

T.C.
UNIVERSITE DE GAZİ
INSTITUT DES SCIENCES PEDAGOGIQUES
DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

LA MOTIVATION DES ELEVES DANS L'APPRENTISSAGE DES
LANGUES ETRANGERES,

LES INFLUENCES DE LA MOTIVATION SUR LA REUSSITE DANS
L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

THESE DE MAITRISE

Préparée par
Oktay BİÇER

Sous la Direction de
Prof. Dr. Nevin HADDAD

ANKARA-2008

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Oktay BIÇER'e ait "LA MOTIVATION DES ELEVES DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES, LES INFLUENCES DE LA MOTIVATION SUR LA REUSSITE DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE" adlı tez, çalışma jürimiz tarafından Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye : (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Nevin HADDAD

Üye : Prof. Dr. Ayten ER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Bahattin SAV

Üye :

Üye :



REMERCIEMENTS

Je remercie d'abord ma directrice de thèse, Prof. Dr.Nevin HADDAD, pour tous ses conseils, ses remarques et ses suggestions qui m'ont été très utiles dans la réalisation de mon travail.

Je remercie également ma femme Alexandra qui m'a soutenu, encouragé et qui s'est montrée compréhensive et patiente jusqu'au bout. Un grand merci aussi pour notre petit Ozan qui aura patienté pour venir au monde jusqu'à ce que j'aie fini mon travail de maîtrise et qui m'a donné "la motivation" pour le finir.

Enfin, j'aimerais remercier mes élèves qui m'ont autorisé à utiliser des exemples de leur travail et tous mes collègues pour leur précieuse collaboration et d'avoir contribué à mon mémoire de thèse. Sans eux, il manquerait quelque chose...

Oktay BIÇER

ÖZET

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ MOTİVASYONU,
FRANSIZCA EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNUN BAŞARIYA
ETKİLERİ

Biçer, Oktay

Yüksek Lisans, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nevin HADDAD

Mayıs – 2008

Araştırmada, eğitimde başarıyı elde etmek için temel etkenlerden birisi olarak ele alınan motivasyon kavramı genelden özele giden bir yaklaşımla, önce *eğitim ve motivasyon*, ardından *yabancı dil ve yabancı dil olarak Fransızca* çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırma sonucunda

- 1) Genel olarak, öğretmen ve kullanılan ders araç-gereçlerinin niteliği ile ilişkilendirilen *eğitimde başarı* olgusunun motivasyon kavramıyla doğrudan ilgili olduğu,
- 2) Eğitim ortamı uygun bir şekilde düzenlenmiş olsa da, motivasyon sorunu yaşayan bir öğrenci grubuyla, hedeflenen başarıya ulaşma konusunda sıkıntılar yaşanacağı,
- 3) Motivasyonu yüksek bir öğrenci grubu ile daha kısa bir sürede kalıcı başarılar elde edilebileceği ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonunda, konuyla ilgili farklı bakış açılarına yer vermek, deneyim ve önerilerini paylaşmak amacıyla, Türkiye’de çalışan Fransız ve Türk yabancı dil öğretmenlerinden oluşan 11 kişilik bir grubun görüş ve önerilerine yer verilmiş, yabancı dil eğitiminde motivasyonu artırıcı etkileri olduğu düşünülen somut çalışma örnekleri sunulmuştur.

RESUME

Beaucoup de personnes se plaignent du manque de motivation des apprenants mais peu en recherchent les causes afin d'y trouver des solutions. Dans notre travail, nous avons essayé de mettre au jour les causes de ce manque de motivation et de donner des idées aux enseignants curieux de résoudre les problèmes de motivation de leurs élèves.

Nous n'avons pas la prétention de dire qu'avec ce travail, on pourra résoudre tous les problèmes de motivation mais nous pensons que cela pourrait donner des inspirations aux enseignants et de les aider pour trouver leurs propres solutions à eux.

Etant professeur de français, nous avons consacré la dernière partie de notre travail au sujet de la motivation dans l'apprentissage des langues. Sachant que nous rencontrons toujours moins de problèmes de motivation et de comportement avec des élèves qui disent s'amuser pendant l'apprentissage, nous avons donné aussi des exemples d'activités qui, selon nous, peuvent susciter la motivation chez les apprenants.

Nos recherches nous ont montré l'importance des perceptions des élèves dans la motivation en contexte scolaire. Nous avons essayé de montrer ce qu'est "un bon professeur" pour nos élèves et ce que l'on peut faire pour s'améliorer. En le faisant, nous avons eu recours à des spécialistes dans leur domaine.

A la fin de notre travail, pour que ce soit plus complet et plus riche, nous y avons rajouté des questionnaires remplis par des professeurs de français sur ce qu'ils proposent de faire pour nos collègues qui rencontreraient des problèmes semblables dans leurs classes. Ils nous ont donné aussi des exemples d'activités qu'ils trouvent intéressantes dans l'apprentissage du français.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	i
ÖZET (RESUME EN TURC)	ii
RESUME	iii
TABLE DES MATIERES	iv
LISTE DES IMAGES, TABLEAUX ET FIGURES	vii

PREMIERE PARTIE

INTRODUCTION	1
1. LA MOTIVATION	4
1.1. LES THEORIES MOTIVATIONNELLES	5
1.1.1. La motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque	7
1.2. LE RAPPORT ENTRE LA MOTIVATION, L'APPRENTISSAGE, LA REUSSITE ET LE COMPORTEMENT	13
1.3. LA MOTIVATION ET LA PERCEPTION	17
1.3.1. Les types de perception	20
1.3.1.1. La perception de soi	20
1.3.1.2. La perception de sa compétence	21
1.3.1.3. La perception de la contrôlabilité	22
1.3.1.4. La perception de valeur d'une activité	23
1.3.2. La persévérance	23
1.3.3. La résignation apprise (la stratégie d'évitement)	24
1.3.4. Les buts scolaires	26
1.3.4.1. Les buts d'apprentissage et les buts de performance	26
1.4. DIFFERENTES STRATEGIES ET LEUR UTILISATION	28
1.4.1. Les stratégies d'apprentissage	29
1.4.2. Les stratégies de mémorisation	31
1.4.3. Les stratégies d'organisation	31

DEUXIEME PARTIE

2. LA MOTIVATION ET L'APPRENTISSAGE	35
2.1. L'ELEVE MOTIVE - L'ELEVE DEMOTIVE	36
2.2. LES FACTEURS INFLUANTS SUR LA MOTIVATION DE L'ELEVE	38
2.2.1. Les facteurs relatifs à la société	39
2.2.2. Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève	40
2.2.2.1. Les parents	40
2.2.2.2. Les amis et leur influence	42
2.2.3. Les facteurs relatifs à l'école	43
2.2.3.1. Le programme trop chargé	44

2.2.4. Les facteurs relatifs à la classe.....	45
2.2.4.1. Les activités pédagogiques proposées.....	46
2.2.4.2. Le système d'évaluation.....	47
2.2.4.3. Les récompenses et les sanctions.....	51
2.2.4.4. Le système de compétition.....	57
2.2.4.5. Un temps de recherche insuffisant.....	58
2.2.4.6. Des documents non adaptés.....	59
2.2.4.7. La clarté des consignes données.....	60
2.2.4.8. D'autres facteurs.....	61

TROISIEME PARTIE

3. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS LA MOTIVATION ET LA REUSSITE.....	63
3.1. LA MOTIVATION DES ENSEIGNANTS.....	64
3.1.1. Les raisons de non-motivation des enseignants.....	65
3.1.1.1. Les facteurs de démotivation liés à la gestion de la classe.....	65
3.1.1.2. Les facteurs liés à la multitude de textes officiels.....	65
3.1.1.3. Le manque de considération et de valorisation.....	66
3.2. QU'EST-CE QU' UN "BON PROFESSEUR"?.....	66
3.2.1. Etre motivé et motivant.....	70
3.2.2. Se faire confiance et donner confiance.....	71
3.2.3. Aider l'élève timide à apprendre à se faire confiance.....	72
3.2.4. Valoriser l'effort.....	72
3.2.5. Proposer des activités qui suscitent la motivation.....	73
3.2.5.1. L'activité d'enseignement - L'activité d'apprentissage.....	73
3.2.5.2. Qu'est-ce qu'une bonne activité d'apprentissage?.....	75
3.2.6. Laisser le rôle principal à l'élève.....	76
3.2.7. Ne pas avoir de préjugés sur les élèves.....	79
3.2.8. Enseigner le plaisir d'apprendre.....	79
3.2.9. Ne pas dévaloriser soi-même la tâche proposée.....	80
3.2.10. Laisser libres les élèves dans leur imagination.....	80
3.2.11. Corriger et contrôler systématiquement les devoirs donnés.....	81
3.2.12. Faire de petits commentaires sur leurs copies.....	82
3.2.13. Utiliser des gestes, mimiques et la voix.....	83
3.2.14. Etre franc avec les élèves.....	84
3.2.15. Etre ouvert au dialogue.....	85
3.2.16. Etre bien organisé.....	85
3.2.17. Etre tolérant.....	86
3.2.18. Ne pas crier pour montrer l'autorité.....	87
3.2.19. Aimer son métier.....	87
3.2.20. Améliorer son enseignement.....	87
3.2.21. Donner des objectifs au futur "proche".....	88
3.2.22. Organiser des travaux en équipe.....	89
3.3. D'AUTRES COMPOSANTES IMPORTANTES.....	90
3.3.1. Les cours de soutien.....	90
3.3.2. L'affectivité et la motivation.....	91
3.3.3. L'entraide entre les enseignants.....	93
3.4. COMMENT MOTIVER ?.....	93
3.4.1. La motivation en 10 points.....	94

QUATRIEME PARTIE

4. LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE.....	97
4.1. APPRENDRE UNE DEUXIEME LANGUE.....	98
4.2. LE FRANÇAIS EN TURQUIE.....	98
4.2.1. Les écoles françaises et francophones en Turquie	103
4.3. MOTIVER LES ELEVES POUR LE FRANÇAIS.....	104
4.3.1. Eveiller l'intérêt et la curiosité des élèves	105
4.3.2. Ne pas dramatiser un échec	107
4.3.3. Installer un système d'auto-correction.....	108
4.3.4. Varier les types d'activités.....	109
4.3.5. Varier le niveau de difficulté des activités.....	109
4.4. DES SUGGESTIONS ET QUELQUES EXEMPLES D'ACTIVITES CONCRETES A UTILISER EN CLASSE DE FLE.....	110
4.4.1. Travailler les poèmes ou les comptines d'une façon originale	111
4.4.2. Pour apprendre à bien retenir les mots nouvellement appris	113
4.4.3. Pour apprendre le passé composé	114
4.4.4. Le jeu de Kim	117
4.4.5. Le jeu de mime	118
4.4.6. Le jeu de messenger.....	118
4.4.7. D'autres exemples d'activités qui peuvent susciter la motivation des élèves en FLE	119
CONCLUSION	121
BIBLIOGRAPHIE	123
RESSOURCES EN LIGNE	124
ANNEXES	126

IMAGES, TABLEAUX ET FIGURES

Image 1. Une comptine française illustrée.....	111
Image 2. Poésie illustrée de Paul Eluard.....	112
Image 3. Les verbes qui se conjuguent avec l’auxiliaire “être”	115
Image 4. Une production écrite illustrée par des élèves au lycée.....	116
 Tableau 1. Les caractéristiques de l’élève motivé et non motivé.....	36
Tableau 2. Les caractéristiques d’un professeur “correct” et d’un professeur “pas correct” selon des élèves qui risquent d’abandonner leurs études...	67
Tableau 3. Les écoles françaises et francophones en Turquie.....	103
Tableau 4. La grille d’autocorrection.....	108
 Figure 1. La pyramide des besoins de Maslow.....	6
Figure 2. Le schéma des types de motivation de Deci.....	7
Figure 3. Le lien entre le temps moyen passé en libre choix et la récompense.....	11
Figure 4. Le schéma des perceptions de l’élève.....	18
Figure 5. Le schéma récapitulatif de l’action de la motivation sur la mémoire.....	32
Figure 6. Le schéma des catégories de facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l’élève.....	38
Figure 7. L’effet de compliment et de la réprimande chez des élèves dans des problèmes arithmétiques.....	54
Figure 8. Le changement brutal de performance lors du changement “brutal” de la ration alimentaire chez les rats.....	55

INTRODUCTION

La motivation, c'est le fameux terme que l'on entend partout; dans le milieu du travail: la motivation des employés; dans le milieu sportif: la motivation d'une équipe et de plus en plus dans le milieu scolaire maintenant : "manque de motivation", " élève démotivé", "élève très motivé" et encore plusieurs autres expressions sur le sujet.

Dans les établissements scolaires, dès qu'on entre dans une salle de classe, nous pouvons remarquer après quelques instants d'observation, que le niveau d'intérêt pour le cours est très variable d'un élève à l'autre. Dans une classe, on peut voir des enfants brillants, intéressés et motivés et, en même temps, des élèves peu enthousiastes. A partir de nos propres expériences, nous savons que, même entre les enfants d'une même famille, nous pouvons constater beaucoup de différences et des sources d'intérêts complètement différentes.

Même dans les écoles où on enseigne des langues étrangères d'une façon intensive, nous rencontrons des élèves qui ne se rendent pas compte de la chance qu'ils ont d'apprendre une autre langue, qui ne s'y intéressent pas ou qui n'y intéressent que pendant les périodes d'examens.

Nous rencontrons également dans notre pays des étudiants qui passent l'examen d'entrée à l'université pour faire des études de langues mais qui sont loin d'être conscients de tout ce que peut apporter l'apprentissage d'une langue étrangère quelques années plus tard. Une grande partie de ce type d'étudiants qui viennent à l'université avec le seul but d'obtenir un diplôme s'aperçoivent vite à la fin des études qu'il n'est pas possible d'assurer sa vie rien qu'avec le diplôme obtenu sans vraiment parler la langue enseignée.

Pour la réalisation de notre travail, nous avons pu trouver des sources assez intéressantes même si les documents sont plus limités par rapport au sujet de motivation dans les domaines hors scolaires comme le commerce. Nous avons également eu recours aux idées des enseignants des établissements Tevfik Fikret d'Ankara avec qui nous avons eu la chance de travailler ensemble pendant trois ans. Grâce à leurs expériences dans plusieurs pays différents, ils nous ont exposé des points de vue assez intéressants et enrichissants puisque ce sont des enseignants qui suivent un programme moderne d'apprentissage de langue selon les critères du Portfolio Européen des Langues.

Dans ce travail, nous allons d'abord analyser le sujet de motivation dans le domaine de l'enseignement et dans l'enseignement des langues étrangères par la méthode déductive, en allant du général au particulier.

Nous allons plutôt nous occuper, en tant que professeurs de langue, de la motivation dans le contexte scolaire, étudier ce qu'est la motivation, les types de motivations, les facteurs qui ont des influences sur celle-ci, le rôle de l'enseignant, le rapport entre la motivation et la réussite et aussi le phénomène de motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère (le français en particulier). Nous terminerons en suggérant quelques pistes et des idées aux enseignants qui rencontrent ce genre de problème dans leurs classes.

PREMIERE PARTIE

1. LA MOTIVATION

En fait, il existe de nombreuses définitions de la motivation et de nombreuses théories motivationnelles. Dans ce travail, nous allons en exposer les théories essentielles et aborder principalement la théorie proposée par Richard Deci en 1975, celle qui nous paraît le mieux expliquer le phénomène de motivation dans le contexte scolaire et tâcher de citer souvent les noms des auteurs très connus qui font des recherches sur les travaux de ces théoriciens comme Roland Viau (essentiellement), Fabien Fenouillet, Alain Lieury et d'autres auteurs, pédagogues, philosophes auxquels nous avons eu recours pour la réalisation de ce travail.

Avant tout, en accord avec Lecomte, professeur d'allemand à Toulouse, nous pensons que "(...) la motivation est la chose la plus importante dans l'enseignement des langues, dans l'enseignement tout court " (1985:19).

Inspirée des travaux de chercheurs qui ont une approche sociocognitive comme Schunk (1990 a), Zimmerman (1990 a) et Pintrich et Schrauben (1992), Viau; professeur agrégé à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke au Québec, définit la motivation ainsi:

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (2005:7).

Selon Vallerand et Thill(1993), 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 FENOUILLET, 2003:47).

Fenouillet, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Lille 3, qui nous transmet cette deuxième définition de Vallerand et Thill (1993) :

Le déclenchement peut se définir comme “la mise en route d’un comportement”, tel l’élève assoupi au fond d’une classe qui tout à coup prête attention aux propos de l’enseignant. Il est possible de dire dans ce cas que ce comportement attentionnel a été déclenché et est un signe de motivation... L’intensité ou l’effort que met l’individu à faire telle ou telle activité est également un signe de motivation. Si un individu veut par exemple battre ses adversaires dans le cadre d’une compétition de course à pieds, il va intensifier sa course. Enfin la persistance est l’intensité dans la durée. Les joueurs de football qui veulent aller jouer dans des clubs prestigieux vont s’entraîner année après année avec la même intensité pour avoir une chance d’accéder à ce recrutement (2003:47).

1.1. LES THEORIES MOTIVATIONNELLES

Selon Fenouillet (2003:54), les premiers travaux sur la motivation sont le fait de Tolman (1932) et Lewin (1938). Plus tard, en 1943, un des représentants du behaviorisme Clark Hull publie son premier livre sur le sujet. Quant à l’utilisation de ce terme dans les domaines de l’éducation et de la psychologie, il est relativement récent et n’apparaît dans le champ de la psychologie que dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle.

Pour ce travail, il est nécessaire aussi de citer les noms d’Abraham Maslow, Frederick Herzberg et de Victor Vroom puisque ces théoriciens très célèbres ont inspiré plusieurs chercheurs et sont devenus des sources essentielles pour les recherches sur la motivation. Cependant, ce sont des théoriciens qui se sont plutôt intéressés à la motivation salariale ou à la motivation dans le milieu du travail et ils n’ont pas abordé le sujet de la motivation des apprenants en contexte scolaire.

Vroom est un théoricien qui dit qu’il ne suffit plus de connaître les besoins, mais qu’il faut aussi connaître les attentes des salariés pour la satisfaction.

Maslow avec son “développement individuel” et sa fameuse “hiérarchisation des besoins” défend qu’au cas où un besoin inférieur ne serait pas comblé, un besoin

supérieur ne peut pas apparaître. Selon lui, si on ne se sent pas en sécurité de tous les points de vue dans la vie, le besoin de se sentir appartenir à un groupe social ne devrait pas apparaître.

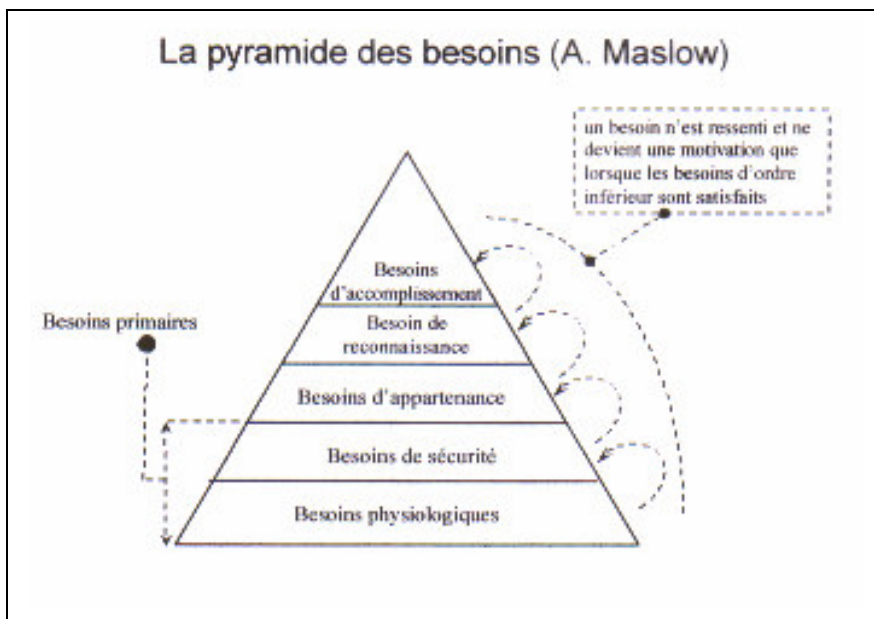


Figure 1. La pyramide des besoins de Maslow selon LIRHE (Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi)

Herzberg dans sa théorie des “deux facteurs” dit que la motivation n'est pas liée qu'aux besoins mais que cela dépend aussi du travail; s'il est intéressant ou s'il donne une certaine autonomie à la personne et l'occasion de se développer.

Comme notre travail est basé sur la motivation scolaire, nous allons aborder plus en détail le sujet de motivation pédagogique et surtout les travaux de Deci et Ryan qui ont fait beaucoup de recherches concrètes, complètes et directement liées à l'éducation et à l'apprentissage des langues. Sur ce sujet, Thierry Karsenti, professeur en didactique du français à l'Université du Québec à Hull dit : “Il semble que la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1991) soit notamment appropriée dans le domaine de l'apprentissage des langues (...)”¹

¹ Tiré du site internet de l'université de New Brunswick, Canada, le 23 décembre 2007, <http://www.unb.ca/slec/Events/Actes/Karsenti.html>

Voici les deux grandes catégories de motivation que propose Richard Deci:

- a) La motivation extrinsèque
- b) La motivation intrinsèque

“Ces types de motivation, situés sur un continuum d'autodétermination, se regroupent en trois grandes classes : l'amotivation (l'absence de motivation), la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque ” (Karsenti,2007).

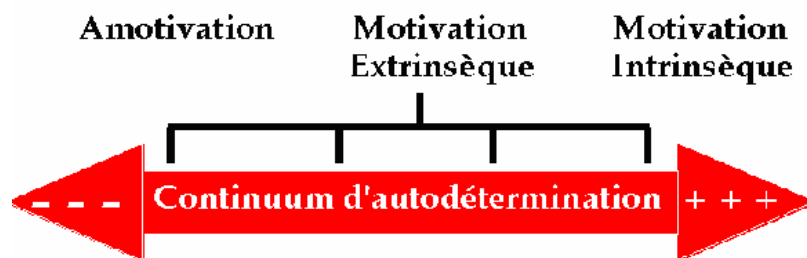


Figure 2. Le schéma des types de motivation de Deci

1.1.1. La motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque

Si l'élève est motivé intrinsèquement, il fait son travail pour le plaisir de l'activité et parce qu'il a envie de le faire. Autrement dit, si l'élève retourne faire des activités, revoir son cahier, réviser ses cours sans qu'on le lui demande, c'est qu'il est motivé intrinsèquement ; mais s'il est motivé extrinsèquement, il fait le travail parce qu'il veut obtenir une récompense comme une bonne note, un autocollant ou bien afin d'éviter une punition.

Selon Fenouillet², le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même. Par exemple, recevoir une récompense,

² http://pagesperso-orange.fr/bernard.lefort/documents_captures/motivation_ecole.pdf
(1999), Cité des Sciences et de l'Industrie, Apprendre Autrement Aujourd'hui, 10ème Entretien de la Villette)

éviter de se sentir coupable, gagner l'approbation sont des motivations extrinsèques. Il est possible de multiplier les exemples de ce type de motivation de la vie scolaire comme travailler pour obtenir de bonnes notes ou pour éviter les mauvaises, ou encore pour faire plaisir à ses parents, voire à son ou ses professeurs.

Quant à la motivation intrinsèque, les comportements sont uniquement motivés en vertu de l'intérêt et du plaisir que le sujet trouve dans la pratique de l'activité, sans attendre de récompense extrinsèque à l'activité ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité.

D'après l'auteur, dans le monde scolaire, les exemples de motivation intrinsèque sont plus difficiles à mettre en évidence. Si un élève travaille beaucoup une matière, on pourrait dire que cet élève semble intéressé. Cependant si ce travail est effectué afin d'obtenir ou d'éviter quelque chose, l'élève n'est pas guidé par l'intérêt, mais bien par une promesse extérieure à l'activité.

Chez un élève qui travaille juste pour la note, la qualité d'apprentissage est moindre, et il retient ses connaissances moins longtemps dans sa mémoire ; alors que l'apprentissage est plus efficace et durable chez un élève qui apprend pour lui et pour son plaisir car il est conscient de l'utilité de travailler pour s'en servir dans la vie. Il travaille régulièrement et pas juste dans les périodes d'examens comme celui qui ne travaille que pour avoir de bonnes notes dans son carnet.

Pour donner un exemple sur le sujet, nous nous référons à l'expérience de Benware et Deci (1984) cité par Fenouillet (2003:131,132). Dans leur étude, les chercheurs demandent à des sujets d'emporter un texte de psychologie chez eux et de l'apprendre puis de revenir deux semaines plus tard. Ils prévoient la moitié des sujets qu'elle va être examinée sur le texte alors que l'autre moitié des sujets doit l'apprendre dans le but de l'enseigner à un autre étudiant. Les résultats montrent que les sujets "enseignants" sont plus motivés intrinsèquement que les sujets "élèves". Cette expérience nous montre que les élèves qui sont motivés intrinsèquement apprennent mieux que les élèves qui sont motivés extrinsèquement. car les élèves

motivés intrinsèquement travaillent plus en profondeur dans leur apprentissage alors que les sujets motivés extrinsèquement restent davantage en surface.

Voici une autre expérience faite sur des singes par Robert Butler (1954); (cité par Lieury et Fenouillet, 2006:21).

Butler met des singes dans des cages fermées où chaque singe doit apprendre à discriminer un carton bleu d'un carton jaune, et quand il appuie sur le bon carton (par exemple le bleu), il est récompensé par l'ouverture d'une fenêtre avec vue sur la pièce. Le chercheur prévoit de différentes "animations" dans la pièce (par exemple un train électrique). La récompense n'est donc pas, comme à la mode behavioriste, de la nourriture, mais une stimulation cognitive. L'expérience dure ainsi pendant un mois, sans qu'apparaisse de satiété et le besoin de curiosité ne subit pas de baisse, ce qui montre que l'on peut être motivé aussi juste pour la curiosité de découvrir de nouvelles situations ou de nouvelles choses.

Dans les expériences d'Harry Harlow sur les singes citées par Lieury et Fenouillet (2006:23), on met en évidence une autre motivation cognitive après avoir vu que les singes pouvaient travailler sur des jeux comme puzzle pendant une longue période sans recevoir aucune récompense mais juste pour l'activité elle-même. Harlow propose donc de classer ces besoins de curiosité et de manipulation comme des motivations "intrinsèques".

