oublier que « la perception des émotions serait un processus cognitif » (Damasio, 2008 : p.206).

La sensorialité englobe la kinésie, « sensation de mouvement du corps, mais aussi d'émotions ressenties ». La synergie des canaux sensoriels auditifs, visuels et kinésiques est capitale : « une sensorialité en déclenche une autre, grâce au lien établi par l'affectivité » (Trocmé-Fabre, 1992 : p.78-79).

D'où l'importance de la motricité, de la gestuelle, du mime, du regard qui ont un lien avec l'affectivité. N'oublions pas que 90% des messages affectifs sont non verbaux et empathiques. La multisensorialité et la dimension affective ont un impact sur la motivation. Ne négligeons pas non plus l'aspect ludique que peut prendre une activité d'apprentissage et qui engendre des sentiments de plaisir et de satisfaction qui font souvent cruellement défaut dans notre système éducatif.

Il faut ainsi se pencher sur la notion de motivation « intrinsèque » qui peut être une réponse à la dérive béhavioriste, à la prépondérance cognitive et à la complexité du contexte didactique d'apprentissage de la L2. Dans la motivation intrinsèque, « l'activité est effectuée pour la satisfaction qu'elle apporte » (Thill, 1997 : p.377). « L'individu est poussé à agir pour le plaisir et le défi pour des satisfactions inhérentes à l'activité » (Ryan & Deci, 2000). Il s'agit d'une tendance motivationnelle naturelle qui est un élément critique du développement cognitif, social et affectif.

Nous allons donc tenter de préciser l'apport de ces données scientifiques sur le terrain institutionnel.

Vers une approche plus motivationnelle

A partir de ces réflexions théoriques, nous avons tenté d'aider les professeurs stagiaires à concevoir des dispositifs pédagogiques qui stimulent ou préservent la motivation de leurs élèves. Nous sommes ensuite revenu dans la classe de 4^e du Collège Beauséjour.

Nouvelle séquence de classe

Cette fois-ci, l'enseignant a demandé à ce public ce qu'il souhaitait faire. Ce dernier a privilégié les jeux. L'enseignant prévoit de faire travailler ses élèves sur le jeu de l'oie (« *snake and ladders* »). Les objectifs linguistiques relèvent du parfait (*present perfect*), et de la modalité (*Can.. ? you must...*). La dimension culturelle est intégrée dans le jeu sous la forme de cases en rapport avec la géographie, le mode de vie anglo-saxon. Ces cases impliquent les élèves eux-mêmes qui doivent par exemple décliner leur identité auprès du visiteur lorsqu'ils tombent sur la case « *stranger* ». Les activités langagières sont la lecture, l'interaction orale, la production en continu.

La séance démarre cette fois avec des rituels effectués par les apprenants eux-mêmes.

Le jeu est projeté (annexe 1); les apprenants sont amenés à décrire ce qu'ils voient puis à poser des questions.

Un élève vient au tableau et démarre le jeu avec l'enseignant. Il s'agit d'abord de répertorier certaines questions et réponses correspondant à certaines cases. Sur certaines cases, ce dernier en profite pour introduire le lexique et les énoncés nouveaux. Une phase de manipulation est proposée avec un document approprié (annexe 2). Le mime est mis en place pour les éléments lexicaux, les actions. Des reproductions collectives sont orchestrées. La phonologie est travaillée : les sons sont bien articulés (/h/ par exemple) et accompagnés d'une gestuelle appropriée (souffler dans sa main pour le son /h/). Les schémas intonatifs sont pratiqués pour les questions et les réponses. Ils sont accompagnés d'un mouvement vers le haut ou vers le bas du corps.

Les fiches de jeu (annexe 1) sont distribuées pour chaque binôme. Les dés sont également distribués.

Le jeu démarre. Sur les cases atteintes, l'élève concerné doit questionner son camarade. A chaque réponse positive, le joueur avance, à chaque réponse négative, il reste dans sa case. A la case « *stranger* », il doit aller se présenter au visiteur ou au groupe classe et répondre aux questions pour pouvoir continuer. Il en résulte des échanges constructifs. Les gagnants (celui du binôme arrivé le premier) ont une médaille dorée.

A l'issue de cette séance, un nouveau sondage fut organisé auprès de ces adolescents.

Nouveau sondage

Nous avons posé les mêmes questions aux élèves que pour le premier sondage. Voici les réponses collectées.

	oui	non
Cette séance vous a t-elle apporté du plaisir ?	20	5
Les activités proposées vous ont-elles apporté de la satisfaction ?	19	6

Nous constatons que les réponses sont inversées. Ce dispositif ludique reposait sur un certain nombre de principes méthodologiques exprimés en termes de stratégies motivationnelles que nous allons répertorier.

Stratégies motivationnelles en rapport avec la dimension sociale

-Promouvoir l'importance d'un minimum d'autonomie pour les apprenants, à certains moments opportuns. Pour se faire, l'enseignant prévoira des activités de groupe ou de sous groupes.

-Favoriser la coopération par le contexte en privilégiant plus souvent l'interaction orale pour le partage de données relatives à l'apprenant. Cette approche co-constructive permet le développement d'une certaine aisance salutare.

- Préserver la cohésion du groupe ou de sous groupes en mettant en place une certaine compétition dans la bonne humeur.
- Valoriser l'image sociale de ce public en leur faisant faire des tâches communicatives valorisantes leur permettant d'oublier leur situation d'adolescents hésitants.

Stratégies motivationnelles en rapport avec la dimension affective

- Partir d'une évaluation diagnostique en début d'année pour mesurer les besoins des apprenants et prévoir de cerner ces besoins par un entretien individuel valorisant et positif pour la dimension relationnelle entre public et professeur.
- Intégrer les besoins du public dans la progression de l'enseignant.
- Impliquer le public par une responsabilisation liée à la pédagogie de contrat leur permettant d'agir sur leur apprentissage.
- Favoriser l'intérêt des apprenants en leur demandant une liste de thèmes qu'ils souhaiteraient voir abordés. Puis le professeur va établir une liste définitive qui prend en compte les demandes. Les élèves choisissent celles qui leur semblent plus intéressantes par un vote.
- Responsabiliser les élèves en leur faisant faire certaines tâches incombant à l'enseignant (comme les rituels de début de séance, le relevé des bonnes prestations des uns et des autres, voire évaluer le travail de leurs pairs, etc...).
- Choisir des activités nécessitant un investissement corporel. Par exemple, la production orale peut être facilitée par un jeu de mime. La phonologie peut être travaillée par des activités physiques et ludiques. La grammaire peut être intériorisée grâce au mouvement.
- Repenser l'évaluation en termes plus positifs en situant le niveau de chacun et non plus en se focalisant sur le niveau non atteint.

Ces différentes suggestions ont permis de répondre aux attentes des professeurs stagiaires ayant fait part d'un certain désarroi face à la problématique de la motivation.

Conclusion

Le problème de la motivation concerne tout professionnel de l'éducation et se situe au centre du processus d'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Il est regrettable que l'institution, qui ne l'ignore pas totalement, ne lui donne pas la place qui lui revient. Il est dommage que les méthodologies prescrites ne retiennent que si peu certaines données relatives à la motivation, qui sont pourtant incontournables. Si la priorité est de se pencher sur le domaine cognitif, peut-on négliger, pour autant, la dimension motivationnelle intrinsèque ? Apprentissage et motivation prennent leurs racines, non seulement dans le champ social, mais aussi dans le champ affectif. Certes, le volet psycho-affectif est difficile à cerner, mais on ne peut l'écarter. Cela demande de la part des

enseignants de bien doser leur pratique en faisant la part entre autonomie et coopération, entre individu et environnement, entre cognitif et affectif, entre raisonnement et émotions.

Nous ne pouvons que souscrire à cette remarque de A.R. Damasio (2008 : p. 257) qui, modifiant la phrase célèbre de Pascal (« le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point »), précise que « l'organisme a certaines raisons que la raison doit absolument prendre en compte. »

Bibliographie

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bronckart, J.P. (2004). « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Brown, H.D. (2000). *The Internet TESL Journal*, vol XII, n°6 (2001).
- Buser, P. (1998). *Cerveau de Soi, Cerveau de l'Autre*. Paris : Odile Jacob.
- Crookes, G. & Schmidt, R. W. (1991). Motivation : reopening the research agenda . *In Language Learning* n°41, pp.469-512.
- Csizer, K. & Dörnyei, Z. (2005). Language Learners' Motivational Profiles and their Motivated Learning Behaviour. *Language Learning*, 55, 613-659.
- Csizer, K. & Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and its Relationship with the Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*, 89, 19-36.
- Damasio, A.R. (1997). *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Develay, M. (1993). Les trois coups sont frappés : la représentation peut commencer. *In Les Cahiers Pédagogiques*, 312, CRAP.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge : CUP.
- Ehrman, M.E., & Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The Visible and Invisible Classroom*. London : Sage Publications.
- Engeström, Y. (1999). *Activity Theory and Individual and Social Transformation*. in Engeström, Y. Miettinen, R., Punamake, R.L., *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge : CUP.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Gaonac'h, D. (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning : the Role of Attitudes and Motivation*. London : Edward Arnold Publishers.
- Goleman, D. (1997). *L'Intelligence Émotionnelle*. Paris : Laffont.
- Goullier, F. (2005). *Les Outils du Conseil de l'Europe en Classe de Langue : CECR et Portfolios*. Paris : Didier.
- Laborit, H.(1996). *Une vie*. Paris : Éditions du Félin.

- Lantolf, J.P., & Genung, P.B. (2000). *L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité*. AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère) n°12.
- Lemarchand, F., Julié, K. & Lapaire, J.R. (2002). *Spring*, Paris : Hachette.
- Narcy-Combes, M.F. (2005). *Précis de Didactique*. Paris : Ellipses.
- Narcy-Combes, J.P. (2005). *Didactique des Langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Raby, F.(2007). A triangular approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL). *Recall*, 19(2), 181-201.
- Raby, F.(2008). Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. *Les Langues Modernes*, 3, 9-16.
- Raby, F. & Narcy-Combes, J.P. (2009). Prolégomènes: où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2? *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde: entre concepts et dispositifs*, LIDIL 40, 5-16.
- Raby, F. (2009). La dissonance motivationnelle, *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde: entre concepts et dispositifs*, LIDIL 40, 123-138.
- Ryan, R.M., & Deci, L.D. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions in *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67. Academic Press.
- Thill, E. (1997). *Motivation, Émotion, Attention et Concentration*. Paris : Vigot.
- Trocmé-Fabre, H. (1992). *J'apprends, donc je suis*. Paris : Editions d'Organisation.
- Van Lier, L.(2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46-64.
- Viau, R. (1994). *La Motivation en Contexte Scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA : Harvard University Press.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2005) Paris : Didier.

Auteur :

Yvon ROLLAND

Maitre de Conférence HDR

Université de la Réunion

EA4078

Auteur d'articles et d'ouvrages sur l'apprentissage de l'anglais.

y.roll@orange.fr