Selon les auteurs, jusqu'à l'expérience de Harlow, on pensait, comme aujourd'hui, que toute motivation est augmentée par le renforcement comme c'est le cas chez les joueurs internationaux (tennis, foot, ...), les acteurs, les chanteurs qui gagnent de plus en plus d'argent. Paradoxalement, Harlow et ses collègues montrent l'inverse chez leurs singes. Au début, ils récompensent la réussite du puzzle par de la nourriture dans un groupe alors que l'autre groupe ne reçoit aucune récompense pour la même réussite. Ensuite les expérimentateurs donnent les puzzles en l'absence de toute récompense pour les deux groupes. On s'attend à plus de manipulations et de réussites dans le groupe préalablement renforcé mais les résultats montrent

l'inverse: les singes du groupe récompensé ont moins de bonnes réponses que les singes antérieurement non récompensés. Le renforcement "tue" donc la motivation intrinsèque...

Les auteurs précisent que les expériences de Harlow amènent donc une distinction essentielle entre deux catégories de motivations, les motivations extrinsèques qui sont régies par les renforcements (loi de Hull, etc.) et les motivations intrinsèques (curiosité, manipulation...) qui n'auraient de but que l'intérêt pour l'activité elle-même.

Lieury et Fenouillet exposent une autre expérience scientifique du même style d'Edward Deci de l'université de Rochester (1971) mais cette fois-ci appliqué à l'homme. Ce dernier propose à deux groupes de sujets de résoudre des problèmes de puzzles qui sont jugés auparavant comme très intéressants sur une échelle (l'intérêt est évalué par une note de 1 à 9). Il propose des problèmes aux sujets en trois périodes. La première est identique pour les deux groupes: les sujets doivent résoudre un certain nombre de problèmes en temps limité. Au cours de la deuxième période l'expérimentateur donne 1 dollar par puzzle réussi au premier groupe mais ne donne aucune récompense monétaire au deuxième. Pour réaliser la phase test à la troisième période, l'expérimentateur invoque une excuse et s'absente. Avant de partir, il propose aux sujets de faire quelques puzzles supplémentaires ou bien de lire des revues ou encore de ne rien faire... Les sujets sont ensuite observés à leur insu par une caméra et leur motivation intrinsèque est mesurée par le temps librement passé sur les puzzles...

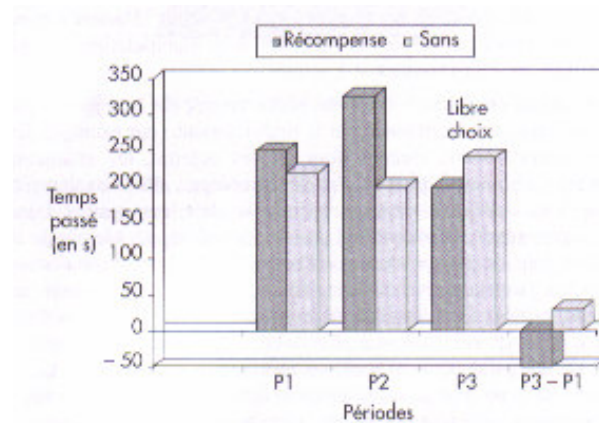


Figure 3. Le lien entre le temps moyen passé en libre choix et la récompense
(le schéma adapté de Deci, 1971 par Lieury et Fenouillet)

Les deux auteurs analysent ainsi les résultats de la figure: cela montre deux grands effets différents selon les périodes. Alors que le temps passé sur les puzzles est à peu près le même chez les deux groupes dans la première période (ce qui montre que les groupes sont assez similaires), on constate, lors de la deuxième période, que les groupes récompensés passe plus de temps en moyenne, environ 6 minutes contre environ 4 minutes pour le groupe non récompensé mais l'effet s'inverse lors de la période du libre choix.

Après ces expériences citées, ils en arrivent à la conclusion ci-dessous:

Chez l'homme donc, les récompenses extrinsèques comme l'argent, ou des approbations verbales causent une diminution de la motivation intrinsèque. Dans ce cas, le sujet n'effectue plus le comportement pour la satisfaction qu'il peut en retirer mais pour des motifs extrinsèques (Lieury et Fenouillet, 2006:25).

Tout cela montrent que nous devrions transmettre à nos élèves avant tout, l'envie, la passion de découvrir, la curiosité et le plaisir d'apprendre car c'est une des plus grandes étapes pour que la motivation des élèves soit intacte.

Après ces résultats, nous pouvons dire que les élèves intrinsèquement motivés n'ont pas besoin des récompenses car ce sont des élèves consciencieux qui travaillent pour eux-mêmes. C'est pour cela que c'est très important que l'enseignant connaisse très bien le profil motivationnel de sa classe car ceux-ci peuvent ne pas donner beaucoup d'importance aux récompenses mais seront sensibles aux sanctions. Alors que ceci n'est pas perçu si négativement par des élèves motivés extrinsèquement parce qu'ils ont l'habitude d'avoir des récompenses tout comme des sanctions.

Surtout si on veut une réussite durable et le moins de problème de comportement, les professeurs devraient favoriser la motivation intrinsèque et éviter le plus possible de donner aux élèves l'habitude de ne travailler que pour les récompenses ou pour ne pas avoir des punitions. Voilà les idées de Lieury et Fenouillet sur le sujet:

Dans l'ensemble les travaux ont tendance à valoriser la motivation intrinsèque. En particulier, parce qu'elle pousse l'élève ou l'individu à continuer hors de la pression sociale. C'est donc la motivation qui permet une stabilité, une persévérance, associée aux hautes performances. (...) Cependant, il est important d'identifier le type de motivation chez les élèves, 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 (...) (2006:137).

La motivation de l'élève qui a le sentiment d'avoir réussi, devient durable quand l'élève est félicité, encouragé par ses parents ou ceux qui lui sont chers. Si on le félicite en disant: "Tu as réussi. Bravo!", il sera fier de lui pour le moment mais si on le félicite du genre " Tu as réussi. Bravo! Ça serait génial si tu réussissais aussi le prochain travail que je vais te donner!", seraient encore plus encourageant et efficace pour la continuité de la motivation. Ainsi, il sera fier de lui et voudra réussir aussi la tâche proposée plus tard.

Selon Jacques Roux, professeur de lycée en France, l'envie du plaisir, la peur des situations angoissantes sont des motivations profondes et l'enfant travaille pour faire plaisir, ou se faire plaisir et/ou parce qu'il a peur, mais il ne travaille pas pour apprendre. L'auteur dit dans l'article qu'il écrit pour l'Association des professeurs de langues vivantes, la motivation pour les langues, no:5 (1985:80) :

Il s'agit pour nous de tout ce qui relève de la carotte et du bâton (termes que nous employons par commodité et sans aucune intention de dérision).

Du côté du bâton, il y a la peur :

- la peur des mauvaises notes;
- la peur des punitions;
- la peur de l'échec;
- la peur des réactions des parents.

Du côté de la carotte, il y a le plaisir que procurent :

- les récompenses;
- les bonnes notes;
- le succès sur les autres ou à l'examen;
- le prestige de la réussite."

1.2. LE RAPPORT ENTRE LA MOTIVATION, L'APPRENTISSAGE, LA REUSSITE ET LE COMPORTEMENT

Comment la motivation des élèves peut-elle influencer sur leur apprentissage? Viau donne la réponse à cette question par l'étude qui a été faite des conséquences de la dynamique motivationnelle :

Un élève motivé s'engage sur le plan cognitif, c'est-à-dire qu'il fait appel à des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir l'activité scolaire qui lui est proposée, persévère dans son accomplissement et obtient généralement de bons résultats (1999:67).

Il faudrait savoir aussi que seule, la motivation n'est pas le "remède miraculeux" et que l'on ne peut pas garantir une réussite totale avec celle-ci uniquement. Pour Viau (1999, 56), "un élève peut se désengager totalement à l'égard d'une activité non par manque de motivation, mais en raison de problèmes d'inattention."

Sur ce sujet, Fenouillet ne partage pas la même opinion que Viau:

Le problème de l'attention est souvent cité par les enseignants. La motivation en dirigeant le comportement va avoir pour effets de centrer l'attention sur les connaissances à acquérir. En définitive, il est possible de dire que les problèmes d'attention sont aussi des problèmes de motivation (2003:170).

Pour de La Garanderie, directeur de recherches à l'université de Lyon-II, la motivation passe par la prise en compte par l'adulte du désir d'autonomie de l'enfant. Et si on ne respecte pas ce désir, on risque de démotiver l'enfant par la suite. Il donne l'exemple d'un petit enfant qui refuse que sa mère le fasse manger est peut-être dû tout simplement au fait qu'il veut le faire lui-même et pas parce qu'il y met de la mauvaise volonté. Donc, il faut le laisser faire même si, au début, il le fait mal. (1996:65)

Pour nous, il est important de bien analyser l'élève pendant un temps suffisant avant de le qualifier d' " élève non motivé ". Nous acceptons qu'un élève démotivé est en général inattentif mais nous pensons également qu'on ne peut pas dire qu'un élève qui a des problèmes d'attention est obligatoirement démotivé car sa démotivation peut venir d'autres raisons extérieures comme des problèmes dans la famille ou avec ses amis ou bien le fait que l'on ne s'occupe pas assez bien de lui, qu'il ne dort pas assez ou encore tout simplement, il a un problème de santé.

Dans nos classes, nous voyons des élèves volontaires pour travailler et qui font beaucoup d'efforts pour réussir, donc motivés mais qu'ils n'arrivent pas à se concentrer sur le cours ou qui partent ailleurs. Un élève qui a des problèmes d'attention aura du mal à suivre le cours même s'il aimerait le faire. Dans ce cas, se mettre en contact avec la famille ou en discuter avec l'élève pour connaître les vraies raisons de ce manque d'attention peut donner de bons résultats.

La motivation influence aussi les comportements de l'élève. Ce qui est intéressant à savoir, c'est qu'un élève non motivé peut montrer des problèmes de comportement mais on ne peut pas dire tout de suite qu'un élève qui a des problèmes de comportement est démotivé. Tout comme les problèmes d'attention, cela peut provenir d'autres facteurs intérieurs ou extérieurs et il faut être sûr qu'il s'agit vraiment d'un problème de démotivation et faire ressortir les causes de ce manque d'attention ou de problèmes de comportement. Avant de mettre l'étiquette sur l'élève, il faudrait essayer de comprendre et bien déterminer la situation. Nous trouvons intéressants de rappeler ce que conseille Delannoy:

Une meilleure compréhension permet une meilleure relation. Lorsque nous ne comprenons pas le comportement d'un enfant (son rejet du savoir ou son indifférence), nous nous sentons à la fois agressés par cet enfant ("C'est moi qu'il rejette") et culpabilisés d'échouer avec lui. Et cette culpabilité, nous la retournons contre lui sous forme de rejet et de reproches, ce qui fait entrer la relation dans un "cercle vicieux", un scénario bien connu des scènes de couples: l'enchaînement sans fin reproche-culpabilité-agressivité-reproche. Bien sûr, nous croyons maîtriser notre agressivité, exprimer des reproches justifiés, pertinents... Peine perdue le plus souvent, car la tension s'installe entre le professeur et l'élève, ce qui les fait souffrir tous les deux et rend improbable une évolution positive. Comprendre d'où provient la démotivation de l'enfant, savoir qu'elle n'est pas d'abord signe de mauvaise volonté ou de rejet de l'autre, est facteur de description dans la relation: l'enseignant regarde autrement l'élève, lui parle autrement, sans même s'en apercevoir, et la tension tombe.

Le fait de se sentir mieux compris est précisément ce qui permet à l'élève de changer. L'enseignant qui comprend mieux son élève l'accepte mieux, peut même éprouver de l'empathie pour lui (2005:16).

Nous rencontrons aussi des élèves motivés mais pas vraiment capables de réussir. Comme le dit de La Garanderie : "D'une façon générale, on constate que la non-motivation découle du sentiment d'incapacité " (2003:57).

Est-ce que c'est vraiment utile de demander à un élève qui n'est vraiment pas capable de faire une phrase avec Sujet + Verbe + Complément de rédiger une composition avec des connecteurs et des phrases complexes? Ne serait-il pas plus raisonnable de se contenter de peu qu'il peut faire dans un premier temps, de le laisser essayer de s'exprimer comme il peut sans être démotivé par l'énormité, pour lui, de la tâche demandée? Ainsi, il se sentira au moins plus à l'aise dans la classe et voudra en faire plus au fur et à mesure.

N'oublions pas que pour apprendre, il faut être motivé, mais aussi avoir les capacités nécessaires pour réussir. Conséquemment, on ne peut pas attendre de tous les élèves les mêmes objectifs pédagogiques. Nous devrions toutefois essayer de les intéresser au maximum pendant le cours. On peut les interroger surtout quand il y a des réponses faciles attendues pour les tenir "présents" en classe le plus possible et pour qu'ils découvrent aussi le goût de réussir.

Nous avons pu constater dans de nombreux cas que certains élèves démotivés veulent se faire passer pour des "incapables" pour ne pas effectuer la tâche demandée. Par défaut et surtout dans les premiers temps, on prend parfois certains élèves qui n'en ont vraiment pas les capacités pour de "gros fainéants". Nous pensons qu'il serait bien de faire une analyse détaillée et attentive et de distinguer ces deux types d'élèves. Comme ce genre d'élèves sont assez sensibles et timides, il faudrait faire attention à ne pas les décourager et leur montrer que l'on s'intéresse à eux. Nous pouvons leur donner des exercices ou des tâches progressifs, du plus facile à un type d'exercice un peu plus compliqué et se contenter du progrès maximal que l'on peut

obtenir avec eux. Et pourquoi pas forcer un petit peu les limites dans les temps suivants si on est convaincu qu'ils seront capable d'en faire mieux?

Le plus important dans l'apprentissage, c'est le désir d'apprendre. Une fois que l'élève est motivé, il prend ses responsabilités et fait l'effort nécessaire pour réussir. Plus il travaille, mieux sont ses résultats et il se fait de plus en plus confiance. D'où vient le sentiment de satisfaction intérieure.

1.3. LA MOTIVATION ET LA PERCEPTION

D'où vient la différence motivationnelle entre les élèves? Selon Viau (1999:67), cela dépend des perceptions de l'élève, qui sont à la source de sa dynamique motivationnelle. Un élève est motivé s'il perçoit la matière et les activités pédagogiques qui lui sont proposées comme utiles ou intéressantes; s'il sent qu'il a les capacités nécessaires pour les réussir et s'il a l'impression qu'il a un certain contrôle sur le déroulement de ses apprentissages et croit que ses succès comme ses échecs dépendent en grande partie de lui. Si l'une ou l'autre de ces perceptions est négative, il y a de fortes chances pour que l'élève perde sa motivation. A ce sujet, l'auteur dit:

L'enseignant qui souhaite modifier les perceptions qui sont à l'origine de la motivation de ses élèves doit accepter le fait qu'il s'agit d'un long processus, dont les résultats ne se font sentir qu'à moyen ou à long terme. Il est plus difficile de modifier des perceptions de soi que des comportements. En effet, on peut rapidement modifier des comportements en utilisant un bon système efficace de renforcement, mais un tel système est rarement efficace lorsqu'il s'agit de modifier des perceptions de soi (2005:180).

Quand on entend les gens parler de la motivation ou d'un élève démotivé, on trouve vite "le coupable" : c'est l'enseignant! L'analyse de Marzano et son groupe³ (1992), est assez intéressante concernant ce sujet.

La motivation dépend d'abord de l'élève et prend sa source dans ses perceptions. Celles-ci se forment et se transforment sous l'influence de l'enseignant certes ; mais également sous l'influence de la famille, du groupe d'appartenance de l'élève et de la société (Viau 1994:181).

Cela nous montre bien que, pouvoir expliquer le phénomène de motivation n'est pas si simple que cela et qu'il y a divers facteurs que nous devons prendre en compte pour pouvoir l'expliquer et le comprendre.

Afin de montrer la dynamique existant entre les diverses composantes de la motivation et l'influence que les perceptions d'un élève ont sur sa motivation, Viau donne deux scénarios fictifs dont l'un est positif et l'autre négatif. Dans la situation donnée, un élève doit accomplir des activités en anglais langue seconde.

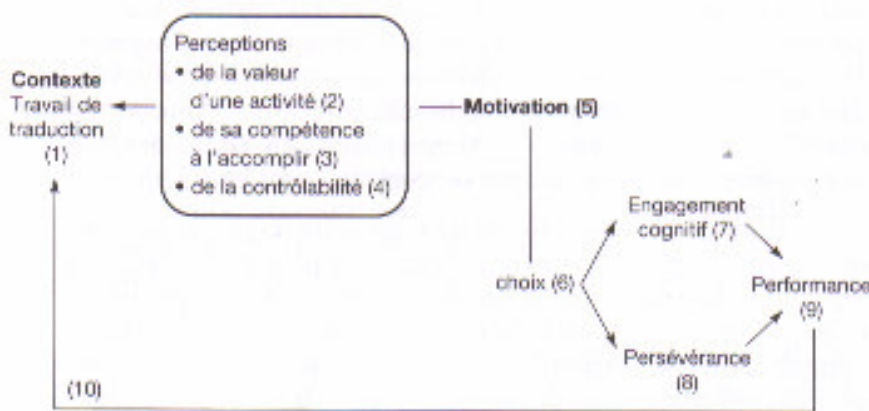


Figure 4. Le schéma des perceptions de l'élève

³ Marzano R.J, D.J, Pickering, D.E. Arredondo, E.J. Blackburn, R.S. Brandt et C.A. Moffet (1992). Dimensions of Learning: Teacher's Manual, Alexandria (VA) : Association for supervision and Curriculum Development

Dans la situation illustrée par la figure (...), les perceptions de l'élève sont influencées par le fait qu'il doit refaire un travail de traduction (1) qu'il croyait réussi.

Si ce contexte crée une dynamique positive chez l'élève, celui-ci percevra la valeur du travail à accomplir (2), s'estimera capable de le réussir (3) et aura le sentiment de contrôler cette situation (4). Ces perceptions suscitant chez lui une forte motivation (5), il choisira (6) de s'engager sur le plan cognitif dans l'accomplissement de cette activité (7) en utilisant des techniques et des connaissances appropriées et persévéra (8) jusqu'à ce qu'il ait atteint l'objectif qu'il s'est fixé. Enfin, son engagement cognitif et la persévérance dont il fera preuve lui permettront de réaliser une bonne performance (9), ce qui créera un contexte favorable qui aura un effet positif sur ses perceptions (10) (1994:36).

L'auteur explique qu'au cas où l'élève est dans l'obligation de refaire son travail cause une dynamique négative car il pensera dans ce cas, que la connaissance de l'anglais est secondaire ou inutile dans sa formation et ne donnera aucune valeur au travail qu'on lui demande de faire. De plus, il pensera qu'il est incapable d'améliorer sa performance et aura l'impression de n'avoir aucun contrôle sur cette situation et se justifiera par la difficulté du travail ou l'incompétence de son professeur. Ces perceptions ne le motiveront pas à choisir d'accomplir cette activité, et s'il choisissait toutefois de le faire, son engagement cognitif et sa persévérance ne seraient pas suffisants. En conséquence, l'amélioration de sa performance sera peu significative, le contexte demeurera défavorable et ses perceptions seront touchées à nouveau.

Selon Viau, Même s'ils sont fictifs, ces deux scénarios montrent qu'un même événement peut engendrer des dynamiques motivationnelles différentes selon les élèves. Lorsque l'élève réagit de façon positive à un événement, on parle d'une dynamique fonctionnelle, c'est-à-dire d'une dynamique dans laquelle les perceptions qu'un élève a de lui-même influencent favorablement sa motivation et l'amène à choisir de s'engager cognitivement dans une activité et à persévérer. Lorsqu'il réagit de façon négative, on parle plutôt d'une dynamique disfonctionnelle, puisque les perceptions de l'élève influencent négativement sa motivation et l'amène à choisir de ne pas s'engager dans une activité (1994:37).

1.3.1. Les types de perception

Viau dit que selon l'approche sociocognitive de l'apprentissage, la motivation de l'élève est influencée principalement par ses perceptions et nous les présente ainsi: perception de soi (...) perception de sa compétence, la perception de la contrôlabilité. (...) et la perception de valeur d'une activité (1994:39).

1.3.1.1. La perception de soi

D'après les recherches de Viau, on peut dire que la perception de soi est la façon dont l'élève se perçoit: intelligent, fort, moyen, nul etc.

Le concept de soi se cristallise avec les années, et même si ces perceptions évoluent constamment, il est rare qu'elles changent en profondeur. Cette dernière considération nous montre à quel point les premières années scolaires sont critiques pour les perceptions qu'un enfant a de lui-même. Pour un enfant, aller à l'école est un événement très important, car l'école est un lieu où, pour une des première fois de sa vie, il doit accomplir des activités et se voir évaluer par d'autres personnes que par ses parents. C'est ainsi que les commentaires de son enseignant et de ses amis s'ajoutent à ceux de ses parents et deviennent des sources d'information à partir desquelles se forgeront les perceptions qu'il aura de lui-même. (...) C'est donc dire à quel point, dès le niveau primaire, le rôle des éducateurs, tout autant que celui des parents, est fondamental pour l'avenir de l'enfant et pour le développement de sa motivation à poursuivre son apprentissage scolaire (1994:43).

Surtout les instituteurs jouent un rôle primordial dans le développement de caractère de l'enfant et de la perception qu'il a de lui-même. Au fur et à mesure, l'enfant apprend à se faire confiance ou à rester dans son coin. Tout cela se modifie et se forme avec les encouragements ou les attitudes de son instituteur envers ce qu'il fait en classe. Si l'enseignant est ignorant ou reste indifférent à ce qu'il dit ou à ce qu'il produit, l'enfant va cesser de faire des efforts en pensant que cela ne plaît pas à son professeur et parallèlement, son niveau de motivation va baisser.

Pour Delannoy; formatrice à l'institut universitaire de formation des maîtres des Pays-de-Loire, "l'enseignant avec qui l'enfant ou l'adolescent puisse parler, c'est quelqu'un qui témoigne de respect envers chacun de ses élèves et qui n'en exclut aucun de la communication, en sorte que chacun sente qu'il a "lieu d'être" dans la classe" (2005:77).

1.3.1.2. La perception de sa compétence

Selon Viau, (2005:175), la perception qu'un élève a de sa compétence est une perception de soi qui lui permet d'évaluer sa capacité de réussir une activité qu'on lui propose. Dans le cas où la perception qu'un élève a de sa compétence à réaliser une activité est trop bonne, il ne prendra pas cette activité au sérieux et l'accomplira sans s'y engager cognitivement. Si l'élève a une mauvaise perception qu'il a de sa compétence à accomplir une activité, cela causera un problème de motivation.

Que peut-on faire donc pour amener l'élève à avoir une meilleure perception de sa compétence. Voyons maintenant quelques suggestions faites par Marzano et son groupe:

- Apprendre aux élèves à envisager de façon positive les activités difficiles, comme les examens(...). Il faut d'abord justifier l'importance de la pensée positive en faisant remarquer aux élèves que les grands artistes et les athlètes renommés utilisent couramment cette stratégie. Par la suite, il faut leur faire prendre conscience du fait qu'ils contribuent à entretenir une opinion négative d'eux-mêmes lorsqu'ils se disent, par exemple : "J'ai beau essayer, je ne suis pas capable" , "Moi, je ne suis pas bon dans ça" ; " C'est trop dur pour moi"; etc. Enfin, il faut leur demander de transformer ce discours négatif en discours positif, en se disant, par exemple : "Plus je vais essayer, plus je serai capable" ; " Moi, je suis bon dans ça" ; "C'est dur mais je suis capable", etc. Comme le souligne ces auteurs, il n'est pas nécessaire que les élèves croient d'emblée à ce nouveau discours ; l'important est qu'ils se le répètent constamment et éliminent ainsi les expressions négatives de leurs propos. A la longue, un changement se fera et les élèves constateront les effets bénéfiques de la pensée positive.

-L'enseignant peut amener un élève à établir de façon réaliste ses propres standards de réussite et l'aider ainsi à ne pas se juger constamment par rapport à ses camarades. Un bon moyen de l'amener à relativiser l'importance d'un échec est de lui rappeler ses réussites antérieures. (...)

Avec les élèves faibles, l'enseignant devrait diviser les activités qu'il propose en classe en sous-activités. Ces élèves pourront ainsi réussir plusieurs petites activités au lieu d'en rater entièrement une (cité par Viau, 2005:175,176).

1.3.1.3. La perception de la contrôlabilité

D'après Viau, (2005:177), c'est le fait que l'élève se sente responsable de ses échecs et de ses réussites, que c'est modifiable et pas un destin, qu'il comprenne enfin qu'il a ses responsabilités dans le déroulement des activités et qu'il n'y a pas de raisons qu'il ne réussisse pas s'il travaille et participe bien en classe. Il doit se sentir responsable de planifier, d'organiser et de gérer son apprentissage.

Si l'élève est conscient qu'il peut jouer un rôle actif et changer ses résultats selon ses efforts et son organisation, il pensera qu'il a des contrôles sur ses résultats et dans le déroulement des activités.

Comme les élèves faibles croient que les élèves forts réussissent parce qu'ils sont talentueux, l'enseignant doit chercher à modifier cette impression en leur rappelant que des recherches ont montré que les élèves forts attribuent une grande part de leur réussite aux efforts qu'ils consacrent à leur travail scolaire. L'enseignant peut aussi leur rappeler que leurs idoles sportives ou artistiques affirment à l'unanimité qu'elles ont réussi parce qu'elles ont consacré du temps et de l'énergie à travailler (Viau, 2005:178).

1.3.1.4. La perception de valeur d'une activité

Ainsi que l'explique Viau: "la perception de la valeur d'une activité correspond à l'importance et à l'utilité qu'un élève accorde à des activités d'enseignement et d'apprentissage ou à la matière qui s'y rattache" (2005:173).

Le bon déroulement d'une activité proposée en classe par le professeur, dépend de la valeur que l'élève y accorde. Nous savons que, bien souvent, quand les professeurs proposent une activité, beaucoup d'élèves se posent la même question : "A quoi ça sert de faire ces exercices ?". Si on leur explique bien le pourquoi, l'élève accordera l'importance nécessaire au travail, écoutera bien son professeur et prendra soin du travail qu'il fait. C'est au professeur de faire croire à l'utilité de bien apprendre le sujet traité. Prendre le temps de le leur expliquer ne sera jamais une perte de temps. Au contraire, avec des élèves motivés, on avancera plus vite et soit eux, soit le professeur, prendront plus de plaisir durant l'activité.

1.3.2. La persévérance

Selon Delannoy, (2005:149) la persévérance est un facteur de réussite qui donne naissance à un effet "boule de neige". Cela veut dire; donner des occasions de réussite à un enfant, c'est le faire entrer dans une spirale qui lui permet de persévérer dans le travail parce qu'il anticipe le plaisir d'un succès. Une personne qui connaît le goût de réussir recommence ce qu'il réussit, et chaque fois la réussite lui est plus facile. Ainsi, il s'éprouve comme compétent et sa motivation devient durable et au cas où cela devient trop facile pour l'élève, on relève de nouveaux défis d'apprentissage pour éviter l'ennui.

Si l'activité réussie est valorisée également par la famille, par le groupe de pairs, voici notre élève en possession d'un moyen de reconnaissance et/ou d'intégration dans le groupe ("Moi aussi, je suis capable de plonger du tremplin de trois mètres", "Moi aussi, je sais lire"...) ou d'une occasion de briller dans le groupe ("Moi seul suis capable de...", " Dans le groupe, je suis le meilleur quand il s'agit de...") Delannoy, (2005:149).

Pour le contraire de cette situation, Leperlier, formateur et professeur de lycée, auteur spécialisé en méthodologie scolaire, nous transmet les paroles d'Isaïh Berlin; philosophe et historien anglais : “ Si un élève ne croit pas en sa réussite pour laquelle il travaille, il ne sera pas intéressé et s'il n'est pas intéressé par son travail, il y a de grandes chances pour qu'il ne comprenne pas. C'est la spirale de l'échec ” (2001:15).

1.3.3. La résignation apprise (la stratégie d'évitement)

Viau définit ainsi la résignation apprise que l'on appelle également la stratégie d'évitement (2005:75) “Une stratégie d'évitement est un comportement qu'un élève choisit d'adopter pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir.”

“Quoi que je fasse, je n'y arriverai pas”, “Même si je travaille, je ne comprends rien”, etc... C'est ce que nous entendons beaucoup chez certains élèves. Ce sont ceux qui pensent qu'ils n'ont aucun contrôle sur leur apprentissage, que la réussite dépend en grande partie d'autres choses que ses efforts et que cela ne changera pas leur situation d'échec quoi qu'ils fassent. C'est le cas de ne pas prendre l'initiative de commencer, de continuer ou d'achever une activité à cause de la peur d'échouer.

Si un enfant se sent “nul” à cause d'innombrable échecs, il sera indifférent aux activités proposées par l'enseignant. C'est ce que Maier et Seligman (1967) appellent la “résignation apprise” et les élèves résignés sont connus pour trouver toujours des prétextes internes ou externes pour leur échec du style : “Les autres sont brillants mais pas moi”, “Ça ne va jamais avec ce professeur”, “Il est trop sévère avec moi alors qu'il est très gentil avec les autres”, “Oui mais, je ne comprends jamais même si j'écoute bien”, etc..Ce que Maier et Seligman appelle la résignation apprise ou la stratégie d'évitement est présentée comme “l'amotivation” chez Deci et Ryan.

Fenouillet et Lieury pensent que “la résignation apprise apparaît quand l’élève ne perçoit plus l’utilité de son action.” (2006:47). D’où vient l’intérêt de bien montrer à nos élèves qu’ils sont capables de réussir s’ils font des efforts. Pour le faire avec des élèves faibles qui rencontrent ce problème, il vaut mieux commencer par de petits exercices faciles et puis, de plus en plus difficiles. L’essentiel est de montrer qu’ils sont capables de le faire et qu’il faut y croire, que leurs capacités sont beaucoup plus grandes qu’ils ne le pensent puisqu’ils ont déjà réussi d’autres exercices auparavant dans la matière enseignée. Ainsi, ils se (re)feront confiance et seront plus actifs.

Fenouillet et Lieury présentent dans leur oeuvre les expériences faites sous la direction de Martin Seligman de l’université de Pennsylvanie. (2006:33,34,35).

Il s’agit donc de trois groupes constitués avec des chiens qui, individuellement, sont attachés dans un harnais. Dans le premier groupe qu’ils appellent “le groupe d’évitement”, les chiens reçoivent 64 chocs électriques douloureux espacés (de une à deux minutes). Au cas où le chien appuie sur un panneau installé juste devant son museau durant le choc, le choc s’arrête, sinon il continue pendant 30 secondes. Ils mettent les chiens vingt-quatre heures plus tard dans une boîte à navette constituée de deux compartiments séparés par une barrière et avec un signal sonore annonçant (10 secondes plus tard) l’arrivée d’un choc électrique dans le compartiment où se situe le chien. Dans ce dispositif qu’ils appellent “conditionnement d’évitement”, le chien est prévenu de sorte que, s’il saute la barrière pour aller dans l’autre compartiment, dès le signal, il évite complètement le choc électrique; sinon 10 secondes après le signal, il reçoit le choc électrique.

Le deuxième groupe appelé “contrôle”, ne passe pas la période pré-expérimentale dans le harnais. Il passe juste la deuxième période dans la boîte à navette. Enfin, le troisième groupe est tout à fait spécial car il reçoit un entraînement pré-expérimental dans le harnais mais l’appui du museau sur le panneau ne permet pas d’arrêter le choc. Vingt-quatre heures plus tard ce troisième groupe est mis dans la boîte à navette dans les mêmes conditions que les premier et deuxième groupes.

Selon les deux auteurs, les expériences donnent des résultats assez intéressantes. A la fin du travail, on constate que si le temps passé (en moyenne) dans l'autre compartiment dépourvu de choc est d'environ 27 secondes dans le groupe "évitement" ou dans le groupe "contrôle", le troisième groupe met en moyenne près du double de temps pour s'échapper (48 s.). Sachant que le choc arrive dix secondes après le signal, plus de 75 % des chiens de ce troisième groupe n'arrivent pas à éviter au moins 9 chocs sur les 10, alors qu'aucun chien du groupe d'évitement n'arrive jamais à une telle extrémité. Les chiens sont passifs et pour cette raison, Seligman les appelle "résignés". C'est pour cela que l'on appelle ce phénomène "la résignation apprise".

1.3.4. Les buts scolaires

Comme le dit Viau, en général, un élève est motivé s'il perçoit l'intérêt ou l'utilité de l'activité qu'il doit accomplir. Il y a de fortes chances qu'il soit démotivé s'il en doute.

"Le niveau de motivation d'où découle également le niveau de réussite a un rapport avec le but que chaque élève se fixe" dit l'auteur et donne les deux types de buts scolaires de Dweck (1986): "les buts d'apprentissage et les buts de performance" (1999;35).

1.3.4.1. Les buts d'apprentissage et les buts de performance

Pour expliquer la différence entre ces deux buts scolaires, nous allons nous appuyer sur ce qu'en pensent Lieury et Fenouillet (2006:141). Ces deux spécialistes expliquent que *le but d'apprentissage* est un but orienté vers la maîtrise de la tâche pour elle-même, sans s'occuper de la phase d'évaluation ou de compétition. C'est la progression de ses résultats qui donnent la satisfaction à l'élève; il considère les erreurs comme des informations pour progresser et non comme des sanctions. Le but d'apprentissage correspond à une motivation intrinsèque ou une orientation vers la tâche alors que *le but de performance* est une norme à atteindre, et l'erreur est

ressentie comme un échec par rapport aux autres. Le but de performance correspond à une motivation extrinsèque ou une orientation vers l'ego.

Quant à ce que nous pourrions présumer de ce que dit Viau sur le même sujet, en se référant au grand nombre d'études que Dweck a menées, et qu'elle résume dans un article publié en 1989, l'élève qui poursuit des buts d'apprentissage a plus de chances de réussir une activité que celui qui poursuit des buts de performance. Un élève qui poursuit des buts d'apprentissage s'engage plus en profondeur dans ses travaux, c'est-à-dire qu'il utilise des stratégies qui lui permettent d'apprendre mieux. L'élève qui poursuit des buts de performance a tendance à utiliser des stratégies inefficaces, qui lui donnent toutefois l'impression qu'il peut réussir rapidement et mieux que ses camarades (Viau 2005:50,51).

Viau rapporte également la recherche de Pekrun (1993) en Allemagne (...) qui portait sur 3472 élèves de 10 à 15 ans, qui avait pour but de mesurer le développement de plusieurs composantes de la motivation. Les résultats de cette recherche ont confirmé aussi l'existence de la relation entre les buts d'apprentissage, l'engagement dans une activité et la persévérance à l'accomplir" (2005:53).

Nous devons donc enseigner à nos élèves à ne pas travailler que pour les notes, les récompenses ou éviter des punitions mais aussi pour la satisfaction intérieure car un élève qui travaille intensivement pour obtenir de bonnes notes à l'examen ne mémorisera des connaissances que pour une courte durée et en oubliera une grande partie après l'examen, alors que s'il adoptait des buts d'apprentissage, cela serait plus facile de rajouter des connaissances à celles qu'il avait auparavant grâce au lien fait avec les nouvelles et les anciennes acquisitions.

Certes, les buts d'apprentissage sont préférables à ceux de performance mais, en même temps, quand on voit qu'un élève qui ne travaille pas d'habitude, se met au travail, nous devrions l'encourager même s'il le fait avec un but de performance. Car c'est le premier pas fait de sa part vers le travail. Ensuite, nous pourrions essayer de remplacer ses buts de performance par des buts d'apprentissage.

1.4. DIFFERENTES STRATEGIES ET LEUR UTILISATION

La non-réussite de certains élèves n'est pas dû au fait qu'ils ne sont pas motivés mais qu'ils ne disposent pas d'une méthodologie appropriée et que, par conséquent, ils ne savent pas comment mémoriser, apprendre ou travailler ce qu'on leur demande. Si on constate que l'échec chez l'élève est dû au manque de connaissance de méthodologie, on peut leur apprendre à travailler efficacement, à bien utiliser le temps, leur expliquer comment apprendre et retenir un maximum d'informations en un minimum de temps.

Viau, (2005:160) propose de faire des groupes et de leur demander d'écrire en 5 minutes 3 moyens utilisés pour travailler en classe et à la maison. On les note au tableau puis on leur donne 3 minutes pour trouver 2 autres moyens non écrits au tableau. Ensuite, au dernier tour, ils ont 2 minutes pour trouver 1 moyen. A la fin, est discutée l'efficacité de toutes ces stratégies. On finit par un sondage pour avoir connaissances des stratégies qu'ils souhaiteraient utiliser.

Selon Covington (1984) "un élève est considéré comme intelligent par ses camarades lorsqu'il réussit une activité sans fournir beaucoup d'effort." (cité par Viau,2005:69)

Il faudrait bien expliquer aux élèves que, si un tel réussit plus facilement que les autres, c'est parce qu'il a des acquis de base solides grâce à ses anciens efforts, ses techniques de méthodologie et son travail régulier; car plus on a de connaissances, plus cela devient facile d'en acquérir d'autres et de les relier et/ou de les comparer avec les précédentes et ensuite, de les retenir. Dans ce cas, certains élèves répondent qu'il y a déjà un grand écart entre leur niveau et celui de leurs copains "intelligents". On peut donc leur dire que, plus ils vont tarder à s'y mettre, plus ils auront du mal à réussir à les rattraper; mais que s'ils s'y mettent aujourd'hui, ils pourront au moins obtenir un niveau minimum voire un niveau au-dessus, même rattraper leurs camarades qui ont un bon niveau et pourquoi pas aussi les dépasser.

1.4.1. Les stratégies d'apprentissage

“Les stratégies d'apprentissage sont des moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne” (Weinstein et Meyer, 1991) (cité par Viau 2005:78).

Certains élèves sont démotivés parce que, malgré tous leurs efforts, ils n'arrivent pas à obtenir de bonnes notes ou de bons résultats et se retrouvent toujours en bas de la liste de réussite de la classe. Ce sont souvent des élèves qui n'ont pas de bonnes stratégies d'apprentissage pour travailler ou qui ne savent pas comment travailler et comment s'organiser.

Pour leur apprendre des stratégies de travail, on peut commencer par un plan de travail à suivre que l'on prépare ensemble avec chacun de ces élèves pour une durée déterminée et puis lui demander de faire d'autres plans de travail tout seul.

Au lieu de dire aux élèves : “Travaillez bien”, nous devrions leur apprendre “comment” on travaille bien et efficacement, que peuvent-ils faire pour avoir un bon vocabulaire, que faut-il faire pour s'améliorer en lecture, en prononciation et dans les autres compétences principales de langue comme la compréhension orale et écrite, et la production orale et écrite ?

En ce qui concerne ce sujet de travailler “bien”, nous nous appuyons sur les idées de Jacques Henry et Jocelyne Cormier, consultants-pédagogues qui tiennent un bureau privé de consultation pédagogique nommé DISCAS:⁴

Vous connaissez sans doute, dans votre entourage, des gens bien gentils qui travaillent fort, très fort même, mais qui travaillent mal. Ils ne s'y prennent pas de la bonne manière. L'élève qui étudie chez lui, ne doit pas simplement lire ses leçons ou faire ses devoirs; il doit planifier son travail, résumer l'information, résoudre des

⁴ Jacques Henry et Jocelyne Cormier, 2006, *Que fait mon enfant à l'école? - l'apprentissage* <http://www.csrndn.qc.ca/discas/Parents/parentsApprentissage.html> , (le 23 décembre 2007)

problèmes, se questionner ou se faire questionner, expliquer à quelqu'un, pratiquer, réviser...Il ne faut pas seulement étudier fort , il faut étudier activement.

- Écouter le prof en classe, c'est être passif; prendre des notes, c'est être actif.
- Relire ses notes à la maison, c'est être passif; réorganiser ses notes, faire un tableau ou un résumé, c'est être actif.

Beaucoup de temps consacré ne veut pas dire beaucoup de temps passé efficacement. Peu de temps avec une bonne concentration sur le travail vaut mieux que beaucoup de temps passé avec “la tête ailleurs”; c'est ce que nos élèves ont intérêt à savoir car l'important est de “bien” travailler.

De nos jours, nos élèves sont comme “des chevaux de course” comme diraient beaucoup de parents ou enseignants car ils n'arrêtent pas d'être évalués et de passer des examens. Déjà qu'ils n'ont pas beaucoup de temps pour profiter de leur enfance et de leur jeunesse, ce dont ils ont besoin n'est pas de travailler beaucoup mais de “bien” travailler avec des méthodes efficaces.

Isaïh Berlin dit dans son article écrit pour le livre de Leperlier, (2001:15):“Ils ne sont pas au lycée pour passer leur bac mais pour travailler à la structuration de leur cerveau.”

Pourtant, même le système évaluatif que l'on impose les oblige à travailler plus pour les examens que pour structurer leur cerveau. N'est-il pas question de la même chose en Turquie où les élèves voient les apprentissages au lycée comme des cours qui les préparent à l'examen universitaire? N'y a-t-il pas une part de réalité que ce système empêche de faire des apprentissages dans le sens réel, apprendre des informations nécessaires et utiles dans leur vie et structurer leur cerveau au lieu de le remplir avec des informations qui ne sont utiles que pour cette évaluation d'entrée à l'université dont ils vont oublier une grande partie dès le lendemain après l'examen ?

1.4.2. Les stratégies de mémorisation

Viau nous rapporte la définition des stratégies de mémorisation faite par Pintrich et Garcia (1992) “Les stratégies de mémorisation sont les moyens qu’un élève utilise lorsqu’on lui propose une activité qui lui demande de se rappeler des informations factuelles comme des noms, des dates, des règles” (2005:78).

L’auteur estime que l’utilité de ce type d’apprentissage pose un problème car beaucoup d’élèves les utilisent constamment quelles que soient les activités qu’on leur propose de faire. Il propose à l’enseignant d’expliquer ces stratégies aux élèves, qu’il leur en montre les limites et leur conseille de les utiliser seulement pour se rappeler des informations réelles. Viau pense que cette mise en garde faite, lorsque des élèves doivent se rappeler d’une série de mots, il peut leur suggérer de forger des acronymes. Par exemple, pour se souvenir des noms des Grands Lacs, c’est-à-dire les lacs Huron, Ontario, Michigan, Erié et Supérieur, on crée l’acronyme HOMES, qui signifie “maisons” en anglais ou bien pour se souvenir d’une règle de grammaire, on peut créer une formule comme “Les Si mangent les Rais” qu’il juge d’être un bon exemple de formule permettant de se rappeler la règle du “si” conditionnel. Selon Viau, avec un peu d’imagination et en mettant à contribution ses élèves, un enseignant peut aisément trouver des acronymes ou des formules qui faciliteront la mémorisation des informations factuelles qui font partie de sa matière. (Viau,2005:165).

1.4.3. Les stratégies d’organisation

Comme le précise Fenouillet, “un élève démotivé ne cherche même pas à relier les nouvelles informations avec les précédentes. “Quant à un élève motivé, comme le montre aussi le schéma suivant donné par le même pédagogue (2003:177), l’apprenant sera en tout cas capable d’apprendre et de stocker des informations mais le niveau de la durée de vie de ces nouvelles informations apprises et stockées dans la mémoire dépendra des stratégies qu’il utilise. Au cas où il ne fait qu’écouter son professeur dans la classe et qu’il fait des répétitions à la maison, il saura les stocker dans sa mémoire à court terme qui a une capacité limitée et une durée de vie assez

brève mais grâce aux stratégies d'organisation qu'il utilise, il pourra les garder dans sa mémoire à long terme et faire plus facilement des liens avec ce qu'il a déjà appris. Ensuite, cela sera pour lui de plus en plus facile d'acquérir de nouvelles connaissances. Plus il en saura, plus il se fera confiance, se sentira maîtriser la discipline enseignée et finalement, son apprentissage sera plus efficace.

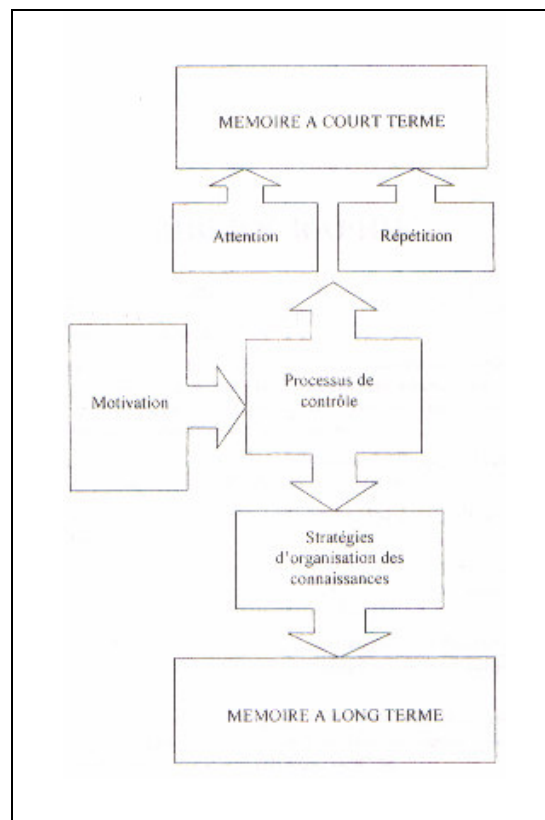


Figure 5. Le schéma récapitulatif de l'action de la motivation sur la mémoire

D'après Viau, ce que nous pouvons qualifier de *stratégies d'organisation* sont les différents types d'organisations rigoureuses utilisées par l'élève qui désire emmagasiner une grande quantité d'informations complexes. Elles consistent à organiser des données afin de les intégrer plus facilement à ses connaissances et de les mémoriser. Faire des regroupements d'idées sur un tableau en précisant les points communs ou différents de deux groupes d'information, faire un schéma qui résume bien un sujet sont de bons exemples de stratégie d'organisation. "Lorsque les

informations sont plus complexes et plus nombreuses la stratégie d'organisation s'avère efficace, car elle permet non seulement de classer les principaux concepts, mais aussi d'illustrer leurs interactions" (2005:79).

Viau nous expose ainsi que, si l'élève consacre vraiment beaucoup de temps pour son travail mais sans connaître et appliquer des stratégies efficaces comme faire un plan avant de commencer, des regroupements ou des formules de mémorisation, il continuera à échouer dans ses études et constater que ses efforts supplémentaires n'améliorent pas sa situation. Alors il risque de perdre sa motivation et se considérer comme " bon à rien" (2005 : 83).

Avec ces stratégies qui révèlent la différence entre "travailler beaucoup" et "travailler bien", nous allons terminer cette première partie. Pour en faire un petit résumé, nous pouvons dire que la motivation est un terme très populaire que l'on entend de plus en plus, qu'il y a d'innombrables théories motivationnelles mais qu'il y en a peu qui s'occupent vraiment de la motivation dans le milieu scolaire. Une de ces théories liées à la motivation scolaire l'analyse en deux groupes: la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque et c'est cette dernière que nous devrions favoriser car un élève qui est motivé intrinsèquement apprend les informations pour le plaisir d'apprendre et garde ses connaissances plus longtemps dans sa mémoire. Nous avons vu aussi que, dans la motivation de l'apprenant, il est question de deux sujets fondamentaux; ses perceptions et les stratégies qu'il utilise pour son apprentissage. S'il a de bonnes perceptions et choisit de bonnes stratégies d'apprentissage, la réussite lui est plus facile par rapport à ceux qui pensent qu'il suffit de travailler beaucoup avant les examens.

DEUXIEME PARTIE

2. LA MOTIVATION ET L'APPRENTISSAGE

D'après Leperlier (2001:45), il s'agit d'une ambiguïté de la langue française et on utilise indifféremment les mots "enseignement" et "apprentissage" l'un à la place de l'autre.

Bien souvent, nous faisons aussi cette faute en turc. On peut parler de la même ambiguïté dans la langue turque pour ces deux mots; "öğretim, öğrenim".(On peut même y rajouter un troisième que l'on utilise des fois à la place des autres: "eğitim".) Comme cela cause un problème, nous devons bien préciser la nuance entre ces deux termes. Pour cela, on prend l'explication de Leperlier :

L'apprentissage est un processus d'acquisition de connaissances qui passe par la recherche personnelle et la découverte. La langue anglaise n'a pas comme la langue française l'ambiguïté dont nous venons de parler. Les anglais ont deux mots qui ne sont pas interchangeables. "To teach" signifie "enseigner". "To learn" veut dire "apprendre". Et le "learning", - la démarche d'apprentissage, - suppose l'activité, à travers la recherche, la découverte et l'acquisition...et pas seulement l'écoute! C'est une loi fondamentale de l'apprentissage intellectuel : le sujet en situation d'apprentissage doit être actif. Toutes les méthodes qui supposent, exigent ou favorisent la passivité ralentissent ou contrecarrent l'apprentissage. Quand donc un enseignant enseigne et un élève écoute, qui est actif ? L'enseignant ! Il ne s'agit pas de sa gesticulation sur son estrade mais bien plus du travail personnel - recherches, découvertes, acquisitions- qu'il a fourni en amont pour acquérir ses diplômes et préparer ses cours. L'élève, lui, est passif en ce sens qu'il reçoit le travail fait par un autre que lui-même. Or si l'activité développe l'intelligence, il n'en va pas de même pour la passivité (2001:45).

Pour éviter cette ambiguïté, nous avons voulu commencer cette partie par montrer la différence entre l'enseignement et l'apprentissage. Surtout pour les langues où les élèves doivent être au moins aussi actifs que le professeur, nous allons plutôt préférer le terme d' "apprentissage".

2.1. L'ELEVE MOTIVE - L'ELEVE DEMOTIVE

Viau montre par un tableau les différences d'un élève motivé de celui qui ne l'est pas .(1999:55)

Un élève motivé...	Un élève démotivé...
♦ juge utiles ou intéressantes la matière et les activités pédagogiques qui lui sont proposées; ♦ se sent capable de faire ce qu'on lui demande; et ♦ a l'impression d'avoir une certaine part de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de ses apprentissages et croit que ses succès comme ses échecs dépendent en grande partie de lui.	♦ juge inutiles ou inintéressantes la matière et les activités pédagogiques qui lui sont proposées; ♦ se sent incapable de faire ce qu'on lui demande, ou craint de ne pas posséder les capacités nécessaires; et /ou ♦ a l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans ce qu'on lui demande de faire et croit que ses succès ou ses échecs ne dépendent pas de lui."

Tableau 1. Les caractéristiques de l'élève motivé et non motivé.

En fait, pour établir le profil motivationnel d'un élève, il faut pouvoir répondre aux quatre questions suivantes:

- Quelle valeur accorde-t-il à une activité et à la matière qui s'y rattache?
- Quelle opinion a-t-il de sa compétence à la réussir?
- Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité?
- Connaît-il des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui l'aideront à l'accomplir? (Viau,2005:148).

“Ames et Ames (1991:253) ont établi une liste de comportements qui sont en général associés à des problèmes de motivation. (...) Nous reproduisons cette liste, à laquelle nous avons ajouté d’autres comportements” (cité par Viau, 2005:149).

Indices comportementaux de problèmes de motivation:

- Remettre son travail à plus tard.
- Avoir de la difficulté à se décider.
- Se fixer des buts inatteignables
- Choisir la voie la plus facile et la plus rapide pour accomplir une activité.
- Croire que ses chances de succès sont réduites.
- Refuser d’essayer de faire une activité.
- Faire son travail rapidement sans être attentif.
- Abandonner rapidement une activité et ne pas essayer de la faire une deuxième fois.
- Expliquer ses échecs par son incapacité de faire les travaux demandés.
- Expliquer ses échecs en jetant le blâme sur les autres.
- Prétendre avoir essayé de travailler mais n’avoir rien fait.
- En cas d’échec, se punir soi-même.”

2.2. LES FACTEURS INFLUANTS SUR LA MOTIVATION DE L'ÉLÈVE

La motivation est un sujet très complexe et tellement vaste avec une immense diversité de causes et de conséquences. On ne peut pas expliquer le manque de motivation chez les élèves par une seule raison mais par un ensemble de raisons qui dépendent de beaucoup de facteurs différents. Il suffit d'analyser bien et en profondeur le cas des apprenants dans cette situation de démotivation pour le constater. Nous pouvons voir sur ce schéma donné par Viau (1999:10) les différents facteurs qui peuvent avoir une influence sur la motivation de l'apprenant.

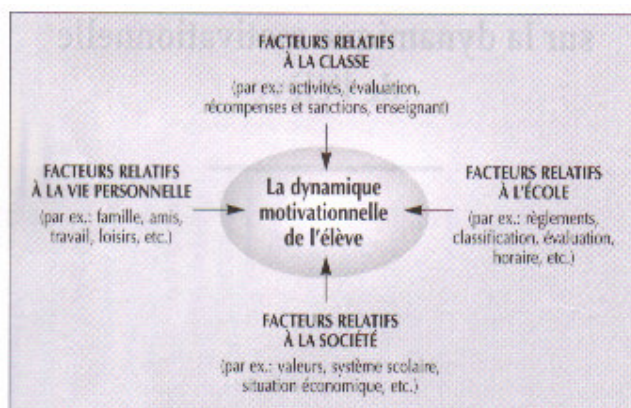


Figure 6. Le schéma des catégories de facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève

Il est possible de faire pleins de tableaux et de schémas pour classer les facteurs influant sur la motivation de l'élève car les raisons sont multiples et tellement variées. Dès qu'on commence à faire des recherches au sujet de la motivation, on remarque que cela ne dépend pas d'une seule raison mais de plusieurs facteurs en même temps.

Nous allons maintenant essayer de donner une liste des facteurs essentiels déterminant la non-motivation afin de mieux voir la complexité du sujet et de faire des suggestions qui pourront donner des idées à nos collègues dans la résolution de ces problèmes.

2.2.1. Les facteurs relatifs à la société

Selon Viau (1999:11), surtout dans les pays occidentaux, on n'arrête pas de dire que l'on travaille beaucoup et qu'on a hâte d'être en vacances. On ne peut pas dire qu'entendre parler des vacances tout le temps à la télé, à la maison, dans la rue, dans les médias, donne à l'élève l'envie de travailler plus à l'école. En plus, les jeux vidéos, les MP3, plus la culture Ipod ou des jeux comme les Tomagoshis qui occupent aussi bien les garçons que les filles (jeu qui consiste à s'occuper de manière régulière d'un être virtuel sous peine qu'il meurt) ne nous aide pas non plus à attirer l'attention de nos élèves.

Nous savons que tout cela ne favorise pas assez le côté intellectuel que nous voudrions enrichir chez nos élèves. Une fois pris par ces jeux vidéo ou par l'ordinateur qui les éloignent de plus en plus du monde réel, ils commencent à ignorer la nécessité d'apprendre et le besoin de s'enrichir intellectuellement pour mieux comprendre le monde qui les entoure. Ainsi, "(...)Perdant peu à peu l'habitude du travail intellectuel, bon nombre de jeunes en viennent alors à concevoir l'école comme une institution trop exigeante envers eux"(Viau 1999:11). Donc, l'école devient un endroit ennuyeux. Si en plus, on ne leur propose pas d'activités intéressantes où ils peuvent être actifs, c'est pire. D'un côté "un univers faux" mais intéressant et amusant pour eux et de l'autre, le monde réel et des cours ennuyeux... Le choix est vite fait pour l'élève si les enseignants et les établissements ne savent pas rendre intéressant ce qu'ils leur proposent.

Mais le développement n'apporte pas que des effets négatifs sur l'enseignement bien sûr. Même si les jeux vidéos éloignent l'enfant des activités pédagogiques, grâce aux développements technologiques dans le domaine de l'informatique, les élèves ont la chance maintenant de trouver de belles chansons dans la langue qu'ils apprennent, des jeux interactifs pédagogiques, des films d'animation, des dessins animés, etc. dans l'immense univers d'internet à condition d'être bien orienté et de savoir s'en servir utilement.

En même temps, ce développement technologique donne une grande chance aux enseignants qui manquent de documents authentiques. De nos jours, c'est tellement facile, avec l'internet, d'accéder à des documents auxquels on ne pouvait pas avoir accès autrefois. C'est aux enseignants de créer des exercices plus amusants et attrayants grâce à ces développements technologiques.

2.2.2. Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève

Ce sont des facteurs existant en dehors de la vie scolaire comme les parents, les amis, etc. et ils ont beaucoup d'influences sur la vie scolaire de l'enfant car ils sont capables de changer, dans le bon ou le mauvais sens, les perceptions, les attitudes et les habitudes de l'élève.

2.2.2.1. Les parents

“Les parents appelés à travailler de longues heures, arrivent souvent à la maison épuisés de leur journée et déjà préoccupés par les tâches qu'ils devront accomplir le lendemain. Dans ce contexte, le temps qu'ils consacrent à l'enfant, à ses activités scolaires, à ses devoirs et à ses leçons en souffre bien souvent” dit Viau (1999:13).

Car dans le monde actuel, les parents travaillent de plus en plus et leur vie professionnelle devient d'avantage stressante à cause des demandes qui n'en finissent pas de leurs patrons ou de leur directeur, ou bien tout simplement de cette société de consommation dans laquelle nous vivons.

A cause de ce rythme épuisant surtout dans les grandes villes, les parents ont de moins en moins envie d'entendre parler leur(s) enfant(s) de l'école et surtout pas de leur(s) problème(s) ou échec(s). Il y en a de plus en plus qui se “libèrent” de leur responsabilité de parent quand il s'agit des résultats scolaires non satisfaisants, des problèmes de comportement, de manque d'intérêt aux cours ou de motivation.

Par exemple, en Turquie, on peut facilement remarquer le changement dans le mode de vie chez une famille. Pour cela, il suffit de comparer les situations familiales actuelles avec celles d'il y a quelques dizaines d'années au cours desquelles il y avait beaucoup moins de familles dans lesquelles le père et la mère travaillaient tous les deux. À la maison, il y en avait au moins un, souvent "une", qui s'occupait de la vie scolaire de l'enfant. En plus, la vie professionnelle étant moins stressante, les parents pouvaient s'y intéresser tous les deux. Et ils faisaient tout pour que leurs enfants aient une meilleure vie qu'eux et les motivaient toujours. Par contre, de nos jours, nous voyons que même les parents sont démotivés et qu'ils n'ont pas le temps de motiver leurs enfants. Ils sont de plus en plus absents de la vie scolaire de leurs enfants à force d'être épuisés par leur travail.

Surtout, dans les grandes villes, les parents sont obligés de travailler tous les deux pour fournir les dépenses du foyer, ce qui veut dire moins de temps consacré aux enfants, plus de travail, donc plus de stress.

Mais comment sortir donc de ce gros dilemme? Le fait que les parents travaillent tous les deux et qu'ils aient peu de temps à consacrer à l'école peut être un prétexte pour ne pas s'occuper de la vie scolaire des enfants mais le professeur qui a besoin de l'aide des parents pour résoudre un problème concernant l'enfant et qui veut faire un travail de collaboration reste souvent limité, malgré sa bonne volonté, quand les parents ne répondent pas à ses appels sous ce prétexte.

Certes, l'enseignant peut résoudre la plupart des problèmes tout seul dans sa classe, mais parfois, il est limité par la méconnaissance de la vie de son élève en dehors de l'école. Puisque la motivation ne dépend pas que de l'école et de l'enseignant, il a besoin de connaître la vie que mène son élève et les probables problèmes de motivation qui peuvent survenir suite à des causes externes à l'école.

Puisqu'aucun parent ne nie l'importance de l'éducation dans la vie, ils ne devraient pas ignorer les problèmes concernant l'éducation de leurs enfants quelque soit le prétexte; le manque de temps, le stress du travail, la distance entre l'école et le lieu de travail ou la maison, etc.

Surtout pour les élèves en difficulté, ce n'est qu'avec la collaboration entre enseignants et parents que l'on peut obtenir des résultats satisfaisants sur les problèmes d'inattention, de non motivation ou de comportement. Parfois, on peut même avoir recours à des spécialistes pour certains problèmes pathologiques. Si les parents ignorent les problèmes de leur(s) enfant(s) ou ne viennent même pas à l'école faire "un travail d'équipe" avec l'enseignant, ce dernier ne pourra pas résoudre ce type de problème tout seul.

Par contre, le fait que les parents travaillent tous les deux n'apporte pas que des inconvénients. Cela aide les enfants de nos jours à vivre confortablement. Ainsi, les élèves peuvent même avoir une pièce confortable à eux pour travailler tranquillement, ce qui n'était pas le cas autrefois. Dans le cas où les deux parents travaillent, ils ont plus de possibilités actuellement de voyager et de voir les choses sur place au lieu de se satisfaire de regarder quelque chose à la télé comme autrefois. De nos jours, les établissements proposent également plus de visites culturelles ou pédagogiques aux élèves.

2.2.2.2. Les amis et leur influence

Nous allons évoquer les paroles de Viau pour montrer l'influence des amis dans la vie scolaire.

Par le rôle de confidents privilégiés, les amis ont une influence cruciale sur la motivation des enfants et des adolescents à l'école. Par exemple, si un élève a des amis qui désirent apprendre et qui attachent beaucoup d'importance à la réussite scolaire, il y a de fortes chances pour qu'il ait une perception positive de l'école et des matières scolaires. Si, au contraire, ses amis sont démotivés et ne font que chercher à découvrir les failles de l'école, ses perceptions du milieu scolaire seront probablement négatives, ce qui aura pour effet de le démotiver (1995:15).

Dans les établissements Tevfik Fikret d'Ankara; nous avons un groupe d'élèves dans l'une des classes, tellement loin d'être motivé pour le français et tellement pas intéressé... Pour eux, il ne fallait pas faire ce que demande le professeur mais perturber au maximum la classe pour être le leader de la classe car dans ce petit groupe, tout le monde adorait ainsi attirer l'attention des autres.

Nous avons décidé de séparer ce groupe de perturbateurs afin de voir si le changement de classe pourrait nous aider à les canaliser et à les motiver. Ils ont été installés dans des classes où il y avait des élèves motivés pour le français, heureux de l'apprendre, qui s'amusaient en apprenant cette langue étrangère. Les élèves en question ont essayé, au début, de perturber le cours pour attirer l'attention comme dans leur ancienne classe mais ils se sont rendus compte avec le temps que tout ce qu'ils faisaient pour perturber le cours dans le but d'attirer l'attention n'amusaient pas leurs nouveaux camarades et que c'était par le biais du travail qu'ils pourraient s'intégrer au groupe.

Comme aucun enfant ou adolescent ne peut résister à l'absence des camarades et qu'ils veulent tous "être reconnus", se sentir appartenir à un groupe et y avoir leur place, ils se sont mis à travailler peu à peu, à sortir des idées intéressantes dans le travail de groupe et grâce à leur capacité et à l'encouragement de leurs professeurs, ils ont pu retrouver ce même rôle de leader mais autrement... Cela nous montre à quel point les amis peuvent influencer les attitudes et les perceptions des élèves.

2.2.3. Les facteurs relatifs à l'école

Le fait de ne pas aimer son école peut aussi influencer négativement l'élève par rapport à l'apprentissage. Dans beaucoup de familles, ce sont les parents qui choisissent dans quelle école l'enfant va suivre sa scolarité.

En Turquie, même les jeunes qui terminent le lycée choisissent la plupart du temps, par hasard le département où ils vont faire des études universitaires. A cause

du système d'examen à la fin des études au lycée pour entrer à l'université, ils font à peu près une vingtaine de choix, de différents départements, de différentes universités, de différentes villes. En plus, nous sommes loin de pouvoir dire qu'ils font leurs choix consciemment. Il y en a peu qui s'informent vraiment et qui se font aider par un spécialiste pour faire leur choix. Selon les points obtenus à l'examen, on peut se trouver dans la faculté d'éducation ou dans celle de pharmacie...

Le jour de cet examen est une vraie source de stress et ce n'est malheureusement pas seulement avec le travail effectué tout au long de l'année que l'on réussit. Pleins d'autres facteurs: maladies, état moral, conditions physiques de la salle d'examen jouent aussi un grand rôle ce jour d'examen, même la chance y joue son rôle comme dans mon cas. Après avoir obtenu le diplôme du département d'électronique du lycée où nous apprenions l'anglais comme langue étrangère, je me suis trouvé par hasard et par chance dans le département du français à l'université. J'aurais même pu devenir comptable si j'avais répondu correctement à une question de plus en mathématiques à cet examen alors que mon premier souhait était d'être professeur de sport!...

Avec une seule réponse de plus donc, je serais devenu comptable et je serais peut-être en train de rédiger un mémoire de comptabilité aujourd'hui... ou bien, il y a de fortes chances, vu mon niveau en mathématiques, que j'aurai arrêté de faire des études universitaires il y a longtemps. Heureusement que, par chance, mon 18ème choix m'a plu et que je suis devenu professeur de français.

2.2.3.1. Le programme trop chargé

Il s'agit d'une impasse pour les enseignants. Nous entendons souvent ce genre de discussion dans la salle des professeurs : "Je suis en retard par rapport au programme", "Moi aussi, mais je ne m'en fais pas", "Mais comment ne pas s'en faire sinon on n'aura jamais fini ce qu'on a prévu" etc...

Nous pensons que cela n'a pas grande utilité d'aller trop vite sous peine que les élèves n'apprennent pas grand chose au final car on n'aura vu que sommairement

la plupart des leçons pour “coller” et finir l’intégralité du programme. Mais comment peut-on sauter d’un sujet à l’autre sans que ceci ne soit pas acquis au moins par la majorité des élèves surtout en langue étrangère ou les sujets qui se succèdent sont fortement liés les uns aux autres, tout en sachant que si un sujet n’est pas acquis, le sujet d’après lié à celui-ci, ne le sera pas non plus. A quoi sert donc de “courir” ?

La lettre qu’il a reçu de l’un de ses élèves dans sa première classe où il a enseigné la littérature française, le philosophe Isaiah Berlin, résume assez bien la situation:

C’est surtout quand j’étais en seconde que j’ai vraiment apprécié vos méthodes d’enseignement. Vous ne nous avez pas fait étudier plein de textes et d’auteurs, comme le prof de français que j’ai eu l’année suivante l’a fait. (...) Ça paraissait peu mais on étudiait vraiment ces sujets. On ne faisait pas que les survoler et ce que j’ai appris alors m’est resté; ce qui n’est pas le cas, loin de là, pour le reste (Cité par Leperlier, 2001:11).

2.2.4. Les facteurs relatifs à la classe

Les facteurs liés à l’organisation de la classe sont ceux que l’enseignant peut le plus facilement modifier pour influencer sur la dynamique motivationnelle de ses élèves. Les principaux facteurs sur lesquels les enseignants peuvent agir sont les suivants : les activités pédagogiques, l’évaluation, les systèmes de récompenses et de sanctions, et l’enseignant lui-même (Viau,1999:67) .

Selon l’auteur (1999:18), ce sont “les quatre facteurs qui, selon les recherches,⁵ ont le plus d’influence sur la dynamique motivationnelle.”

Nous allons ajouter à cette liste d’autres facteurs citées par d’autres auteurs comme Delannoy, Porcher, Lieury et Fenouillet. Ce sont : le système de compétition, un temps de recherche insuffisant, des documents non adaptés, la clarté des

⁵ Selon les recherches d’Ames (1992),Wigfield, Eccles et Rodriguez (1998), Midgley (1993),Blumenfeld (1992), Stipek (1996)

consignes données et quelques autres facteurs que l'on trouve importants. Le dernier sujet de cette deuxième partie sera : le programme trop chargé.

Puisqu'on dit que l'enseignant est responsable de tout ce qui se passe dans sa classe et que c'est lui qui organise et qui gère tout dans l'apprentissage, nous pouvons dire qu'il a un des rôles principal dans la motivation et la réussite de l'élève. Comme c'est un rôle très important, nous allons en parler plus en détail dans la troisième partie.

2.2.4.1. Les activités pédagogiques proposées

Les activités que propose un enseignant, influent directement sur la motivation des élèves. Une activité peu intéressante présentée avec un ton monotone par l'enseignant n'attirera pas, bien sûr, l'attention des apprenants.

Le professeur ne doit pas se satisfaire des activités proposées dans les guides pédagogiques ou dans les manuels, mais faire des recherches pour trouver des activités originales qui peuvent intéresser les élèves ou mettre des projets en place autour d'un thème.

L'utilisation des documents authentiques joue un rôle de premier plan sur la motivation des élèves et, comme nous l'avons déjà évoqué, c'est de plus en plus facile de nos jours d'avoir accès à ce genre de documentation (revues, magazines, cd, journaux etc).

Pouvoir "étonner" l'élève et lui montrer qu'on va apprendre un nouveau sujet par un moyen auquel il ne s'attend pas, qui sort de l'ordinaire sera efficace dès le début d'une activité proposée des documents authentiques et attirera son attention tout de suite.

Via critique l'exposé magistral qui, selon plusieurs chercheurs dont Paris et Turner,(1994) est une forme d'enseignement qui se limite, pour l'élève, à recevoir

passivement de l'information. Pourtant, nous rencontrons encore de nos jours beaucoup d'enseignants qui utilisent cette ancienne méthode peu attirante pour les élèves. Il ne faut pas oublier que transmettre des connaissances aux apprenants ne veut pas dire leur répéter banalement ce qu'on possède comme connaissances. (1999:18)

Il suffit de retourner à nos années scolaires pour se souvenir à quel point nous nous ennuyions quand un professeur faisait des exposés sans laisser la parole aux élèves ni le temps de les faire réfléchir sur le sujet et qui finissait son cours par des questions d'évaluation comme toujours, des élèves qui répondaient machinalement, qui sortaient de leur bouche les réponses attendues par le professeur et qui oubliaient peu de temps après toutes ces masses d'information et qui attendaient avec hâte que le cours se termine.

Connaître bien sa matière ne garantit jamais de bien l'enseigner et cela ne peut se faire qu'avec une bonne organisation et préparation et la participation active des élèves. Pour minimiser les effets souvent démotivants de l'exposé, Viau propose d'organiser les différents éléments qui le compose, de façon à ce qu'il soit signifiant du point de vue des élèves, clair, accessible et dynamique, c'est-à-dire qu'il suscite des questions et des échanges car si cela ne signifie rien pour l'élève, il ne donnera pas l'attention nécessaire pour comprendre les explications du professeur. (1999:19)

2.2.4.2. Le système d'évaluation

Victor Hugo dit : "Le génie est dix pour cent d'inspiration et quatre-vingt-dix pour cent de transpiration." (cité par Lieury et Fenouillet, 2006:83). Pour de bons résultats, il faut de grands efforts. Mais si le résultat du travail fourni est évalué par un examen, l'apprenant peut obtenir une mauvaise note malgré ses grands efforts à cause de plusieurs facteurs internes ou externes et cela risque de le décevoir et de le démotiver.

Nous savons que l'évaluation est l'un des éléments indispensables de l'enseignement car grâce à elle, on peut se rendre compte de ce qui est acquis et non acquis par les élèves. Mais est-ce que cette étape importante de l'apprentissage veut dire seulement des notes? Ce n'est qu'avec ses notes qu'il faut évaluer un élève? Ceux qui obtiennent les meilleures notes sont-ils les meilleurs et les plus intelligents de la classe? Ou bien, ceux qui n'arrivent jamais à obtenir de bonnes notes, peut-on les qualifier de non-compétents? Faut-il vraiment noter 1 sur 5 un élève qui travaille beaucoup mais qui ne dépasse jamais le 1? Comment être objectif? Qui mérite vraiment le 5 sur 5? Une dernière question: la note doit-elle être la grande arme de l'enseignant?

On peut multiplier ces questions sur le sujet car l'évaluation est considérée comme le fruit final du travail pour certains élèves et ceci tout seul peut être capable de démotiver un élève à cause de l'importance que lui, ses parents ou l'enseignant y accordent.

Pour l'évaluation, les élèves doivent savoir avant tout, par quels critères ils seront évalués et ce qu'on attend essentiellement d'eux. Nous savons qu'il y a un nombre non négligeable d'enseignants qui évaluent leurs élèves avec ce qu'ils écrivent sur leurs copies d'examens sans s'occuper vraiment de tout l'effort que l'élève peut faire pour réussir.

En tant que professeur, nous devons aussi prendre en compte leurs efforts, leur participation et leur volonté avant de leur attribuer une note quelconque. Surtout avec les élèves en difficulté, réservés, qui ne se font pas confiance, qui tremblent même pendant un examen, nous devons bien leur expliquer que ce qui sera évalué ne sera pas que ce qu'ils vont écrire ou dire pendant l'examen mais toute une période d'apprentissage avec la participation, la volonté et l'envie d'apprendre.

Il faut redonner de nouvelles attitudes, plus informatives qu'évaluatives, tant aux élèves qu'aux enseignants pour que les résultats négatifs soient utilisés comme informations vers un meilleur apprentissage plutôt que comme une sanction et une

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).

Surtout dans les petits niveaux, particulièrement en langue étrangère, il faut garder le plus longtemps possible les élèves loin du stress de la note et ne leur donner que des appréciations positives et mettre en évidence leurs réussites plutôt que leurs échecs, leur montrer qu'ils sont "capables" et que c'est "amusant" d'apprendre. Les fautes ne doivent pas être une source de démotivation mais être perçues par les élèves comme une étape indispensable dans l'apprentissage.

La mission d'un enseignant n'est pas de noter tous les pas ou les faux pas de l'élève, mais de le laisser progresser dans son apprentissage. Ce dernier doit vivre cette période d'apprentissage de la façon la plus naturelle possible, surtout avec les petits, comme s'ils apprenaient une deuxième langue maternelle, sans la peur des notes mais avec beaucoup de jeux, d'activités intéressantes et variées.

La nécessité de l'évaluation dans l'apprentissage est évidente pour voir où on en est, où en est l'élève mais, comme dit Delannoy "évaluer n'est pas noter, évaluer c'est apprécier, critiquer, admirer, conseiller, suggérer des améliorations" (2005:154)

Les appréciations ou les remarques qu'on fait, ont beaucoup plus d'influence que l'on croit sur nos élèves. Un petit mot dit comme ça en passant, peut leur rester en mémoire pendant des années comme motif de motivation ou de démotivation.

Comme moi, l'élève dans son petit village, qui décida un jour d'être gardien de but après la réflexion qu'avait formulée son instituteur, juste en passant comme ça, devant son logement de fonction dans la cour de l'école, voyant les enfants jouer au football et après un bon plongeon de son élève : "Voilà un bon gardien de but !" Juste une parole comme cela peut être suffisante pour donner à un élève l'idée de devenir un gardien de but et lui faire prendre cette décision importante qui peut donner sens à sa vie.

“Waouh! Comme tu dessines bien! C’est super ça!”. Un élève qui vient montrer à son professeur, après chaque “oeuvre” terminée pour demander son avis, pour être encouragé sur son petit chemin de “futur peintre” avec un seul encouragement comme celui-ci.

C’est pour cela que nous, les enseignants, nous devons nous rendre compte de notre grand “pouvoir” et l’utiliser pour encourager les futurs peintres, poètes, artistes ou artisans et pas avec la menace de la note mais avec nos paroles positives qui jouent tant sur leur motivation.

Juste les exemples que nous allons donner peuvent montrer à quel point la motivation peut varier d’un élève à un autre.

Nous le savons tous, que ce que dit le professeur après une évaluation compte beaucoup pour les élèves. La réussite et les mots d’appréciation les motivent et les encouragent. Quant à l’échec, d’après Viau, ce qu’en dit le professeur en négatif peut être un motif de démotivation mais en même temps l’échec peut avoir l’effet contraire chez un autre élève et réveiller chez lui une motivation qui était endormie, en veille. (1994:14)

Pour l’échec, si c’est un élève moyen ou faible qui travaille beaucoup pour une évaluation et qui croit pouvoir obtenir une bonne note, cela peut avoir des effets négatifs et causer une baisse de motivation parce qu’il a beaucoup travaillé mais qu’il n’a pas atteint son objectif d’avoir une bonne note ; d’où vient le sentiment d’incapacité. Mais si c’est un élève ayant d’habitude de bonnes notes, qui a arrêté de travailler pour une quelconque raison, cela peut le “réveiller” et être un motif de (re)motivation chez lui. Et même les élèves qui en ont assez d’avoir de mauvais résultats et de se trouver ridicules, peuvent se mettre au travail pour se débarrasser de l’étiquette de “l’élève faible” pour prouver qu’ils ne sont pas nuls. Ces exemples nous montrent que les apprenants ne sont pas tous motivés de la même manière et il faut prendre en compte les différences individuelles.

Comme le dit Delannoy, au cas où il s'agit d'une mauvaise note surtout avec les jeunes apprenants, il vaut mieux ne pas casser leurs espoirs mais plutôt dire : "Ce n'est pas encore tout à fait cela". D'après elle, "tel devrait être en substance le seul message négatif adressé à un jeune élève. "Et, bien entendu, on proscrira toute remarque ironique, blessante ou d'allure définitive". (2005:154)

2.2.4.3. Les récompenses et les sanctions

Pour les behavioristes, les décisions qui forgent le comportement présent sont la conséquence d'un comportement passé. Si une action passée a des conséquences positives telles qu'une récompense, l'individu voudra réitérer ce comportement. À l'inverse, si une action passée a des conséquences négatives telles qu'une punition, l'individu va tendre à l'éviter par la suite (Fenouillet, 2003:50).

Tous les enseignants essayent ou ont essayé divers systèmes de récompenses ou de sanctions. Ce qu'on rencontre le plus comme récompenses sont :

- Les félicitations (écrites ou à l'oral)
- Offrir des bonbons, un livre/cd ou une cassette
- Faire applaudir l'élève par ses camarades
- Mettre un "+", une étoile, (...) dans le tableau des comportements ou d'efforts.
- Ecrire une note motivante dans son cahier
- Donner des autocollants
- Dessiner une tête souriante dans son cahier (en début d'école primaire)
- Regarder un film ensemble
- Emmener les élèves au cinéma pour voir un film concernant la matière enseignée

Quant aux punitions:

- Faire écrire une phrase (x) fois
- Priver l'élève des jeux ou des activités intéressantes
- Faire signer aux parents le mot écrit par l'enseignant dans le cahier de l'élève
- Recopier un texte (x) fois.
- Faire deux fois le devoir demandé au lieu d'un qu'il n'a pas fait.
- Marquer un " - " dans le tableau des récompenses
- Mettre l'élève debout dans un coin de la classe
- Sortir l'élève de la classe (ce qui n'est pas conseillé car un élève doit toujours être sous les yeux du professeur pendant ses cours car s'il lui arrive quelque chose pendant qu'il est dehors, le professeur en sera responsable.)

Viau nous rapporte qu' après avoir examiné plusieurs recherches sur l'effet des récompenses sur la motivation des élèves, Pelletier et Vallerand (1993) sont arrivés à la conclusion que des récompenses comme l'argent, le prix, les trophées, etc., provoquaient chez plusieurs élèves une baisse d'intérêt pour une activité qu'ils jugeaient intéressante à accomplir et une baisse de motivation intrinsèque. (2005:123)

L'auteur s'appuie également sur ce que dit Spaulding (1992) au niveau des récompenses: "(Les enseignants) doivent d'abord se persuader que les récompenses symboliques comme les jetons ne sont pas nécessaires pour motiver les élèves" (2005:123) car selon Viau, des commentaires favorables sur les travaux, des évaluations qui soulignent les apprentissages réalisés, des encouragements dans les moments difficiles, des remerciements pour avoir écouté avec attention un exposé sont des gestes qui motivent certainement plus les élèves que des jetons, car ils agissent directement sur les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes. Des systèmes de jetons, d'autocollants ou de prix peuvent avoir un effet sur certains élèves, mais ils peuvent nuire à la longue à leur motivation (2005:124).

Cependant, le jugement négatif que nous portons sur des systèmes de récompenses comme le système de jetons est contesté par d'autres chercheurs (Forget, Otis et Leduc, 1988), qui les considèrent comme des moyens efficaces d'amener les élèves à adopter certains comportements. Toutefois, même ces auteurs reconnaissent qu'il est important de cesser de les utiliser dès que possible. (...), en ce qui concerne les punitions, celle qui consiste à copier des dizaines de fois une formule mathématique ou à recopier des pages entières du dictionnaire doit être bannie, car elle incite les élèves à associer punition et activités d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle certains élèves finissent par détester faire des exercices de mathématiques, écrire des textes ou encore chercher dans un dictionnaire, car ces tâches ne leur rappellent que de mauvais souvenirs. Si un enseignant est obligé d'établir un système de punitions dans sa classe pour enrayer l'indiscipline, par exemple, il est essentiel que ses élèves sachent qu'ils sont punis pour des raisons qui n'ont rien à voir avec les erreurs qu'ils font en apprenant (Viau, 2005:124,125).

Jacques Henry et Jocelyne Cormier, consultants-pédagogues, répondent ainsi à la question: Est-ce une bonne idée de récompenser mon enfant pour de bons résultats scolaires et de le punir pour de mauvais résultats?

Une récompense matérielle peut être utile de façon exceptionnelle, pour atteindre un objectif précis dans une situation particulière. Mais il ne faut pas que cela devienne une habitude. Votre enfant doit comprendre qu'il ne doit pas se soucier de réussir pour plaire à ses parents, mais parce qu'il est plus heureux et plus content de lui en réussissant et en constatant ses progrès. De même, une punition pour des choses qui se passent à l'école peut, de façon exceptionnelle toujours, aider à débloquer une situation quand les autres moyens ont échoué. Mais cela ne doit pas être fait régulièrement.

Par contre, les félicitations et les encouragements (ou les mises en garde, si nécessaire) ne sont pas à ménager. Votre enfant profitera plus durablement de votre intérêt sincère, de vos marques d'appréciation et de votre disponibilité pour partager ses réussites et ses déceptions que des "pourboires" que vous pourriez lui donner.⁶

⁶ DISCAS, (2006) bureau privé de consultation pédagogique, Jacques Henry et Jocelyne Cormier, 2006
<http://www.csrn.gc.ca/discas/Parents/parentsApprentissage.html> (le 23 décembre 2007)

Lieury, professeur de psychologie cognitive à l'université Rennes II et Fenouillet, maître de conférences de psychologie cognitive en sciences de l'éducation à l'université Lille III, disent:

En pédagogie, les renforcements positifs sont préférables car les renforcements négatifs sont générateurs de peur, de stress et peuvent produire de nombreux effets pervers”(2006,12). “Les renforcements négatifs (blâmes, réprimandes,..) baissent considérablement les performances (2006:18) .

Les auteurs expliquent ainsi la loi du renforcement, autrement dit la loi de Hull pour la comparer avec le système de récompense dans les écoles :

La loi du renforcement a été appliquée dans le système de primes du marketing : le vendeur n'est que faiblement payé pour créer un besoin, puis est renforcé par une prime chaque fois qu'il a vendu un appareil ou atteint un objectif (2006:11).

Ensuite les auteurs donnent un exemple d'expérience pour montrer que les compliments et les réprimandes utilisées à l'école agissent selon cette loi.

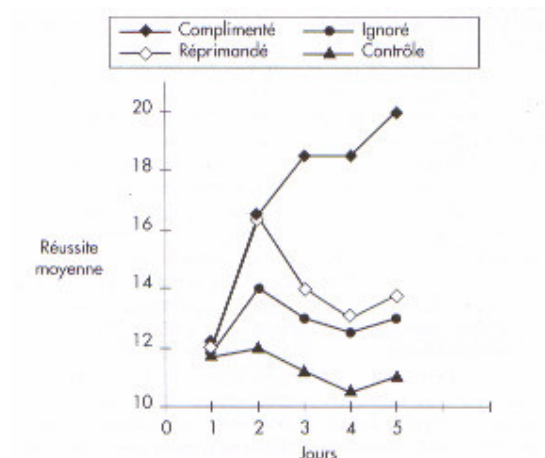


Figure 7. L'effet de compliment et de la réprimande chez des élèves dans des problèmes arithmétiques (Hurlock, 1925 d'après Munn 1956, cité par Lieury et Fenouillet)

Les élèves, des filles de CM1 (niveau 4 de l'école primaire en Turquie) à la 6ème, devaient résoudre le plus de problèmes possible (parmi 30) en quinze minutes. L'expérience se déroulait en cinq jours avec cinq séries de problèmes équivalents. Dans le groupe "réprimande", chaque élève était réprimandée sans tenir compte des résultats en la faisant lever face à la classe. Dans le groupe "compliment", chaque élève recevait cette fois des compliments, mais sans connaître les résultats. Le troisième groupe "ignoré" assistait aux deux "cérémonies" tandis que le groupe "contrôlé" travaillait dans une pièce isolée sans indication. Après un départ équivalent de douze problèmes résolus, le groupe contrôlé ne s'améliore pas, ce qui va dans le sens de la loi Hull. Le groupe complimenté se perfectionne avec rapidité atteignant une vingtaine de problèmes résolus au bout des cinq jours d'entraînement. A l'inverse le groupe réprimandé, qui pourtant s'améliore le deuxième jour, voit sa performance chuter pour rejoindre le groupe ignoré, ces deux groupes n'ayant pas une performance très éloignée du groupe contrôlé, ou si l'on préfère du niveau de départ. Au total, les renforcements positifs accélèrent l'apprentissage à l'inverse des renforcements négatifs. Cette expérience permet également de constater que d'ignorer les élèves équivaut à un renforcement négatif, du fait des motivations sociales qui nous font rechercher un assentiment (2006:12).

Crespi (1942) prouve avec une expérience faite sur les rats que, même pour les rats, toutes les récompenses n'ont pas la même valeur. (Cité par Lieury et Fenouillet 2006:13)

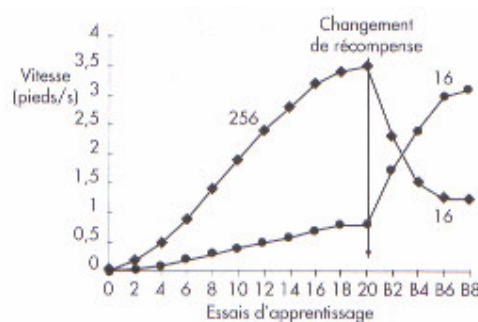


Figure 8. Le changement brutal de performance lors du changement "brutal" de la ration alimentaire chez les rats (de 256 à 16 ou de 1 à 16 boulettes) (Crespi, 1942: simplifié d'après Hull, 1952,)

Dans la première phase, les rats se comportent selon la loi de Hull. Ceux qui reçoivent une grande quantité de nourriture au but (256 boulettes) vont plus vite que ceux qui ne reçoivent qu'une boulette. Mais lorsque la ration change brutalement au 20ème essai pour s'égaliser à 16 pour les deux groupes, on s'aperçoit que la vitesse s'inverse. Les rats, habitués à recevoir une forte récompense (256 boulettes) ne sont plus motivés et vont très lentement. À l'inverse, ceux qui n'étaient habitués qu'à une seule boulette, vont à toute vitesse lorsqu'ils en reçoivent 16, ce qui leur paraît, par contraste, une énorme récompense. Donc, le renforcement tout seul ne suffit pas pour déclencher la motivation, mais la quantité ou la nature de la récompense est un autre paramètre essentiel. Hull raconte également un effet Crespi chez un chimpanzé qui, étant récompensé pour une tâche par une banane, l'est tout à coup par une feuille de salade ; le chimpanzé "n'en croit pas ses yeux" et cherche sous différents objets la récompense à laquelle on l'avait habitué (Lieury et Fenouillet, 2006:14).

Dans les systèmes de récompenses, le niveau de motivation d'un élève dépend de la valeur qu'il attribue aux récompenses. Nous avons constaté avec nos collègues que, parmi des élèves qui viennent du même milieu social, il y en a qui font tout pour obtenir une étoile donnée par le maître en récompense de ce qu'ils réussissent; alors que d'autres trouvent nul ce système de travailler pour une étoile parce qu'ils peuvent plus facilement obtenir de meilleurs cadeaux avec beaucoup moins d'efforts avec leurs parents qui les gâtent sans cesse par d'énormes récompenses pour peu d'efforts.

"Trop gâter les enfants diminue la motivation." (Effet Crespi) (Lieury, Fenouillet 2006:18). C'est pourquoi, l'équilibre entre réussite et récompense doit être bien fait et il ne faut pas les habituer qu'à marcher par des récompenses surtout matérielles. Des mots d'encouragement, un petit mot valorisant ou affectif est tout aussi efficace que d'énormes récompenses excessives matérielles dans certains cas. Tout dépend comment le maître présente les choses. Une étoile, signe de mérite, peut mieux remplacer un cadeau matériel si l'enfant y accorde de l'importance avec l'explication du maître sur ce que vaut cette étoile. Comme dans l'exemple de Crespi, il y en a qui font tout pour une boulette, d'autres qui ne font rien pour 16 ! Tout dépend comment nous les habituons.

2.2.4.4. Le système de compétition

Dans la plupart des systèmes scolaires actuels, la compétition est souvent une forme obligée de la motivation comme elle l'est dans la société globale. Ce sont des évaluations classantes avec un premier et un dernier; c'est-à-dire, le succès et l'échec (Porcher,1985:108).

Avant d'installer un système de compétition avec des points, des étoiles, des “ + ” et des “ – “, etc. en primaire , il faudrait bien connaître le public de la classe car s'il y en a qui la prennent trop au sérieux, ils vont jusqu'à vexer leurs camarades, n'hésitant pas à écraser, casser les autres pour pouvoir être le numéro 1. Nous avons constaté avec nos expériences qu'il vaut mieux installer un système de “points communs” dans les classes où c'est le cas. Dans ce système, à condition que toute la classe participe bien en cours, on obtient un/des point(s) et au bout de “ X ” points, on a le droit de regarder un film en cours en langue étrangère enseignée ou faire une activité qui leur plaît comme une sortie par exemple. Cela renforce les liens entre les élèves et crée une ambiance d'équipe dans la classe, ce qui signifie de meilleures conditions de travail et d'apprentissage pour l'enseignant et les élèves.

En parlant des concurrences entre les élèves, ne faut-il pas parler aussi des rivalités entre les enseignants? Surtout avec ce système examinateur, à la fin de chaque étape scolaire en Turquie, que ce soit pour l'université, le lycée ou le collège, les enseignants désirent avoir formé “les meilleurs” ;ceux qui seront parmi les premiers dans la liste des “gagnants”. Nous voyons dans nos écoles, des professeurs qui sont en concurrence avec leurs collègues.

Il y a, pour l'enseignant, un choix décisif d'identité professionnelle: la mission que lui confie la société est-elle une mission de sélection des meilleurs, ou une mission d'aide à la réussite optimale de tous? La confusion des missions est étroitement liée à la confusion des rôles: enseignants et examinateurs, enseignants et évaluateurs. On le voit bien lorsqu'il s'agit d'apprendre à conduire, examinateur et moniteur se partageant clairement les rôles: l'excellence pour un moniteur, c'est de

faire réussir le maximum d'élèves, ce n'est pas de fabriquer des champions de formule 1 (Delannoy, 2005:150).

Selon Lieury et Fenouillet (2006:65), à la situation de compétition, ce qui est de la motivation extrinsèque, on joue pour gagner. Quand la tâche "officielle" s'arrête et qu'il n'y a rien à gagner, les enfants s'arrêtent plus vite.

Les élèves habitués par leur professeur à ne fonctionner qu'avec cette idée de compétition ou de ce but de gagner deviennent souvent jaloux les uns des autres; alors que les élèves qui travaillent sans se sentir motivés "excités", tirés par le seul but de gagner un concours, eux, s'entraident plus, ce qui permet d'avoir une classe plus agréable sans trop de bagarre. Lieury et Fenouillet confirme ce que nous venons d'évoquer: "La compétition ou la rivalité peut amener des disputes, de l'agressivité et par voie de conséquence, des chutes de performances" (2006:91).

Mais cela ne veut pas dire qu'il ne faut jamais organiser de concours, ni proposer des compétitions aux élèves. Pour mettre un peu de "piquant", cela peut se faire de temps en temps. Juste, il faudrait bien leur apprendre qu'on organise des jeux / concours / compétitions pour s'amuser et qu'une fois que c'est fini, il faut féliciter les gagnants sans jamais être rancunier ni trop fier d'avoir gagné.

D'après nous, pour que la motivation dure plus longtemps et pour obtenir une ambiance de coopération et pas une ambiance de jalousie entre les élèves, il faudrait valoriser la motivation intrinsèque et ne pas systématiquement utiliser la compétition afin de motiver les élèves. Cela ne devrait rester qu'un moyen de s'amuser car notre but n'est pas d'avoir un champion ou un leader à chaque fois, à chaque étape de l'apprentissage.

2.2.4.5. Un temps de recherche insuffisant

Delannoy parle d'une autre situation scolaire démotivante: celle du temps de recherche souvent insuffisant pour les élèves lents. D'après elle, les rythmes scolaires, calqués sur les plus rapides, leur ont fait perdre confiance en eux et les

élèves qui ne sont pas aussi rapides que leurs amis voient plusieurs fois le maître passer au corrigé avant d’avoir eu le temps de finir leur recherche. Ainsi, ils arrivent à la conclusion que chercher ne sert à rien, que trouver est un don réservé aux autres” (Delannoy, 2005:111) .

2.2.4.6. Des documents non adaptés

A propos des documents, on peut se poser deux questions. Intéressent-ils les élèves et sont-ils favorables à la communication? En d’autres termes, on peut classer les documents selon deux critères : la nature du contenu et le degré d’adaptation du document à la classe (Lecompte, 1985:23) .

Les documents qu’utilisent les professeurs en classe de langues sont aussi importants pour la motivation. Si ceux-ci ne sont pas intéressants pour les apprenants ou pas adaptés à leur niveau linguistique, cela peut les éloigner des langues étrangères car un document tiré vite fait d’un site internet, donné aux élèves sans faire aucune modification dessus ne conviendra forcément pas à cent pour cent au niveau de nos élèves. Pour ce genre de documents, il est indispensable de les adapter au niveau linguistique de nos élèves et passer le travail aux élèves avec une présentation attrayante. En plus, c’est ridicule de voir sur les feuilles d’activités chez certains professeurs des expressions comme “cliquez pour retourner à la page d’accueil” etc., sur des textes ou des exercices tirés de l’internet, donnés aux élèves sans aucun soin de travail. C’est assez significatif pour montrer l’importance que l’on donne à la profession exercée. Avec un tel document utilisé en cours, il est bien possible que l’enseignant ne parvienne pas à bien motiver ses élèves.

Cela serait enrichissant aussi intellectuellement de travailler sur des documents où on parle des sujets culturels internationaux et de faire des comparaisons puisque l’apprentissage d’une langue veut dire également apprentissage d’une culture.

Nous avons vu avec nos expériences que les documents authentiques comme des bandes dessinées, films, chansons, magazines, revues, journaux aussi attirent beaucoup l'attention des apprenants et donnent des résultats bien satisfaisants.

2.2.4.7. La clarté des consignes données

“La non-compréhension de ce qu'on attend d'eux est très souvent à l'origine de la démotivation progressive des élèves” dit Delannoy (2005:85).

C'est un des facteurs qui demande une attention particulière surtout si on utilise la méthode directe où on parle systématiquement en langue cible et pas en langue maternelle, car, pour réaliser la tâche demandée, l'élève a d'abord besoin de comprendre ce qu'est la problématique, ce qu'on lui demande de faire et ce qu'on attend de lui comme produit final. Nous avons remarqué plusieurs fois avec nos élèves qu'il y en a qui sont capables de faire ce qu'on leur demande mais qui ne parviennent pas au produit final attendu parce qu'ils n'ont pas bien compris ce qui était demandé. C'est pourquoi, surtout si on va donner les consignes en langue étudiée, il ne faut pas hésiter à passer beaucoup de temps à l'enseignement des consignes surtout en début d'année scolaire ; car si celles-ci ne sont pas bien apprises, on risque de retourner à ce sujet assez souvent tout au long de l'année, ce qui fera perdre du temps pour chaque activité proposée. Donc, il vaut mieux y consacrer le temps nécessaire une fois pour toute dès le début de l'année et leur rappeler les consignes de temps en temps durant l'année scolaire.

La concentration des élèves pendant que le professeur explique les consignes est un des points auquel l'enseignant doit faire attention. Des élèves qui n'écoutent pas le professeur, qui s'intéressent à autre chose, comme : s'occuper de son cartable, parler avec le copain, dessiner, tailler son crayon, colorier, etc. ne peuvent pas en même temps écouter efficacement le maître et comprendre les consignes pour un nouveau travail. Une fois obtenu le silence et la concentration totale, le professeur peut expliquer le travail et dire ce qu'il attend d'eux et être plus sûr ainsi que la consigne est bien comprise.

Faire répéter à chaque fois à quelques élèves les consignes des activités à réaliser pourrait augmenter la qualité d'écoute des consignes. En plus, écouter celles-ci par leurs

amis, avec un langage plus adapté à leur niveau pourrait aussi les aider pour la compréhension. Avec la répétition des consignes par ces élèves, le professeur peut également contrôler si son message est bien passé.

2.2.4.8. D'autres facteurs

Après les discussions que nous avons eu avec nos collègues, d'autres facteurs qui peuvent avoir des influences sur la motivation des élèves sont :

- Les conditions physiques de l'école non satisfaisantes comme les salles de classe trop petites ou trop chargées; des salles pas bien aérées; le manque de lumière, d'un laboratoire de langue, d'espace de récréation pour s'aérer, de terrains de détente ou de sport, etc.
- Une approche de discipline trop sévère qui culpabilise les élèves, qui ne leur donne jamais la parole ou bien le contraire,
- L'absence totale de discipline où tout le monde fait ce qu'il veut, ou les enfants corrects qui travaillent bien se font menacer, écraser et mépriser par ceux qui n'ont aucun but scolaire; et qui viennent à l'école juste parce qu'ils sont obligés de le faire,
- le manque d'activité proposée par l'école en dehors de l'école comme des sorties au musée, au théâtre, au cinéma, au zoo, sur les sites antiques ou touristiques en ville ou près de la ville, etc.

Ainsi, nous terminons la deuxième partie de notre travail. Il est possible de prolonger cette liste des facteurs qui ont des influences sur la motivation des élèves dans l'apprentissage mais nous pensons avoir donné des exemples essentiels qui jouent un rôle de premier plan. Dans la partie suivante, nous allons voir le rôle de l'enseignant dans la motivation des apprenants et la relation entre la motivation et la réussite.

TROISIEME PARTIE

3. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS LA MOTIVATION ET LA REUSSITE

Nous pensons que cela ne serait pas exagéré de dire que le rôle de l'enseignant dans l'éducation et dans la motivation de ses élèves est irremplaçable. Avec ses compétences ou ses qualités, il peut directement influencer les élèves pour les motiver.

Un enseignant peut également être responsable de la perte de motivation observée chez ses élèves. Un enseignant qui n'aime pas sa matière, qui ne réussit pas à se faire respecter ni estimer par ses élèves est un enseignant démotivant (Savoie-Zajc) (Cité par Viau 1999:25)

Ce qu'en disent ces deux pédagogues, Jacques Henry et Jocelyne Cormier, sont assez intéressants:

C'est vrai, l'enseignant y fait souvent pour beaucoup dans la motivation des élèves. Il propose des activités, exige des devoirs, crée des problèmes, invente des jeux, organise des concours, (...) écoute l'un et l'autre et bien plus encore.

L'enseignant, c'est comme un jardinier, un entraîneur, un médecin, un cuisinier...

- Le jardinier peut mettre de l'engrais, mais il ne peut pas pousser à la place de l'arbre.

- L'entraîneur peut donner des techniques, mais pas marquer des buts à la place du joueur.

- Le médecin peut soigner, mais il ne peut pas guérir à la place du patient.

- Le cuisinier peut préparer le repas, mais il ne peut pas manger à la place du client.

L'enseignant peut faire beaucoup de choses. Mais pas apprendre à la place de l'élève. Non, il ne suffit pas d'avoir un bon prof pour apprendre” (CormierJ.H.et J.).⁷

⁷ DISCAS, (2006) bureau privé de consultation pédagogique, Jacques Henry et Jocelyne Cormier,(le 23 décembre 2007)
<http://www.csrn.qc.ca/discas/Parents/parentsApprentissage.html>

C'est donc, avant tout, l'élève qui doit vouloir réussir et l'enseignant peut le guider dans ses démarches et le motiver pour qu'il arrive à ce qu'il veut réaliser. Un des plus grands rôles d'un enseignant est de montrer aux élèves qu'ils sont capables de réussir. Il ne doit pas seulement encourager ses élèves qui réussissent les activités les plus dures, mais aussi ses élèves qui ont un niveau faible ou moyen qui réussissent des exercices plus durs que ceux qu'ils ont l'habitude de réussir.

Etre attentif et sensible à leur moindre progrès et les encourager par des gestes, des félicitations ou quelques petites paroles et en leur montrant qu'on a bien remarqué l'effort qu'ils sont en train d'effectuer, même s'ils n'obtiennent pas les meilleures notes de la classe, va les encourager et ils vont essayer d'aller jusqu'au bout.

3.1. LA MOTIVATION DES ENSEIGNANTS

Nous pensons que nous ne pourrions pas passer outre le sujet de non-motivation de l'enseignant en parlant de celle des élèves car, nous le savons tous d'expérience qu'un enseignant non motivé n'aura pas le souci de motiver ses élèves. Nous devrions donc aborder ce sujet avec ses causes et conséquences.

Selon Viau, “si l'enseignant constate qu'il n'est plus assez motivé pour enseigner, il devra chercher à savoir pourquoi au lieu de jeter le blâme sur ses élèves” (2005:126).

Dans la partie suivante, nous allons utiliser le texte sur les recherches de L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, sous la direction de Jean-Paul EUZET pour expliquer les raisons de non motivation des enseignants.

3.1.1. Les raisons de non-motivation des enseignants

La motivation de l'enseignant est aussi importante que celle des élèves car un enseignant non motivé ne pourra logiquement pas motiver ses élèves. Euzet et son équipe analysent les facteurs de démotivation des enseignants en trois groupes :⁸

- Les facteurs de démotivation liées à la gestion de la classe
- Les facteurs liés à la multitude de textes officiels
- Le manque de considération et de valorisation

3.1.1.1. Les facteurs de démotivation liés à la gestion de la classe

On peut lister ainsi une série de facteurs qui font qu'un enseignant peut être démotivé: L'enseignant ne comprend plus le type d'élèves qu'il a en face de lui, n'accepte plus le décalage, la distance avec les élèves qu'il ne comprend plus. Il ne gère pas le manque d'écoute, d'attention, de non-respect du professeur, du manque de concentration, de l'absence du sens de l'effort, des problèmes de comportements (l'élève n'arrive pas à rester assis, il est turbulent, rêveur, passif)...

L'enseignant se trouve dans une routine, s'ennuie avec ce qu'il enseigne, n'ose plus confronter ses pratiques, ne cherche pas à tisser des liens avec d'autres ou entre ce qui se passe dans le monde et ce que vivent les élèves. L'enseignant ne va plus à la rencontre de chaque élève, de sa spécificité. Il fait son cours en fonction d'une norme établie pour la classe.

3.1.1.2. Les facteurs liés à la multitude de textes officiels

Le nombre des textes officiels, lois d'orientation, circulaires, etc... constitue une pression importante pour les professeurs. Au début du 20^{ème} siècle, les textes officiels étaient peu nombreux et laissaient les professeurs relativement libres.

⁸ (2004) *Pourquoi un enseignant n'est plus ou pas motivé ?*
<http://www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/motivation.pdf> (1^{er} 11 novembre 2007)

Tous ces textes obligent les enseignants à s'informer, se renouveler, se remettre en cause dans leur pédagogie, dans le contenu de leurs apprentissages, etc... et est cause de démotivation parfois chez l'enseignant.

3.1.1.3. Le manque de considération et de valorisation

Le manque de considération et de valorisation par les élèves, les parents, parfois par les collègues ou la hiérarchie conduit certains enseignants à une démotivation importante. La démotivation naît d'un écart devenu insupportable entre ce que l'on croit et ce que l'on fait.

3.2. QU'EST-CE QU' UN "BON PROFESSEUR"?

Viau présente par un tableau les qualités que possèdent un bon professeur, du point de vue des élèves, et les comportements qu'ils observent chez un professeur "pas correct" (1999:26).

<i>Un professeur “ correct”...</i>	<i>Un professeur “ pas correct”...</i>
◆ est vrai, simple; ◆ a le sens de l’humour; ◆ est capable de faire confiance aux élèves; ◆ n’a pas de préjugés à leur égard; ◆ encourage les élèves; ◆ est capable d’oublier en classe ses problèmes personnels; ◆ reconnaît ses erreurs; ◆ sait stimuler les élèves pour qu’ils apprennent; ◆ rend ses cours intéressants; ◆ est moins sévère que la majorité des enseignants; ◆ incite les élèves à travailler en équipe; ◆ se préoccupe de la réussite de tous; ◆ sait reconnaître et traiter les problèmes d’apprentissage; ◆ a recours à des stratégies pédagogiques variées; ◆ connaît sa matière à fond.	◆ n’est pas motivé; ◆ est dominateur; ◆ est vieux jeu; ◆ n’aime pas son travail; ◆ commet des injustices à l’égard de certains élèves; ◆ a des préjugés à l’égard de certains élèves; ◆ se concentre uniquement sur la matière; ◆ n’accepte pas que les élèves puissent s’entraider; ◆ n’enseigne pas bien; ◆ traite ses élèves comme des enfants; ◆ fait travailler les élèves sans arrêt.

Tableau 2. Les caractéristiques d’un professeur “correct” et d’un professeur “pas correct” selon des élèves qui risquent d’abandonner leurs études

Les enquêtes effectuées auprès des élèves⁹ révèlent qu' (...) un « bon » professeur est d'abord quelqu'un qui écoute, qui parle le même langage, qui prend le temps d'expliquer à nouveau (même si on n'a rien compris, on est content qu'il ait pris le temps), qui interpelle nominativement, etc.

(...)Si l'on part du regard des élèves, les enseignants « efficaces » sont ceux qui entretiennent la relation, les enseignants « inefficaces » sont ceux qui restent à distance de leur matière et de leurs élèves. Quant aux compétences de l'enseignant liées aux contenus des matières enseignées, elles arrivent en dernière position”¹⁰

Ces trois extraits¹¹ suivants proviennent d'une interview réalisée par la revue *Recherches*. L'enquête consistait à faire émerger l'image que l'élève s'est construite du « bon » enseignant. La question des enquêteurs était : “Un prof qui fait bien son métier, c'est quoi ?”

“Premier extrait

E1. : Moi je trouve qu'y a certains profs, ils sont super bien parce que ils sont plus copains avec nous que profs...

Recherches : Plus copains que profs ? Allez...

E2. : Ben ouais Mme R., c'est notre copine, notre prof de dessin et Mme G. en histoire-géo...

E1. : Et quand on comprend pas, on va voir Mme G... elle nous explique...

Recherches : Ah oui... c'est une copine qui vous explique bien... c'est une copine n'importe laquelle ?... Et toi, Séverine, tu veux dire ?

E3. : Ben moi, c'est un prof sympa, sans être... comme M.C... se faire respecter et bien prendre le temps d'expliquer aux élèves...

⁹ l'enquête de S.R. NEIL que rapporte Georges CHAPPAZ (1994) dans les Cahiers pédagogiques, n°326, septembre

¹⁰ Tiré du site internet géré par l'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique.

<http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/266/fiche2.pdf> (le 25 novembre 2007)

¹¹ Extraits d'interview de Michelle Calonne, Marie-Michèle Cautermann, Francine Darras, La cohérence : *le point de vue des adolescents*, dans *Recherches*, n°20, premier semestre 1994, pp.181-208. <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/266/fiche2.pdf> (le 25 novembre 2005)

Deuxième extrait

E4. : Un prof qui soit autoritaire.

Recherches : Un prof qui soit autoritaire ?

E4. : Ouais pour la discipline en cours.

E1. : Par exemple M.D. il est sympa, mais il est autoritaire. Dès qu'il voit qu'y a un peu de bruit tout ça, il hausse le ton.

E5. : Il nous fait taire.

E1. : Et comme ça y a plus aucun bruit.

E6. : C'est parfait ça.

Troisième extrait

E7. : Qui enseigne bien les élèves... dès qu'il y a un élève qui comprend pas, il l'aide...

Recherches : Le prof qui fait bien son métier, pour toi, c'est le prof qui aide...

E8. : Oui, mais qui aide tous les élèves.

E7. : Qui aide les élèves qui arrivent pas à comprendre, quoi...

E1. : Qui aide jusqu'au bout.

Recherches : ça veut dire quoi ?

E1. : Ben si vraiment il comprend pas...

E9. : Il aide jusqu'à temps qu'il comprend...

E1. : Ben qui laisse pas tomber... qui dit pas ben tu comprends pas... ça sert à rien..."

Ce qui ressort de ces trois extraits intéressants, c'est que les élèves préfèrent les professeurs qu'ils trouvent intimes, chaleureux qui prennent le temps d'expliquer bien jusqu'à ce que l'élève comprenne. Un autre point intéressant est que ces élèves ne sont pas contre l'autorité mais au contraire il la demande pour la discipline en classe car un professeur qui sait se faire respecter est souvent apprécié par ses élèves.

3.2.1. Etre motivé et motivant

Le manque de motivation de la part de l'enseignant est un problème aussi grave que son incompetence... Comment peut-on accuser les élèves de ne pas être motivés à apprendre lorsqu'ils se trouvent devant un enseignant qui bâille, ne rit jamais, regarde constamment sa montre, ne veut pas être dérangé, leur donne des exercices pour ne pas avoir à leur parler, etc. (...) Par conséquent, il est important que les enseignants soient compétents et motivés pour pouvoir être une source d'inspiration et de motivation pour leurs élèves (Viau,2005:120).

Par défaut de notre système d'examen à l'entrée universitaire en Turquie, les personnes peuvent se retrouver, par hasard, dans le département d'une faculté dans lequel ils ne souhaitent pas vraiment être à cause de la liste des choix qu'ils ont dû remplir pour s'assurer un maximum de chance d'entrer à l'université (mais on se doute que sur une vingtaine de choix, seulement les deux ou trois premiers constituent les vrais souhaits d'orientation des étudiants) ou qui orientent leurs choix selon des critères qui ne relèvent pas de leurs vraies envies, mais qui ont pour but de trouver un travail sûr après les études; comme c'est malheureusement le cas pour les facultés d'éducation en Turquie qui garantissent un maximum de certitudes de trouver un travail avec le diplôme obtenu par rapport à d'autres départements qui offrent moins de possibilités de trouver un travail à la fin des études. Dans ce cas, cela ne doit pas être étonnant de voir, plus tard, que beaucoup de ces futurs enseignants diplômés, qui ont choisi les facultés d'éducation par hasard ou par obligation en quelque sorte, ne soient pas assez passionnés ni enthousiastes par leur métier. Le résultat, c'est qu'ils ne sont pas assez motivés pour pouvoir motiver leurs élèves.

Et même parfois, c'est la participation et l'enthousiasme des enfants ou des jeunes, pleins d'espoir qui vivent au fond de leur petit village ou petite ville qui motivent ces professeurs à aimer leur métier.

Mais malgré tout, puisque les gens ont ce diplôme de “professeur” à la fin des études et qu’ils travaillent et gagnent leurs vies grâce à cela, ils devraient effectuer leur mission d’enseignant comme il faut sans se cacher derrière ce prétexte de ne pas avoir choisi ce métier volontairement..

3.2.2. Se faire confiance et donner confiance

D’après Delannoy pour les qualités que les élèves espèrent trouver chez leurs enseignants, la première touche à la qualité de la présence physique et psychique de l’enseignant dans la classe (2005:66).

Pour que les élèves puissent se sentir bien et à l’aise en classe, il faut d’abord qu’ils fassent confiance à leur professeur et qu’ils se sentent en sécurité de tous les points de vue. Que ce soit avec sa présence ou ses connaissances professionnelles, il doit faire sentir aux élèves qu’il y a un “chef” secourable qui maîtrise bien son domaine avec ses connaissances. Ils doivent sentir aussi qu’ils peuvent compter sur sa présence au cas où ils ont des problèmes à l’école, en classe ou sur les sujets d’acquisition quand ils ont une question à poser.

Mais avant que les élèves fassent confiance au professeur: d’abord, lui-même doit se faire confiance. Il doit marquer sa présence, paraître sûr de lui. Autrement, les élèves ressentiront immédiatement la faiblesse de leur professeur et il sera difficile par la suite de s’imposer, de mettre l’autorité en classe quand il le faut car nous savons que les élèves ont tendance à “tester” les limites de leur(s) professeur(s) surtout au début de l’année et surtout avec des enseignants jeunes pour voir jusqu’où ils peuvent aller. Nous avons eu l’occasion de voir plusieurs fois qu’un enseignant qui n’a pas l’air d’être sûr de lui a plus de problèmes de discipline plus tard par rapport à un autre professeur qui donne l’impression de bien maîtriser les situations et d’être sûr de lui et décidé.

3.2.3. Aider l'élève timide à apprendre à se faire confiance

Ce qui ressort de nos observations à l'école, ce sont les enfants qui se font confiance qui osent le plus prendre la parole, répondre aux questions de l'enseignant sans avoir peur de donner une mauvaise réponse ; alors que les élèves timides ne lèvent le doigt que quand ils sont sûrs de leur réponse.

Si l'enseignant montre, surtout aux élèves réservés, qu'ils sont capables de faire des choses, ils oseront plus prendre la parole et être plus actifs en classe. Dès qu'un élève timide qui participe peu lève le doigt, il doit avoir la priorité sur les autres pour répondre à la question car s'il lève le doigt, c'est parce qu'il pense avoir la bonne réponse. C'est donc l'occasion de l'encourager et de lui faire gagner confiance en lui.

Certains professeurs ont tendance à négliger les plus faibles de la classe. Comme ils ne s'attendent pas à grand chose de leur part, ils ne voient pas assez bien leurs "petits" efforts. Le professeur doit être attentif et bien surveiller toute sa classe et remarquer tout de suite ceux qui participent le moins dès qu'ils lèvent le doigt pour les faire participer et leur montrer qu'il est au courant de leur présence et leur faire sentir qu'il est content de leur participation, malgré "les éventuelles erreurs pas tellement graves".

3.2.4. Valoriser l'effort

Nous pensons que le progrès et l'effort réalisés sont aussi, voire plus, importants que les notes obtenues puisque tous ceux qui font des efforts régulièrement finissent par connaître un progrès remarquable à la fin. Il suffit de donner à ces élèves, que nous voyons travailler régulièrement, des chances et des occasions de réussir, ne pas les juger qu'avec des notes et les féliciter de leur attention, de leur travail et effort autant qu'on les critique quand ils ne suivent pas le cours.

Selon Viau, “l’évaluation des connaissances de l’élève permet à l’enseignant de vérifier s’il a bien atteint ses objectifs pédagogiques. Malheureusement, l’évaluation est souvent faite de façon sommative, comme si elle avait pour seule fonction de mesurer les résultats de l’apprentissage. Il est cependant possible de concevoir l’évaluation de façon plus formative et ainsi de contribuer à informer les élèves sur plusieurs aspects de l’apprentissage. En jouant ce rôle, l’évaluation ne sert pas uniquement à confirmer des réussites ou des échecs, mais également à aider les élèves à améliorer leur performance dans toutes les tâches qui leur incombent en tant qu’apprenants” (2005:13).

3.2.5. Proposer des activités qui suscitent la motivation

Au cours d’une enquête, Lecomte demande aux élèves du second cycle de classer par ordre décroissant les activités pédagogiques jugées les plus intéressantes et dans un second temps les plus efficaces et obtient le classement suivant.

1. Commentaire de bandes dessinées;
2. Jeux d’expressions orales;
3. Elaboration de sketches;
4. Etude d’une région allemande au moyen de documents audiovisuels;
5. Etude de textes de manuels (1985:23).

Dans la partie “4.4” de notre travail, on peut voir des exemples concrets pour des activités pédagogiques et des suggestions pour l’apprentissage des langues étrangères.

3.2.5.1. L’activité d’enseignement - L’activité d’apprentissage

On pense souvent que ces deux termes sont synonymes. Pourtant, ce sont deux termes bien différents l’un de l’autre. Viau distingue ces deux types d’activité par le rôle que l’enseignant et l’élève doivent y jouer.

Dans les activités d'enseignement, l'enseignant est l'acteur principal dont le rôle est de communiquer la matière à l'élève. L'exposé est l'activité d'enseignement la plus connue, et elle est sûrement la plus utilisée. Dans les activités d'apprentissage, c'est l'élève qui devient l'acteur principal: son rôle n'est plus de recevoir des informations, mais de les appliquer ou de les utiliser afin de résoudre les problèmes ou les exercices que l'enseignant lui propose.

Quant aux activités d'apprentissage, les simulations ou les études de cas sont de bons exemples. On distingue les activités d'apprentissage - qui sont rattachées directement à des activités d'enseignement et qui permettent à l'élève d'appliquer immédiatement un concept en faisant de brefs exercices - des activités d'apprentissage, qui sont plus élaborées et dont le but est de faire utiliser à l'élève un ensemble de connaissances afin de résoudre un problème ou de réaliser un projet (2005:13).

La transmission des règles de grammaire, des structures sont des exemples pour les activités d'enseignement. Par exemple, apprendre aux élèves la structure "j'aimerais + nom " est une activité d'enseignement, leur demander d'écrire une carte postale au Père Noël en utilisant cette structure est une activité d'apprentissage:

“ Cher Papa Noël,
Pour 2008, j'aimerais...”

Certes, pour apprendre une langue étrangère aux élèves, on ne peut pas se passer des activités d'enseignement mais c'est une matière où on peut facilement rendre l'élève actif, par des jeux de rôle, sketches, dialogues, chansons, danses, ... Et pour rendre l'activité plus intéressante et les acquisitions plus durables pour les garder en mémoire, on prolonge les séances par des activités d'apprentissage.

3.2.5.2. Qu'est-ce qu'une bonne activité d'apprentissage?

Le texte de Viau ci-après explique très bien ce que c'est une bonne activité d'apprentissage:

Nos travaux sur la motivation dans l'apprentissage du français nous ont amené à porter une attention particulière à l'un de ces facteurs: les activités d'apprentissage proposées aux élèves en classe. Dans les activités d'apprentissage, l'élève est l'acteur principal ; son rôle n'est pas de recevoir de l'information comme dans une activité d'enseignement (par exemple, un exposé) mais de se servir de la matière apprise pour résoudre des problèmes, ou encore, de réaliser les exercices proposés par l'enseignant. Les activités d'apprentissage comprennent des exercices que l'élève réalise seul ou en équipe, des lectures, des rédactions de textes, des projets de recherche, des discussions et des présentations en classe, etc. Nous nous sommes demandé si les chercheurs avaient mené des études sur les conditions que devraient remplir les activités d'apprentissage pour susciter la motivation des élèves. Des travaux des principaux chercheurs sur la motivation (Stipek, 1998; Paris et Turner, 1994; McCombs et Pope, 1994; Brophy, 1998), nous avons pu dégager dix conditions:

- ▶ Etre signifiante;
- ▶ Etre diversifiée et intégrée aux autres activités;
- ▶ Représenter un défi à relever;
- ▶ Etre productive;
- ▶ Etre exigeante sur le plan cognitif;
- ▶ Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix;
- ▶ Donner à l'élève la possibilité d'interagir avec les autres élèves et de collaborer avec eux;
- ▶ Etre interdisciplinaire;
- ▶ Comporter des consignes claires;
- ▶ Se dérouler sur une période de temps suffisante.”¹²

¹² Rolland Viau , (2007) Département de pédagogie, Université de Sherbrooke Volume 5, Numéro 3, Février 2000 (Le 28 décembre 2007)
<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html>

3.2.6. Laisser le rôle principal à l'élève

Leperlier dit “aux professeurs conscients” d’être non plus seulement des enseignants mais encore “des accompagnateurs d’élèves” de plus en plus autonomes dans leur apprentissage (2001:17).

Il ne s’agit pas dans le discours de l’auteur d’arrêter de faire le professeur mais il adjoint à cette mission, celle d’ “accompagnateur d’élèves”. Ce qui veut dire qu’un professeur ne devrait pas se satisfaire de transmettre uniquement ses connaissances avec un discours savant mais qu’il devrait proposer des activités où les apprenants pourront utiliser leur imagination, leur originalité et juste leur donner un coup de main quand ils en ont besoin. Ainsi, ils peuvent plus s’approprier l’activité qu’ils font.

Viau précise le même point essentiel pour l’apprentissage: “Dans la relation pédagogique en milieu scolaire, le rôle principal est joué par l’apprenant, car aucune autre personne ne peut apprendre à sa place. Toutefois, le rôle de l’enseignant est lui aussi primordial ” (1994:11).

Fenouillet donne l’exemple d’études menées par Lieury (1996, chapitre 4.1.1.) centré sur ce rôle principal accordé aux élèves (2003:171), qui met en place une situation ludique en économie où des élèves jouent le rôle d’actionnaires qui décident de fonder une S.A.R.L. (Société A Responsabilité Limitée). Cette étude montre que les élèves en position d’acteurs retiennent deux fois plus d’informations que les élèves en position de spectateurs.

Cependant personne ne peut nier l’importance de l’enseignant. Même un élève, très intelligent, qui travaille beaucoup, qui fait énormément de recherches a besoin d’un “guide” dans ses démarches et de ses commentaires, des conseils et d’être encouragé par celui-ci, d’avoir un lien social, humain et affectif et de faire des échanges avec son maître.

Jean CURREAU, professeur au Collège-Lycée Voltaire raconte comment il transmet à ses élèves la notion de travail individuel et autonome et qu'il leur montre ce qu'est un professeur en réalité:

J'explique même aux plus jeunes élèves que je ne suis qu'une aide, que je possède un savoir qu'ils sont libres ou non de partager avec moi, que je vais essayer de leur montrer le maximum de facettes pour accrocher leur intérêt à mon miroir, que je vais m'efforcer de leur donner des moyens d'accès et qu'ils pourront suivre ceux qui leur plaisent et leur conviennent le mieux.

Cette action psychologique préalable opérée, je leur montre par l'expérience quotidienne que je ne suis pas un professeur "classique" abrité derrière sa carapace de leçons et de notes, mais un être vivant semblable à eux, ayant ses problèmes et sa façon de voir les choses. Cette prise de conscience mutuelle est essentielle, déterminante même. Et porte souvent ses fruits. Un autre aspect non négligeable de cette sensibilisation consiste à montrer aux élèves que l'apprentissage n'est pas l'affaire du professeur mais bien celle de l'élève. Par principe (et en principe), le professeur est celui qui sait et l'élève celui qui ne sait pas encore ou pas encore du tout. Il y a donc un mouvement de l'émetteur au récepteur. Mais ce "récepteur" doit être disposé et prêt à recevoir. Si cette condition n'est pas remplie, rien ne se passe. Il est important que l'élève le sache et se sente libre d'accepter de recevoir ou non dès cet instant. Ensuite - et cette liberté lui ayant été donnée - il convient de lui montrer qu'il est "autonome". Un rapide calcul d'horaire lui permet de comprendre que, s'il veut acquérir quelque chose, il lui faut, d'une part, ne rien laisser échapper de ce qui se passe en classe, mais surtout prolonger le travail de classe par un travail personnel en dehors, travail sans lequel rien ne sera acquis. Rien que de très banal jusque là (1985:36,37).

En tout cas, dans l'apprentissage, si l'effort ne vient que d'un côté, on n'avancera pas beaucoup, on tournera plutôt en rond comme sur un bateau où on ne rame que d'un côté.

Nous remarquons dans notre vie professionnelle des collègues qui veulent tout faire à la place des élèves. Ce sont eux qui parlent plus, qui recherchent plus que les élèves, bref qui sont plus actifs qu'eux, à tel point que ces derniers sont à moitié endormis pendant des cours pratiqués de ce genre. De nos jours, on discute beaucoup de la place de l'enseignant dans l'apprentissage et la plupart sont convaincus que les maîtres doivent renoncer au rôle de "savant" et laisser le rôle principal à l'élève et le mettre au centre de l'apprentissage car c'est lui qui apprend et cela ne sert à rien, même avec les meilleures méthodes d'apprentissage, les meilleurs manuels, les meilleurs enseignants, de faire quoi que ce soit si l'élève refuse d'apprendre ou ne participe pas au cours.

La tâche d'un enseignant n'est pas seulement de bien travailler ; mais aussi de bien organiser le rôle de ses élèves, de les responsabiliser, de les guider dans leur travail quand ils ont besoin d'un coup de main. Voyons maintenant ce que dit Delannoy à ce sujet:

La plupart des enseignants préparent soigneusement les séances de cours. Les professeurs expérimentés savent que cela signifie: prévoir ce que sera l'activité de l'élève. A leurs débuts, les enseignants commettent plus souvent la maladresse de penser essentiellement à leur activité propre: je leur dirai ceci, j'écrirai au tableau cela, je distribuerai un exercice photocopié, je corrigerai l'exercice, je donnerai du travail pour jeudi, etc. Leur fiche de préparation en fait foi, ils ont bien préparé "leur" cours. On les surprend parfois lorsqu'on leur demande où est écrit ce que "feront" les élèves, dans le même temps. Un bon enseignant n'est pas d'abord quelqu'un qui travaille bien, mais quelqu'un qui fait bien travailler, c'est-à-dire qui propose des activités intéressantes en elles-mêmes, diversifiées et riches d'apprentissage. Si l'enseignant a besoin que l'élève écoute, qu'il le dise clairement, et qu'il ne lui demande pas d'écrire en même temps. Écrire viendra ensuite, lorsque l'élève aura compris, et cela demandera une mobilisation de la mémoire. Le travail de reformulation de ce qui a été compris, avant fixation par l'écriture, servira à la fois de vérification de l'écoute, et d'entraînement au passage de l'oral à l'écrit. Sauf exception, un élève au collège n'est pas capable spontanément de prendre des notes, ni de faire deux choses à la fois" (2005:145).

3.2.7. Ne pas avoir de préjugés sur les élèves

Nous remarquons dans nos établissements que les critiques des professeurs de différentes matières sur un même élève peut varier d'un professeur à l'autre. Cela peut s'expliquer par l'intérêt de l'élève envers certaines matières plus que pour d'autres. Nous pouvons constater aussi que le même élève, pour le même cours, peut changer d'attitude, positive ou négative, avec un changement de professeur.

Au sujet des préjugés ou “des étiquettes”, Stipek dit qu'un très grand nombre d'études ont montré que des professeurs tendent inconsciemment à négliger les élèves qu'ils perçoivent comme faibles et à s'occuper surtout de ceux qu'ils estiment intelligents et motivés (1993) (cité par Viau 1999:27).

Parfois, les professeurs s'échangent des idées en début d'année sur les élèves. L'ex-professeur d'une classe informe le nouveau des enfants brillants et surtout des “cas auquel il faut faire attention”. Nous pensons que ceci incite celui qui vient d'arriver à avoir des préjugés sur sa future classe dès le début. C'est peut-être bien de s'y préparer et de s'informer en gros sur sa future classe mais tout en évitant de retenir des prénoms parce qu'il faut donner sa chance à tout le monde (tout en restant prudent sans se faire des “illusions”).

3.2.8. Enseigner le plaisir d'apprendre

"La plus importante attitude qui peut être formée est celle du goût d'apprendre" dit John Dewey. (1938)¹³

Leperlier nous transmet ces paroles de Sartre: *L'essentiel n'est pas ce que l'on a fait de l'homme mais ce qu'il fait de ce que l'on a fait de lui.* “En d'autres termes, ce qu'on a fait de lui, c'est essentiellement son patrimoine héréditaire, son éducation familiale et son éducation scolaire. A partir de là, c'est à lui de prendre le relais.” (2001:21).

¹³ Tiré du site internet de l'université de New Brunswick, Canada, le 23 décembre 2007
<http://www.unb.ca/slec/Events/Actes/Karsenti.html>

En parlant de l'importance du désir d'apprendre de l'enseignant, Delannoy dit "l'enseignant intéressant, prend plaisir à expliquer et à gérer le travail de ses élèves, donne généreusement sa présence aux élèves, adhère entièrement à ce qu'il est en train de faire" (2005:68).

C'est à nous en tant qu'enseignants de lui enseigner le plaisir d'apprendre, de mettre en évidence les capacités de l'élève, de lui montrer qu'il peut réussir des choses et lui apprendre que c'est à lui d'en faire ce qu'il veut et qu'il est libre de choisir le plaisir de savoir ou le refus d'apprendre. Ensuite, c'est à lui de se faire et de donner un sens à sa vie.

3.2.9. Ne pas dévaloriser soi-même la tâche proposée

La présentation de la tâche proposée influence également la motivation pour le travail à réaliser. Si les élèves trouvent que c'est trop facile ou trop difficile, ils auront du mal à s'y mettre. Delannoy nous fait des propositions pour mieux les motiver:

Il vaut mieux (...) éviter de présenter une tâche comme "très facile". Souvent, croyant ainsi rassurer les élèves, l'enseignant affirme : "Vous allez voir, c'est très facile !" Quoi de plus humiliant pour un élève que d'échouer à comprendre ou à faire ce que le maître a présenté comme "facile"! Et pour ceux qui réussissent quelle fierté en tirer? Il est tant d'autres manières d'encourager, on peut dire par exemple : "Ce n'est pas facile, mais je vous en sais capable." "C'était difficile, un grand bravo à ceux qui y sont arrivés du premier coup. Les autres y parviendront la prochaine fois" ou encore "Vous avez trouvé cet exercice facile? C'est très bon signe... Il y a six mois, vous n'auriez pas eu cette impression! (Delannoy,2005:145).

3.2.10. Laisser libres les élèves dans leur imagination

Pour les travaux de production, nous devons laisser nos élèves utiliser leur imagination et leur créativité car c'est quand nous les laissons assez libres dans leurs idées que nous pourrions attendre d'eux une production originale. L'essentiel est que

ce qu'ils proposent soit dans le contexte que l'on travaille. Puisque nous favorisons les activités d'apprentissage, des activités proposées pour que les élèves réalisent des projets eux-mêmes et qu'ils cherchent eux-mêmes des solutions aux problèmes donnés, cela doit être à eux aussi de créer des idées originales.

3.2.11. Corriger et contrôler systématiquement les devoirs donnés

Avec nos expériences, nous pouvons dire qu'il vaut mieux ne pas donner de devoirs si nous n'allons pas les contrôler. Une fois que l'élève commence à se dire "Pourquoi je ferais mes devoirs puisqu'ils ne sont jamais contrôlés ?", c'est difficile après, pour le professeur, de faire croire que ceux-ci sont importants et qu'ils jouent un grand rôle pour la compréhension du sujet.

Avant tout, le professeur devrait montrer qu'il est important de faire les devoirs donnés. Si ce dernier ne les contrôlent pas régulièrement, les élèves ne se rendront pas compte de l'importance qu'il faut accorder à ceux-là. Surtout, au cas où les devoirs ne sont systématiquement pas contrôlés par le professeur, ils feront de moins en moins d'effort pour réaliser les tâches à faire à la maison.

Le contrôle peut se faire soit individuellement, un par un ; soit par une correction collective au tableau ou à l'oral. Si on fait une correction collective au tableau il vaut mieux ne pas les laisser corriger les fautes une par une mais écrire/faire écrire au tableau tout l'exercice et les laisser corriger tous ensemble après l'observation et l'analyse des fautes au tableau. Ainsi, l'élève suivra avec attention sans accumuler de retard. Ils doivent regarder tous en même temps la correction des exercices, remarquer les fautes et les endroits où il faut faire attention.

Une fois que la correction est faite, ils peuvent souligner leurs fautes dans leurs cahiers avec une autre couleur et écrire à côté (sur, sous) la forme correcte sans gommer leur(s) erreur(s) ; chose qu'ils ont tendance à faire car ils n'aiment pas faire des fautes notamment vis-a-vis de leurs camarades .

En plus, cela garantie un maximum de silence et de concentration sur le travail puisque tout le monde écoute et écrit en même temps. Ainsi, il y a un minimum d'élèves qui discutent entre eux ou qui écrivent pendant qu'on explique quelque chose au tableau. Assurer le silence et la concentration en classe, c'est assurer une bonne période de cours efficace et intéressante.

3.2.12. Faire de petits commentaires sur leurs copies

Après le contrôle et la correction des copies ou des devoirs demandés, quand on les leur rend, on voit tout de suite par leurs gestes et leurs mimiques la déception, la joie, la tristesse, le bonheur ou le "je m'enfoutisme" chez nos élèves.

"La correction, ce n'est pas les "+" ou les "-" qu'on met à côté des réponses(...)" dit Delannoy (2005:154). Si c'est rayé de rouge partout, l'élève a honte de son travail ou est déçu du résultat malgré tout son travail, ou énervé contre son professeur qui ne lui "donne jamais 5 sur 5 quoiqu'il fasse". Ou bien, si c'est un élève qui obtient 5 sur 5 comme d'habitude, il est fier de lui en voyant tous les "✓" ou "+" à côté des numéros de questions ou d'exercices, mais c'est tout!

C'est tout parce que ce moment de joie, de déception, de bonheur ou de tristesse sévit en très peu de temps et "on passe à autre chose" disent beaucoup de professeurs. Pourtant, au lieu de passer à autre chose immédiatement, faire un bilan de ce qu'ils ont fait de bien, de ce qu'ils ont bien réussi, de ce qu'ils n'ont pas bien réussi avec le pourquoi du comment serait beaucoup plus efficace car le temps passé à la correction commune au tableau avec des commentaires ou l'analyse de ce qui a été produit, tout cela, ce n'est pas du temps perdu. C'est justement à ce moment-là que les élèves peuvent mieux voir et comprendre leurs erreurs de jugement comme leurs bonnes réponses.

Faire des petits commentaires, écrire des petites remarques sur la copie de l'élève nous aiderait à obtenir des résultats plus efficaces car les "+" les "-", les mots/phrases barré(e)s en rouge par le professeur ne font leurs effets que pour peu de

temps. Alors que, comme le précise Delannoy, si le professeur fait des remarques écrites ou communique avec ses élèves par ses commentaires sur leurs copies, cela inciterait les élèves à réfléchir sur la question et à essayer de trouver ce qu'il doit faire pour résoudre le problème. Comme elle le dit, "ajouter le remède au diagnostic est plus long mais bien plus satisfaisant" (2005:154).

3.2.13. Utiliser des gestes, mimiques et la voix

Beaucoup de professeurs ont sans doute fait cette expérience que, baisser le son de sa voix, parler très doucement ou même se taire d'un coup sont tout aussi efficaces que d'augmenter le ton jusqu'à en crier. La voix est un instrument très fort si on l'utilise bien. Toujours le même ton monotone, un air ennuyeux, un professeur qui parle comme s'il lit un texte ennuyant, qui ne raconte pas mais qui récite ses connaissances par coeur comme un guide touristique qui fait son discours pour la énième fois pour un public qui a du mal à le suivre et qui finit d'ailleurs par arrêter de l'écouter et qui se met à regarder les pierres autour, tout cela est bien triste.

Même pendant certains séminaires ou conférences où on invite des spécialistes qui savent pourtant très bien l'importance du rythme du son et du mouvement, cela nous arrive combien de fois de nous ennuyer en tant qu'auditeur passif. Les causes de cet ennui et de cet état "endormi" des auditeurs sont d'après nous :

- le spécialiste qui parle trop vite ou trop lentement,
- le spécialiste qui utilise trop de termes techniques,
- celui qui reste assis pendant tout son discours;
- celui qui lit son texte pendant longtemps sans créer un contact par les regards avec son public;
- le manque d'exemples concrets et compréhensibles;
- le manque d'échange verbal

et bien sûr, les autres facteurs physiques comme la salle non aérée, trop chaude ou froide, etc.

Si on remplace le mot “spécialiste” par “enseignant”, cela aboutirait au même résultat, en ce qui concerne les causes pour lesquelles les élèves s’ennuient. Pouvoir utiliser l’espace et le tableau, se balader dans la classe, regarder le travail des élèves, surveiller la classe par des regards, créer une ambiance interactive ; tout cela joue pour l’attention des élèves dans l’apprentissage.

Pour Delannoy, il est important, en début du cours, d’établir par le regard un contact, silencieux ou non, mais toujours attentif et si possible chaleureux, avec la totalité de la classe. C’est ainsi qu’on peut leur montrer qu’ils existent pour nous et qu’on leur donne de l’importance (2005:73).

Leperlier nous fait part d’une recherche menée par des chercheurs américains (2001:35): “On a observé que dans la communication orale courante, la compréhension du message passe à 7 % par les mots, 38% par l’intonation et à 55 par l’attitude corporelle, les regards, les gestes!”

Donc, un professeur qui reste derrière son bureau tout au long d’une période de cours sans se lever et qui n’utilise pas du tout la gestuelle ni sa voix a peu de chances d’intéresser ses élèves seulement avec ses connaissances et en espérant leur transmettre ainsi ses connaissances.

3.2.14. Etre franc avec les élèves

Quel soulagement!” dit Delannoy, “lorsqu’un enseignant dit simplement: “C’est dur, hein ? De venir en classe par un si beau temps. On aurait plutôt envie d’aller se promener... c’est dur pour moi aussi. Mais aujourd’hui, heureusement, nous avons à traiter un point tout à fait intéressant...” ou bien “Et en plus, pas de chance, nous devons aujourd’hui aborder un point un peu difficile et rébarbatif, il va falloir que nous y mettions tous de la bonne volonté !” C’est tellement plus facile à entendre qu’un discours moralisant par lequel l’enseignant reproche à ses élèves le manque d’enthousiasme qui est d’abord le sien...(2005:69).

Être franc avec les élèves, cela ne veut pas dire “oui” à tout ce qu’ils disent ou demandent, ni être autoritaire en disant “non” à tout ce qu’ils proposent. On peut tout à fait garder l’autorité en étant franc avec eux tout en gardant une distance de respect nécessaire entre les élèves et nous. Ainsi, on peut se faire obéir quand on veut avec un ton net et un air sérieux sans avoir à crier ou à les menacer.

3.2.15. Etre ouvert au dialogue

Le rôle du professeur est donc de former les esprits par un dialogue qui va susciter l’intérêt pour la matière enseignée. La classe deviendra alors un lieu d’échanges, un lieu de parole où l’élève s’affirmera par une “écoute participative. (Leperlier 2001:34).

Si les élèves pensent qu’ils peuvent facilement aller vers leur professeur pour poser des questions, cela créera une bonne relation entre eux et l’enseignant. Ainsi, ils se sentiront à l’aise et pourront s’exprimer sans hésitation.

Même avec des élèves “pas faciles” , nous devrions au moins essayer d’entretenir un dialogue constructif en “tête-à-tête” et si possible pas devant la classe. Nous pouvons parler avec ces élèves, leur consacrer le temps nécessaire et leur expliquer l’intérêt qu’ils ont à suivre les cours, l’utilité de ce qu’ils apprennent et favoriser la coopération plutôt que l’affrontement.

3.2.16. Etre bien organisé

Aller faire son cours sans bien le préparer, c’est comme partir à l’aventure sans carte, ni boussole. Viau confirme notre pensée: “l’incompétence ne passe pas inaperçue et les professeurs devraient bien préparer leurs cours avant de les donner pour ne pas se trouver dans cette situation” (2005:119).

Un professeur ne doit pas décider juste avant d’entrer dans sa classe ce qu’il va faire dans les minutes qui suivent. Une préparation suffisamment claire qui

montre bien les objectifs et les étapes pour y parvenir, guidera le maître dans l'apprentissage de ce qu'il enseigne. Comme le précise Delannoy:

Un cours très bien préparé ne dispense pas l'enseignant d'une préparation mentale, même très brève, dans les minutes qui précèdent le cours. Concentration intérieure sur ce qui va se passer, sur ce qu'il souhaite faire découvrir, faire comprendre, faire apprendre, faire réaliser... afin d'entrer dans la classe à la fois porteur d'un dynamisme et disponible pour ses élèves (2005:70).

3.2.17. Etre tolérant

Delannoy parle dans son livre des observations attentives des situations de communication en classe de la sociologue Regine Sirota et nous transmet ses résultats:

Les maîtres interrogent souvent certains élèves, entendent leurs questions, tolèrent leurs interventions intempestives à l'exclusion de certains de leurs camarades, ignorés, interrompus, voire réprimés. À certains, on dit sèchement : "Levez la main avant de parler", à d'autres non. Constat désagréable, certes : il met en lumière qu'une bonne volonté de principe ne suffit pas, que nous avons besoin de travailler consciemment à accepter les élèves que nous écartons inconsciemment de notre sphère d'intervention (2005:78).

Nous rencontrons aussi des cas où malgré les efforts de l'enseignant et sa bonne volonté, on n'arrive pas à résoudre le problème d'attention ou d'intérêt chez certains élèves. Comme le précise Viau:

Il existe des cas de démotivation qui résultent de troubles profonds, que nous pouvons qualifier de pathologiques, se manifestant sur les plans physiologiques, psychologiques ou affectifs. Les enseignants découvrent malheureusement de plus en plus de tels cas dans les classes ordinaires. À notre avis, ces cas graves demandent l'aide de spécialistes et exigent des types d'intervention qui ne relèvent pas de la compétence de l'enseignant. (Viau 1999: 55)

Il est peut-être possible de rencontrer des enseignants qui sont aussi forts que les spécialistes mais pour la plupart des cas graves que nous venons de citer, nous sommes assez limités en tant qu'enseignant pour trouver des solutions "miraculeuses" à ce genre de problème et nous avons besoin du soutien professionnel; surtout le soutien et la collaboration des parents car nous en connaissons qui refusent d'accepter de prendre une aide professionnelle de peur que l'on "étiquette" leur enfant d'incompétent ou de "pas assez intelligent" alors que nous pourrions obtenir de meilleurs résultats dans l'augmentation d'attention de l'élève grâce au travail d'un spécialiste.

3.2.18. Ne pas crier pour montrer l'autorité

D'après une étude faite par Georges Chappaz, ce sont les professeurs les moins efficaces qui crient le plus. Ceux qui sont calmes, enthousiastes, qui savent bien utiliser leurs gestes, mimiques et leur voix peuvent obtenir ce qu'ils veulent plus facilement, garder l'autorité sans avoir à crier autant que leurs collègues qui s'énervent facilement (Cité par Delannoy 2005:67).

3.2.19. Aimer son métier

En parlant de l'importance pour l'enseignant du désir d'instruire et d'aimer son métier, Viau dit : "La meilleure façon de motiver des élèves à apprendre consiste à aimer la matière qu'on enseigne et à leur communiquer notre passion" (2005:126).

En effet, il est évident qu'un enseignant qui ne prend pas plaisir à ce qu'il enseigne et qui n'aime pas son métier ne peut être efficace dans son travail.

3.2.20. Améliorer son enseignement

"Si l'enseignant ne connaît pas bien la matière qu'il enseigne, il devra s'efforcer de combler ses lacunes afin de ne pas démotiver ses élèves en raison de son incompétence" dit Viau. (2005:126).

Il faut bien reconnaître qu'une bonne part des enseignants privilégient encore une approche traditionnelle de l'enseignement selon laquelle leur rôle est de transmettre des connaissances et celui des élèves, d'écouter et de les mémoriser. Cette approche n'est pas mauvaise en soi, puisque la plupart d'entre nous avons fait nos études ainsi, mais, de nos jours, il ne suffit plus de demander aux élèves de passer des heures à écouter sagement un adulte qui tente de leur expliquer pour la énième fois un concept.

Puisque tout change avec le temps, nous avons tous besoin de nous renouveler. Par exemple, les méthodes, les techniques d'apprentissage, même ce qu'on enseigne a changé durant les années. Dans ce siècle où nous avons du mal à suivre la technologie, tout se modifie en permanence. Pour pouvoir s'adapter à ces gros changements dans le mode de vie, dans la vie professionnelle, scolaire ou privée, l'enseignant aussi doit se modifier, se cultiver et s'y adapter bien avant les autres si on veut continuer à dire que ce sont les enseignants qui forment l'avenir via les enfants et les jeunes d'aujourd'hui.

3.2.21. Donner des objectifs au futur “proche”

Les deux consultants-pédagogues Jacques Henry et Jocelyne Cormier de DISCAS¹⁴; conseillent aux parents et aux enseignants de ne pas donner aux apprenants des objectifs très lointains.

La motivation est un carburant bien particulier : elle fonctionne au futur. Etre motivé, c'est avoir un but. C'est se faire dans sa tête maintenant, une idée de ce qu'on pourra faire plus tard.

Plus l'élève est jeune, moins il est capable d'imaginer "plus tard". Voilà pourquoi on perd son temps à essayer de le motiver avec des phrases pleines de bon sens comme: “Quand tu seras grand...”, “Si tu veux réussir dans la vie...”, “Pour aller à l'université...”

¹⁴ DISCAS, (2006) bureau privé de consultation pédagogique, Jacques Henry et Jocelyne Cormier, (le 23 décembre 2007) <http://www.csrdsn.qc.ca/discas/Parents/parentsApprentissage.html>

Il faut qu'il puisse imaginer maintenant ce que ça va lui donner très bientôt d'étudier ses leçons plutôt que de jouer à la Nintendo. Son slogan à lui, c'est: "Si je paie maintenant, je veux voyager pas longtemps après".

Et, entre nous, nous faisons pareil, non? Vous préoccupez-vous de votre retraite quand vous avez 25 ans?

3.2.22. Organiser des travaux en équipe

L'inscription dans un groupe de pairs en tant qu'apprenant est fortement inductrice de motivation et démobilisation. On ne veut pas apprendre seulement pour soi ou seulement pour réussir à l'évaluation mais aussi par rapport aux autres, pour l'image que l'on tient à donner, pour les signes d'appartenance à une communauté que procure cet apprentissage (Porcher, 1985:108).

En les responsabilisant avec ce qu'ils peuvent, même les plus faibles peuvent faire quelque chose dans un groupe; alors que dans la classe, parmi ces élèves peu intéressés par le cours, ils se font oublier plus facilement et cela attire moins l'attention quand ils ne participent pas en cours.

La reconnaissance par le groupe, ou par des individus de ce groupe, fournit un motif à la motivation. La motivation individuelle tend à s'accroître quand les tâches individuelles s'inscrivent dans un projet collectif dans lequel chaque individu se sent impliqué solidairement, c'est-à-dire, comme ayant une fonction à remplir, un rôle à tenir, une contribution singulière à apporter à une entreprise commune, d'équipe. (...) Sartre décrit dans "Les Mots", comment enfant, il a appris la solidarité fonctionnelle en jouant au football avec ses camarades ; le petit Poulou devenait un individu indispensable, comme joueur, comme équipier et il y acquérait une part de son identité car, dit-il, "qui aurait pu, si je n'avais pas été là, recevoir la passe de tel coéquipier ?" L'identité se conquiert comme individualité irremplaçable dans un ensemble diversifié (Porcher, 1985:108).

3.3. D'AUTRES COMPOSANTES IMPORTANTES

Vers la fin de cette troisième partie, nous allons évoquer quelques autres composantes qui ont des effets sur le bon déroulement des activités scolaires et la motivation.

3.3.1. Les cours de soutien

Les groupes de soutien sont très utiles pour le genre d'élèves qui ne prennent pas trop la parole en classe entière. Il faudrait savoir que ceux-ci ne sont pas toujours bien perçus par tous les élèves; pour certains cela signifie qu'ils font partie des "nuls" et c'est déjà un constat d'échec qu'ils vivent mal. Il est donc indispensable de leur parler dès le début que ce travail de soutien est fait parce qu'ils ont les capacités d'apprendre et qu'on aimerait mettre ces capacités au jour avec un travail plus individuel dans un plus petit groupe pour qu'ils puissent participer plus au sein de la classe entière dans les jours à venir et qu'ils voient aussi qu'ils ont les capacités de réussir.

Si on a la possibilité de faire un groupe de dédoublement, ou un groupe de soutien avec 4-5 élèves faibles et/ou peu motivés plus ou moins du même niveau académique, on remarque qu'ils sont plus actifs, qu'ils font plus d'efforts, qu'ils participent plus et qu'ils sont moins timides parce qu'ils ont tous à peu près le même niveau et qu'ils ont moins peur d'être "ridicule" devant les autres, bien qu'en classe entière, ces élèves qui n'ont pas un bon niveau, n'osent pas trop dire quoi que ce soit de peur qu'on se moque d'eux. Ces petits groupes de soutien leur permet de se sentir à l'aise parce qu'ils sont avec des camarades qui ont le même niveau qu'eux, ils se sentent plus libres et détendus. Ils se font plus confiance et hésitent moins à poser des questions, à dire s'ils n'ont pas compris et à répondre aussi plus facilement. Lever le doigt n'est plus un "drame" pour ces élèves dans un petit groupe, où ils peuvent s'exprimer plus facilement.

C'est un système qui marche très bien dans les écoles privées qui ont les moyens parce qu'il y a beaucoup de professeurs et assez de petites salles disponibles mais, malheureusement, toutes les écoles n'ont pas les mêmes possibilités d'organiser des cours de soutien, et c'est peu praticable dans les autres écoles.

3.3.2. L'affectivité et la motivation

Isaïah Berlin, philosophe et historien anglais raconte dans la préface du livre de Leperlier qu'il a été exclu de son école, jeune, qu'il a dû redoubler parce qu'il était "nul, paresseux en maths", d'après son maître et que la même étiquette lui a été "collée" plus tard, pour la philosophie sans que jamais ses maîtres en cherchant les causes ni lui aient demandé ce qui n'allait pas. Il s'est donc retrouvé devant la porte sans être présenté au Baccalauréat par son école et a décidé de refaire sa terminale par correspondance. Il exprime ainsi son bonheur à la fin du premier semestre:

Mon bulletin sonne comme une première victoire : "Vos devoirs sont d'un haut niveau intellectuel. Il est agréable d'être votre correcteur." C'est le professeur de philosophie qui me *fait ce compliment*, grâce auquel, pour la première fois de ma vie, je me sens intelligent à travers le regard d'un autre. (...) Mais l'enseignant que je suis devenu n'oubliera jamais l'élève que j'ai été (2001:10).

Ceci est un bon exemple qui prouve à quel point ce que disent les autres est important aux yeux d'un élève. Avec une étiquette comme "paresseux / nul", l'élève se sent de plus en plus incapable et s'enferme davantage dans son univers au fond de la classe. Mais avec le compliment d'un professeur, on peut avoir l'impression de gagner une victoire, et à partir de là, regagner confiance en soi et (re)faire son chemin vers la réussite.

Isaïah Berlin dit : "la motivation a sa source dans l'affectivité. Le plus souvent, elle vient de l'image positive renvoyée par les adultes et intériorisée par l'enfant" (Cité par Leperlier, 2001:10).

Nous pensons que l'affection des instituteurs à l'école primaire joue aussi un rôle important dans la motivation des élèves. Etre reconnu et apprécié par le maître ou la maîtresse devient un des plus grands bonheurs pour eux. Parfois, ils travaillent juste pour faire plaisir à l'enseignant. Dessiner, écrire un petit poème pour eux, etc. sont des façons de montrer qu'ils aiment leur professeur. Alors qu'un petit sourire de la part de l'enseignant leur est suffisant quand ils sont petits, plus tard, quand ils connaissent le système de notation, ils commencent à travailler pour la note et cela devient moins "amusant" pour l'enfant et aussi pour l'enseignant.

Plus l'enfant est jeune, plus son intérêt pour les activités scolaires dépend de la qualité de la relation pédagogique. Le transfert affectif de l'enfant sur son instituteur est une situation fréquente, qui peut déclencher une motivation si l'enseignant accepte d'être un support d'identification et sait encourager le désir naissant de l'enfant.(...).” dit Delannoy. (2005:52)

Viau fait un constat assez intéressant au sujet de l'affectivité en disant qu' au passage de l'école primaire au collège, on remarque une baisse importante chez les élèves; et l'une des causes de cette baisse est la diminution des relations entre l'enseignant et l'élève car il a plusieurs professeurs en même temps mais avec qui il a moins de chance de créer une relation comme celle qu'il avait à l'école primaire (1999:17).

Nous savons que dans les écoles primaires, cela influe considérablement sur la motivation des élèves. On peut les “avoir” plus facilement par l'affection à l'école primaire qu'au collège ou encore moins au lycée. Les instituteurs aussi sont au courant de cette réalité. Mais, d'après nous, “trop” d'affection les habituent à cette situation et revient même en quelque sorte à gâter excessivement les élèves. Ainsi, au passage de l'école primaire au collège, par ce manque d'affection habituelle et l'augmentation du nombre des professeurs et des matières, ils passent un petit “choc”. Par le manque de leur instituteur et de cette ambiance de “famille”, ils ont du mal à s'habituer et à s'adapter à une nouvelle classe, à des nouveaux professeurs et à un nouveau système.

3.3.3. L'entraide entre les enseignants

Dans les établissements scolaires, le partage des documents et des connaissances, l'entraide dans l'équipe des enseignants et la création d'archives communes des documents avec la participation de tous portent vite ses fruits et nous voyons tout de suite les effets positifs dans notre enseignement. Rien que de savoir que nous pouvons aller demander sans problème de l'aide à nos collègues nous font sentir bien. Dans les établissements où tout le monde se garde précieusement ses documents, on ne peut pas parler d'une ambiance saine de travail ni d'une réussite collective mais plutôt partielle.

Selon les recherches:¹⁵ “(...) Une des causes de la démotivation chez l'enseignant est que celui-ci se sent isolé quelques fois dans sa classe. C'est la raison pour laquelle, nous proposons aux enseignants de travailler en équipe et aussi en cycle. Cette collaboration est utile non seulement dans le but d'alléger les préparations des fiches mais aussi de confronter leur expérience. Travailler en cycle, en échangeant les services ou en faisant des décloisonnements permettrait aussi d'utiliser efficacement les diverses compétences des enseignants.”

3.4. COMMENT MOTIVER?

”La théorie socio-constructiviste assure que toutes les personnes sont motivées de manière différente; chacun interprète personnellement les influences externes et internes.” (Fernandez Ana,2003).¹⁶

C'est pourquoi, on ne peut pas motiver les élèves de différents niveaux de la même manière. Dans une même classe, ce qu'attendent les élèves pour être motivés est différent d'un élève à l'autre. Donc, imaginons les différences entre un écolier et un lycéen. Alors qu'à l'école primaire, cela passe plutôt par l'affectif, au collège et

¹⁵ Les recherches de L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, sous la direction de Jean-Paul EUZET (2004), motiver par les relations à l'école
<http://www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/motivation.pdf> (le 11 novembre 2007)

¹⁶ Université de Rouen,département des sciences du langage et de la communication ,Institut de français langue étrangère,Certificat d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère: module Isl 26m51, Rapport de stage, *Proxémie et motivation en classe de fle*,Fernandez, Ana, 2003

au lycée, les élèves sont focalisés plutôt sur la possibilité de pouvoir échanger avec leurs professeurs et s'accrochent bien au cours si les professeurs sont ouverts au dialogue et accessibles. À l'université, c'est plutôt les compétences professionnelles du professeur qui priment pour l'étudiant parce qu'il a besoin de bonnes bases professionnelles pour se former et préparer sa carrière professionnelle.

C'est donc aux professeurs de langues de voir quelles méthodes marcheraient le mieux avec quel niveau et quel type d'élève et d'adapter les suggestions faites dans ce travail à leur classes.

3.4.1. La motivation en 10 points

Philippe Lecomte résume très bien en 10 points ce qui est essentiel à la motivation scolaire:

1- La motivation est avant tout didactique. Bien qu'il existe aussi d'autres types théoriques de motivation, ce qui compte pour les élèves, c'est leur " vécu immédiat". Donc, il faut que le cours soit intéressant, bien placé dans la journée et qu'il ait lieu dans un endroit agréable. La première condition seule dépend directement du maître, mais elle est considérable.

2- La motivation, c'est ce qui fait agir un individu pour atteindre un objectif. On peut imaginer des centaines d'objectifs, à condition de ne pas se limiter aux fins ultimes de l'apprentissage (savoir lire, écrire, parler, etc.). Les objectifs doivent être clairs et accessibles, sinon on va à l'échec et l'échec est démotivant.

3- La motivation par le succès est très efficace. Il faut "exhorter" les élèves à être bons. Il faut entretenir l'émulation, tout en protégeant les faibles et en les encourageant à vaincre les forts, au lieu de considérer l'inégalité naturelle et sociale comme une calamité irrémédiable.

4- La motivation dépend du moral du groupe-classe. Celui-ci n'est pas donné au départ car le groupe-classe est artificiel. Il est le fruit du hasard et des découpages administratifs. Il faut maintenir, rétablir, préserver le moral du groupe. Il faut dialoguer avec lui.

5- Le rôle du professeur est immense. C'est ce qui fait la richesse du métier (sans jeu de mot!). Le professeur doit se faire aimer, admirer, qu'il soit le plus beau possible et qu'il soit heureux de vivre!

6- Les documents utilisés doivent être adaptés linguistiquement et culturellement aux capacités et aux goûts des élèves, mais aussi à la méthode choisie et aux objectifs retenus. N'essayez pas de faire de l'expression orale en Seconde en utilisant la méthode de l'enseignement frontal directif et un texte de Kant. Divisez la classe en groupes, donnez-leur des photos et demandez-leur ce qu'ils en pensent.

7- Les documents doivent s'appuyer autant sur l'affectivité et l'émotion que sur la réflexion et le rationnel. Il n'y a rien de plus lassant que les platitudes ressassées à tous les cours de conversation sur la peine de mort, l'émancipation des femmes, etc. parce que le problème est le même en France, en Angleterre, en Allemagne, etc.

8- La motivation naît de l'innovation. Il faut varier tout ce qui peut varier : les contenus, la méthode, les procédures, les techniques, les objectifs. La souplesse s'oppose à la rigidité comme le pragmatisme au dogmatisme. Toutes les méthodes se valent et il n'y a pas de modèle d'apprenants unique. Il y a autant de modèles que d'apprenants.

9- Nous disions dans notre introduction que l'apprentissage et l'enseignement sont deux choses distinctes. L'enseignant doit d'abord se dire : " Comment vais-je intéresser cette classe ?" et non " Que vais-je enseigner ce matin ?". L'élève doit certes être pris en charge. C'est aussi le rôle du maître de le faire. Mais il faut l'aider à se prendre en charge lui-même, c'est-à-dire le considérer comme le sujet épistémique de l'apprentissage. C'est lui qui construit son savoir. A la limite, une langue ne s'enseigne pas au sens traditionnel et magistral du terme.

10- Pour motiver ses élèves, le professeur doit être motivé! De même que le psychanalyste doit subir une analyse avant d'exercer, de même le professeur doit chercher sans cesse à se regarder enseigner, c'est-à-dire à se mettre à la place des élèves qui le regardent par intérêt ou par obligation. C'est ce que M. Rogers nomme l'empathie. (1985:25,26).

QUATRIEME PARTIE

4. LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE

Fernandez Ana nous transmet ainsi la définition de la motivation faite par Jeremy Harmer pour les langues étrangères: "C'est un mouvement interne, un élan, qui encourage quelqu'un à agir. C'est le besoin et le désir de l'étudiant d'apprendre une deuxième langue." (2003)

Les langues, c'est un moyen d'ouvrir les portes d'autres univers, une clé magique qui nous donne l'occasion de rencontrer des gens tellement différents, d'être quelqu'un d'ouvert d'esprit, grâce à ces rencontres, d'avoir un oeil critique grâce aux discussions, aux échanges avec ces gens, de connaître d'autres civilisations, d'autres cultures et d'autres façons de vivre. Cela donne aussi la possibilité de présenter son pays tel qu'il est, de savoir ce que pensent vraiment les étrangers de nous, et comment ils perçoivent ce pays de loin, de créer des amitiés avec des gens de beaucoup de pays parlant la même langue, de créer même un lien professionnel ou commercial avec ces pays dont on apprend la langue, de lire des écrivains en langue étudiée et de les comparer avec les nôtres car nous savons que nulle traduction n'est parfaite et ne rend jamais vraiment toute l'âme du livre. Nous pouvons aussi écouter et comprendre les chansons, regarder et comprendre les films en version originale. Ou encore dans une perspective plus professionnelle, cela ouvre sur la possibilité d'aller vivre et/ou travailler plus facilement dans ces pays étrangers, de s'étonner de voir certaines choses ou habitudes "bizarres" chez les "autres", de s'émerveiller devant des monuments, des paysages magnifiques et d'émerveiller nos "invités" à notre tour.

Professeur de français, nous allons étudier dans cette partie de notre travail le cas particulier du français. Mais étant donné que l'apprentissage des langues étrangères ne diffère pas tellement d'une langue à l'autre, nous pensons que ce travail de recherche est applicable aussi à l'apprentissage d'autres langues.

4.1. APPRENDRE UNE DEUXIEME LANGUE

Les langues nous donnent la chance de sortir de notre univers pour mieux le voir d'ailleurs, entrer dans l'univers des autres pour mieux nous exprimer et nous faire connaître.

Dans l'un de ses articles, Philippe Lecomte professeur d'allemand à Toulouse nous donne ses idées sur l'apprentissage d'une deuxième langue:

Il faut commencer par noter que l'acquisition d'une langue se distingue totalement de celle de la langue maternelle. (...) L'élaboration du langage et des concepts se fait chez l'enfant simultanément. Il apprend à penser en même temps qu'à parler. En revanche, le sujet qui apprend une seconde langue dispose déjà d'un système de représentation symbolique et d'un instrument de communication. La langue maternelle enracinée dans le développement intellectuel et affectif du sujet est même un obstacle à l'acquisition d'un nouveau système de représentation du réel. Alors qu'une motivation puissante se trouve à la base de l'apprentissage du langage, le choc entre les habitudes de pensée et d'expression du sujet et les automatismes différents de la langue étrangère peut constituer un important facteur de démotivation. Il importe donc de ne pas négliger l'énorme dépense d'énergie, que constitue le fait de s'exprimer dans une langue que l'on maîtrise mal, si l'on ne veut pas créer un facteur de découragement au cours de l'apprentissage (1985:19).

4.2. LE FRANÇAIS EN TURQUIE

Durant des siècles, au sein de l'empire ottoman, le français a occupé une place importante en Turquie; mais depuis quelques dizaines d'années, nous voyons son rôle se réduire progressivement et cette langue risque d'être remplacée par l'anglais comme dans beaucoup d'autres pays.

Jean Duverger nous donne ces informations dans son article paru dans la revue de la Fédération internationale des professeurs de français;

Dès le XVII^e siècle, mais surtout au XIX^e, des établissements privés congrégationnistes se sont installés en Turquie à Istanbul et ils sont toujours prospères. Avec la révolution kémaliste, instituant la République moderne et laïque, d'autres écoles francophones vont voir le jour, avec des statuts particuliers, publics ou semi-privés. (...) Il faut citer naturellement Galatasaray, à Istanbul, une institution originale, de statut public, où l'on entre par concours, qui a formé et continue de former une élite, et dont le rayonnement et la puissance vont bien au-delà de l'excellence pédagogique. Mais d'autres institutions, soutenues par des fondations, ont aussi créé des établissements francophones, telles que le lycée Tevfit Fikret, avec des écoles prestigieuses à Ankara et Izmir. Enfin, au sein même de l'enseignement public classique, des lycées, appelés lycées anatoliens, dispensent également un enseignement bilingue gratuit et de qualité. (...) Jusqu'à une époque récente (une dizaine d'années), de nombreux enseignants français étaient recrutés pour ces établissements (plus d'une centaine). Mais les coûts se révélant trop élevés, un système particulier de coopération a été créé, qui limite de fait la participation de la partie française, et de nombreux enseignants doivent être recrutés sur place, au moins dans les premiers niveaux...¹⁷

Il existe en Turquie six lycées congréganistes, dont cinq sont situés à Istanbul, (le lycée Notre Dame de Sion, le lycée Saint-Michel, le lycée Saint-Benoît, le lycée Saint-Joseph, le lycée Sainte Pulchérie) et un (le lycée Saint-Joseph) à Izmir. Ces lycées privés, dont le caractère confessionnel s'est progressivement estompé, puisqu'aucun religieux n'y enseigne désormais, sont de véritables institutions et font partie des plus réputés de Turquie.¹⁸

Pour voir l'importance et l'ancienneté du français en Turquie, nous nous référons au rapport du sénateur M. Jacques CHAUMONT au sujet de l'un des plus anciens établissements francophone en Turquie: (2004)

¹⁷ "Le Français dans le monde", N°320, Mars-avril 2002
<http://www.fdlm.org/fle/article/320/turquie.php> (le 29 décembre 2007)

¹⁸ (N° 395, Sénat Français, Session ordinaire de 2003-2004, Annexe au procès-verbal de la séance du 30 juin 2004, Rapport d'information, fait, au nom de la commission des Finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation sur l'outil diplomatique en Turquie, Par M. Jacques CHAUMONT, Sénateur. (<http://www.senat.fr/rap/r03-395/r03-3950.html>) (le 28 décembre 2007)

Le lycée de Galatasaray est l'une des institutions d'enseignement les plus anciennes et les plus prestigieuses de Turquie, qui bénéficie d'une longue tradition francophone. L'établissement actuel, alors lycée impérial, a été fondé en 1868. Il avait pour objet de former les futurs cadres de l'empire ottoman selon les standards occidentaux, et a joué un rôle important dans l'histoire de la Turquie moderne, compte tenu de sa tradition d'ouverture et de modernité et de son caractère multiconfessionnel. La France a, depuis 1868, apporté un soutien constant au lycée de Galatasaray.

Dans ce même rapport, le sénateur explique ainsi la situation des élèves turcs faisant des études dans les écoles francophones en Turquie:

De nombreux étudiants francophones préfèrent désormais partir dans les pays anglo-saxons plutôt qu'en France pour poursuivre leurs études. Ce phénomène n'est toutefois pas spécifique à la Turquie, mais constitue une tendance lourde à l'échelle mondiale.

Selon le sénateur français, le niveau de l'aide apportée par le ministère des affaires étrangères français aux écoles francophones de Turquie a été réduite de 66,4 % du 1996 en 2004 et il explique la dernière situation concernant le sujet:

La politique d'assistance que nous avons mis en place nous empêche, compte tenu de la contrainte budgétaire, de diversifier nos actions. Nous sommes donc en train d'alléger progressivement les conditions de notre participation financière, sans y avoir toujours, dès l'origine, préparé nos partenaires .

Nous pensons qu'on peut expliquer par ces chiffres une des raisons de cette baisse du français en Turquie car pour faire la promotion d'une langue étrangère, on a besoin de matériel moderne, de manuels et d'autres documents authentiques et riches qui pourraient être fournis par des centres culturels des pays dont on apprend la langue.

Nous pouvons dire aussi que la reconnaissance, soit disant, d'un génocide arménien, par la loi n° 2001-70 du 29 janvier 2001 en France et le discours et les idées du président actuel français pour l'adhésion de la Turquie en Europe déçoivent fortement notre public et crée aussi une tension dans les affaires diplomatiques entre les deux pays et influencent négativement les idées des gens en Turquie pour le français et la France.

D'ailleurs, toujours selon le même rapport, sous le titre de " Des relations durablement affectées ", le sénateur dit ceci au sujet de "génocide arménien " :

Si la question de la reconnaissance du génocide arménien n'est plus dans l'actualité politique française, elle reste un point difficile de notre relation avec la Turquie. L'adoption (...) de la loi reconnaissant le génocide arménien de 1915 a provoqué l'arrêt des relations politiques entre la France et la Turquie. Les responsables de ce pays n'ont en effet pas compris les raisons pour lesquelles le Parlement français avait ainsi pris le risque de fragiliser les relations franco-turques. Plus fondamentalement, la Turquie conteste la qualification juridique de « *génocide* » pour les événements de 1915. (...) Le vote par le Parlement français de la loi n° 2001-70 du 29 janvier 2001 relative à la reconnaissance du génocide arménien a eu des effets désastreux sur le développement de nos coopérations avec la Turquie, tant en matière économique que scientifique ou culturelle : de nombreux projets ont été interrompus ou bloqués. Les Turcs interprètent encore ce vote comme un acte inamical à leur égard ; ils contestent l'appellation de « génocide » donnée par la France, qui suppose que la Turquie souhaitait faire disparaître le peuple arménien. Votre rapporteur spécial n'avait pas voté ce texte, considérant qu'il ne revient pas au Parlement de qualifier des faits historiques pour des motifs de politique intérieure et qu'un tel vote aurait des conséquences négatives pour les intérêts de la France .

Selon les données du rapport de 2004 du sénateur, il y a 10 000 élèves qui apprennent le français et 2 250 étudiants qui suivent un cursus bilingue dans notre pays. Même si nous n'avons pas de données plus récentes sur le sujet, nous pensons que depuis cette date, avec la mise en place de la décision d'enseigner deux langues étrangères aux élèves turcs, ces chiffres ont dû augmenter et continueront

d'augmenter malgré les quelques soucis diplomatiques entre la France et la Turquie car depuis très longtemps, la Turquie s'est orientée vers l'Europe et surtout avec le français, beaucoup de turcs ont déjà fait connaissance avec la culture européenne. Nous pensons que dans l'avenir, cette langue attirera l'attention et l'intérêt de beaucoup de jeunes consciencieux qui ont l'intention d'élargir leur univers pouvoir se développer. Là, c'est à nous, aux professeurs de français de leur donner cette conscience et cette motivation d'apprendre cette langue.

Avec la décision prise en 2004 par le ministère de l'Éducation Nationale en Turquie, à partir du collège, les élèves choisiront obligatoirement deux langues étrangères dont la première est l'anglais. Après cela, les élèves devront choisir une deuxième langue entre l'allemand et le français. C'est une décision qui donne un nouveau souffle à l'enseignement du FLE en Turquie et qui donne de l'espoir aux futurs professeurs de français qui, malgré la formation qu'ils n'ont pas trop la chance d'être nommé en tant que professeur de français mais qui espèrent plutôt trouver un autre travail dans le secteur du tourisme ou faire instituteur ou professeur d'anglais grâce aux certificats d'instituteur ou de professeur d'anglais... Ainsi, avec la demande des élèves qui choisissent le français comme deuxième langue étrangère, cela nous laisse espérer en tant que professeur de français qu'il y ait plus de postes de professeur dans cette langue. Bien que nous n'ayons pas vu beaucoup de nomination dans ce domaine depuis cette décision prise, nous continuons à espérer qu'il y ait plus de postes pour nos futurs collègues pour qu'ils puissent au moins avoir l'espoir d'être mutés dans la branche pour laquelle ils sont formés et pas pour faire instituteur ou autre chose par manque de possibilité après de longues années d'études de français.

Une autre décision qui éventuellement peut faire bouger certaines choses dans l'enseignement de langue étrangère, c'est celle de commencer l'enseignement de langue étrangère à partir de la quatrième année de l'école primaire. Ainsi, les élèves peuvent commencer à avoir une base et des notions en langue étrangère et faire une première approche avec l'apprentissage des langues. L'idée est intéressante sauf que nous sommes loin de pouvoir dire qu'il y a actuellement assez de professeurs compétents de langue étrangère pour pouvoir démarrer ce système d'une façon efficace dès maintenant.

4.2.1. Les écoles françaises et francophones en Turquie

Selon le site officiel de l’Ambassade de France en Turquie ¹⁹, les écoles françaises et francophones en Turquie sont les suivantes ;

A Istanbul	A Ankara
Le lycée de Galatasaray	Le lycée Tevfik Fikret
Le lycée Technique Anatolien Profilo	Le lycée Charles De Gaulle
Le lycée Notre Dame de Sion	
Le lycée Pierre Loti	A Izmir
Le lycée Saint-Michel	Le lycée Tevfik Fikret
Le lycée Saint-Benoît	Le lycée Saint-Joseph
Le lycée Saint-Joseph	
Le lycée Sainte Pulchérie	A Bursa
	L’école Oyak-Renault

Tableau 3. Les écoles françaises et francophones en Turquie

En dehors de ces écoles francophones, on enseigne le français de plus en plus dans les lycées dits “anatoliens”, dans beaucoup de départements universitaires et aussi dans trois centres culturels ; l’Institut d’études françaises d’Ankara, l’Institut d’études françaises d’Istanbul, le centre de coopération culturelle et linguistique d’Izmir.

¹⁹ le site officiel de l’Ambassade de France en Turquie(2007),
<http://www.ambafrance-tr.org/spip.php?rubrique122> (le 20 novembre 2007)

4.3. MOTIVER LES ELEVES POUR LE FRANÇAIS

L'apprentissage d'une langue étrangère loin des communautés parlant cette langue suscite d'énormes difficultés de motivation, même pour les étudiants qui choisissent le français avec le projet de l'enseigner à leur tour ultérieurement. Autant l'étudiant, au début, est prêt à s'investir, autant il peine, au cours des premiers mois d'étude, à utiliser la langue comme un véritable outil d'expression personnelle, au point de perdre parfois le "goût de l'apprentissage des langues". Il est de ce fait essentiel que l'enseignant "lutte" pour la motivation dès les premiers jours de l'apprentissage²⁰ (Elena Apanovitch ,2002).

Jacques Roux, professeur de lycée en France propose de développer tous les moyens que peuvent avoir les élèves d'entrer en contact, réellement, avec le pays dont on étudie la langue et les gens qui parlent cette langue. Il dit :

Il y a, bien sûr, la correspondance collective de classe à classe, le voyage-échange sous toutes ses formes, mais il y aussi toutes les possibilités de contact avec des étrangers vivant ou passant à proximité de l'établissement. Une heure de conversation avec un étudiant anglais ou allemand, cueilli en auto-stop sur la route qui mène au lycée, vaut bien plusieurs belles leçons de grammaire ou de vocabulaire. Il y a, bien sûr, encore, la radio, la télévision (1985:83).

Selon nous, les professeurs de langue devraient créer plus d'occasion de "rencontres" avec des gens du pays dont on apprend la langue. Comme ces rencontres peuvent être des rencontres réelles ; ce qui n'est pas malheureusement pas évident pour le cas du français en Turquie, cela peut se faire aussi par écrit ou visuel comme les correspondances ou, si possible, des séances de rencontres visuelles d'une classe accompagnée de leur professeur dans les salles de laboratoires de langues car les apprenants ont besoin de voir que ce qu'ils apprennent sert à quelque chose.

²⁰ Elena Apanovitch (2002), Le français dans le monde, revue de la Fédération internationale des professeurs de français, Juillet-août 2002 - N°322
<http://www.fdlm.org/fle/article/322/motivation.php> (le 23 décembre 2007)

Je me souviens toujours de la première fois où j’ai pratiqué le français avec des gens parlant français, peu importe leur nationalité ; c’était juste une question d’adresse comme “vous savez où est la poste?” mais j’étais tellement heureux et fier de comprendre la question et surtout de pouvoir y répondre avec mes quelques mots de français.

Cette “première fois” est toujours frustrante car le risque de ne rien comprendre et de ne pas pouvoir y répondre empêchent nos élèves d’oser pratiquer le français avec un étranger et cela devient une source de démotivation après ce premier échec. Nous devrions rassurer nos élèves et leur dire que cela ne pose aucun problème s’ils ne comprennent rien dans leurs premières conversations avec les étrangers et qu’il faut persévérer dans l’apprentissage et qu’au bout de quelques essais, on en comprend déjà plus. Nous pouvons même donner des exemples de nos échecs à nous durant l’apprentissage comme je le fais avec mes élèves : “Vous savez? Au début, moi aussi, je ne comprenais rien. Même une fois, pour ne pas montrer que je n’avais rien compris, j’avais répondu avec un grand sourire par “oui !” à la question “Quelle heure est-il ?”. Après, tout le monde a rigolé mais ce n’est pas bien grave. Si vous continuez à chercher la conversation malgré vos fautes et les rigolades des autres, qui ne sont en général pas bien méchantes, il est certain que vous allez arriver à mieux comprendre et parler de mieux en mieux”. Cela rassure les élèves de savoir que même leur professeur faisait des fautes pendant son apprentissage et ensuite, ils hésitent moins à prendre la parole en classe et à essayer de faire quelques petites conversations quand ils rencontrent des gens parlant français.

4.3.1. Eveiller l’intérêt et la curiosité des élèves

Porcher dit que la motivation dans l’apprentissage des langues paraît très fortement liée à la probabilité d’utilisation des compétences acquises et aux types d’utilisation qu’elles permet d’espérer (1985:110).

C'est un des plus grands problèmes pour motiver les enfants qui apprennent le français en Turquie, sauf dans les écoles francophones où on leur explique bien toutes les possibilités qu'ils peuvent avoir grâce à cette langue, comme faire des études à l'étranger dans un pays francophone, obtenir des bourses d'études à l'étranger via les ambassades, etc. pouvoir s'installer et vivre à l'étranger après les études, rencontrer des gens intéressants parlant la même langue en Turquie ou dans d'autres pays... C'est souvent la question que se posent les élèves: "Est-ce que ça va me servir à quelque chose? A quoi cela peut bien-t-il être utile?" Surtout, si la famille insiste que c'est plus utile d'apprendre l'anglais ou l'allemand, c'est encore plus difficile de motiver les élèves pour le français.

Il y a aussi une autre chose ; ce qui paraît intéressant pour le professeur peut ne pas le paraître pour l'apprenant. Il faut bien lui expliquer l'utilité de ce qu'on lui enseigne et en quoi c'est intéressant. Si l'élève n'en est pas convaincu, on aura beau lui dire en tant que professeur que c'est une activité intéressante. Il faut que l'élève la perçoive lui-même intéressante et doit trouver la réponse dès le début de l'année scolaire à sa question "*À quoi ça me sert d'apprendre le français?*" Si le professeur arrive à faire penser à l'élève que son cours est utile et intéressant, on peut dire que le plus grand pas, au nom de la motivation, est déjà fait.

Pour éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves, Viau reprend dans son livre l'exemple de H. Monteilhet (1984:69):

Commencer l'enseignement par une anecdote ou un problème à solutionner. Pour susciter et éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves, l'enseignant peut commencer son cours en racontant une anecdote ou un événement insolite relié au concept ou à la théorie qu'il désire leur enseigner. Par exemple, au début d'un cours de français sur les structures de phrases ou la ponctuation, il peut leur apprendre qu'à l'époque de l'Empire romain les scribes ne séparaient ni les mots ni les phrases par des espaces et ignoraient la ponctuation, ce qui donnait des textes écrits comme suit :

“ma poni us saturninus l vitellius uos splendida oratio quam in senatu habuisti vehementer animi meum commovit et principis nostri laetitia me distulit mihi dabis namque jam prope mortui fratris filiam occulte amabam quam nunc in matrimonium ducere ardenter cupio quando te adspiciam quandoque licebit sive a te benigne salutem quando te autem valeo”.

Ce qui signifie : “ M. Aponius Saturninus présente ses salutations à son ami L. Vitellius. Le magnifique discours que tu as prononcé au Sénat m’a vivement ému. Tu as fait le bonheur de notre Prince : tu peux faire le mien ! J’aimais en secret la fille d’un frère défunt et je brûle aujourd’hui de contracter mariage. Quand me serait-il permis de te voir? Si tu vas bien, tant mieux ; pour moi, je me porte bien.” (...) Signalons enfin qu’il n’est pas nécessaire qu’une anecdote aide les élèves à comprendre un concept ou une théorie, car son but est tout simplement d’attirer leur attention et d’éveiller leur intérêt” (Viau, 2005:128).

4.3.2. Ne pas dramatiser un échec

On insiste souvent auprès des élèves sur l’effort à faire pour comprendre. Ne faudrait-il pas aussi apprendre à certains d’entre eux à “passer” sur ce qu’ils ne comprennent pas ? Le lecteur adulte sait bien que lorsqu’il aborde un ouvrage difficile, il doit accepter de ne pas tout comprendre en espérant que cela s’éclairera par la suite, de sauter parfois un passage quitte à y revenir ensuite, d’entrevoir l’idée générale mais de ne pas tout maîtriser. (...) Bref, le bon élève accepte de “naviguer dans un léger brouillard” en faisant confiance à l’avenir pour y voir plus clair et ne dramatise pas ses erreurs. (...) Ne pas dramatiser un échec en cours d’apprentissage, cela tient en partie à l’attitude de l’enseignant, qui sait que l’erreur, loin d’être une faute, est une étape inévitable de tout apprentissage (Delannoy, 2005:112,113).

Surtout dans l’apprentissage des langues étrangères, les fautes sont inévitables. En tout cas, celui qui ne participe jamais en cours sera celui qui fait le moins de fautes mais ce n’est pas ce que nous attendons d’eux. Puisque nous voulons qu’ils participent un maximum, nous devons les encourager à le faire et bien préciser que c’est tout à fait naturel d’en faire. Avec un petit travail régulier tous les jours, une petite révision le soir, il n’est pas si difficile que cela d’apprendre une langue étrangère. Au début, plus on parlera, plus on fera de fautes, mais à force de pratiquer la langue, on va s’apercevoir agréablement que le nombre de fautes baisse de jour en jour.

Une autre chose que nous conseillons de faire est de ne pas laisser les apprenants effacer leurs fautes avec une gomme mais de les barrer avec un crayon de couleur et d'écrire la correction à côté (comme cela se pratique dans beaucoup d'écoles en France). Nous pouvons également leur demander de comparer leur cahier du premier semestre avec celui du second ; ou encore des deux niveaux se succédant afin de leur montrer qu'il y a toujours des fautes mais que ce ne sont pas les mêmes parce qu'on les corrige, qu'on pratique et que c'est ainsi avec pleins de fautes qu'on apprend une langue.

4.3.3. Installer un système d'auto-correction

Nous pourrions responsabiliser les apprenants par des auto-corrections pour qu'ils se rendent compte eux-mêmes de ce qu'ils ont acquis et de ce qui reste à acquérir. Pour cela, on peut leur distribuer des fiches d'acquisition de temps en temps, après chaque unité ou mensuellement et leur demander de cocher ce qu'ils pensent avoir acquis ou non. Exemple:

<i>Sujets travaillés</i>	Je sais	Je sais un peu	Je ne sais pas
1. Utiliser les formes de politesse			
2. Demander son chemin			
3. Remercier			
4. Comprendre les consignes pour trouver son chemin			
5. Expliquer le chemin à quelqu'un			

Tableau 4. La grille d'autocorrection

Les “je ne sais pas”, c'est ce qu'ils doivent (re)travailler. Si le nombre des “je ne sais pas” est cochée par beaucoup d'élèves dans la classe, le professeur peut reprendre le sujet et donner d'autres exercices concernant le sujet non acquis par la plupart. Sinon, il peut responsabiliser certains élèves volontaires qui ont bien compris

le sujet pour qu'ils l'expliquent à ceux qui n'ont pas compris, ou bien l'élève revoit individuellement à la maison et il demande au professeur ensuite ce qu'il a du mal à comprendre.

Le professeur ne doit pas se contenter de faire remarquer aux élèves ce qui n'est pas acquis mais aussi ce qu'ils ont acquis pendant l'apprentissage. Ainsi, l'élève se rend compte aussi du progrès qu'il a fait et se sent "capable" d'apprendre car se voir progresser est un motif de motivation.

4.3.4. Varier les types d'activités

Pour Delannoy, varier les types d'activités est indispensable dans des classes pour que chaque enfant puisse, à un moment ou un autre, avoir le sentiment de réussite avec aide dans un premier temps et puis de la réussite individuelle (2005:147).

Si on utilise de différents types d'exercices et qu'on travaille des compétences différentes, l'élève ne s'en lassera pas très vite en sachant que les jours suivants, on va revenir sur ce qu'il aime faire.

4.3.5. Varier le niveau de difficulté des activités

Pour le psychologue russe Lev Vygotsky: "que ce qui est demandé à l'élève soit à la fois assez difficile pour être stimulant et assez facile pour être porté de réussite " (Cité par Delannoy,2005:146).

Quant à Fenouillet, "Plus un individu a de connaissances, plus il est facile pour lui d'en acquérir et l'inverse est également vrai. Théoriquement donc, si un enseignant fait cours à une classe composée de plusieurs niveaux alors il risque d'aller au rythme des individus qui ont le plus de connaissances et donc d'accroître le fossé qui existe avec ceux qui en ont le moins. A l'inverse, si l'enseignant calque son allure sur les individus qui ont le moins de connaissances ceux qui en ont le plus vont

s'ennuyer et progresser à un rythme moindre en regard de leurs capacités d'apprentissage ” (2003:40).

C'est pour cette raison que les spécialistes proposent de ne pas toujours faire des activités du même degré de difficulté afin de pouvoir intéresser un maximum d'élèves. Un professeur qui vise toujours haut peut le présenter comme une qualité, mais il ne faut pas oublier qu'avec cette attitude, il risque de “perdre” ses élèves faibles et moyens parce qu'ils vont de moins en moins se faire confiance devant leurs camarades qui sont capables d'avancer à la vitesse qu'a choisi le maître. De même, pour un professeur qui ne propose que des activités très faciles “ pour ne pas trop forcer ses élèves” risque d'intéresser davantage ses bons et très bons élèves car cela deviendra ennuyeux pour eux.

4.4. DES SUGGESTIONS ET QUELQUES EXEMPLES D'ACTIVITES CONCRETES A UTILISER EN CLASSE DE FLE

Dans cette partie de notre travail, nous allons faire des suggestions et donner des applications concrètes et aussi des exemples d'activités à utiliser en classe de *français langue étrangère* dont la plupart s'adresse à l'apprentissage du *FLE* précoce. Ces exemples, bien sûr, peuvent être multipliés et adaptés aux différents contextes et différents niveaux. Nous en donnons juste quelques exemples généraux sans entrer dans les détails.

Ce sont des activités que nous avons utilisés en classe de FLE et nous avons constaté qu'avec ces exercices, nos élèves s'amuse beaucoup dans l'apprentissage, participent mieux aux activités et sont très actifs dans la réalisation des tâches demandées. Puisqu'avec ce type d'activités, l'élève s'y engage et persévère dans son accomplissement afin d'atteindre son but, nous pouvons dire que ce sont des activités qui suscitent la motivation des élèves.

4.4.1. Travailler les poèmes ou les comptines d'une façon originale

Par exemple, pour apprendre un poème par coeur aux enfants, on peut essayer de l'apprendre par des gestes et mimiques ou bien en transformant le texte écrit en dessins; recréer le texte en remplaçant certains mots par des dessins comme dans la comptine française suivante et de leur demander de lire sans le texte complet mais avec la version illustrée.



Image 1. Une comptine française illustrée

L'exemple suivant expérimenté marche bien même avec des jeunes débutants en FLE qui adorent créer des textes semblables. Comme il y a des répétitions régulières, cette technique est intéressante aussi pour mieux mémoriser les mots nouvellement appris. Demander aux apprenants en groupe de deux personnes d'en écrire un autre qui y ressemble donne en général de bons résultats.

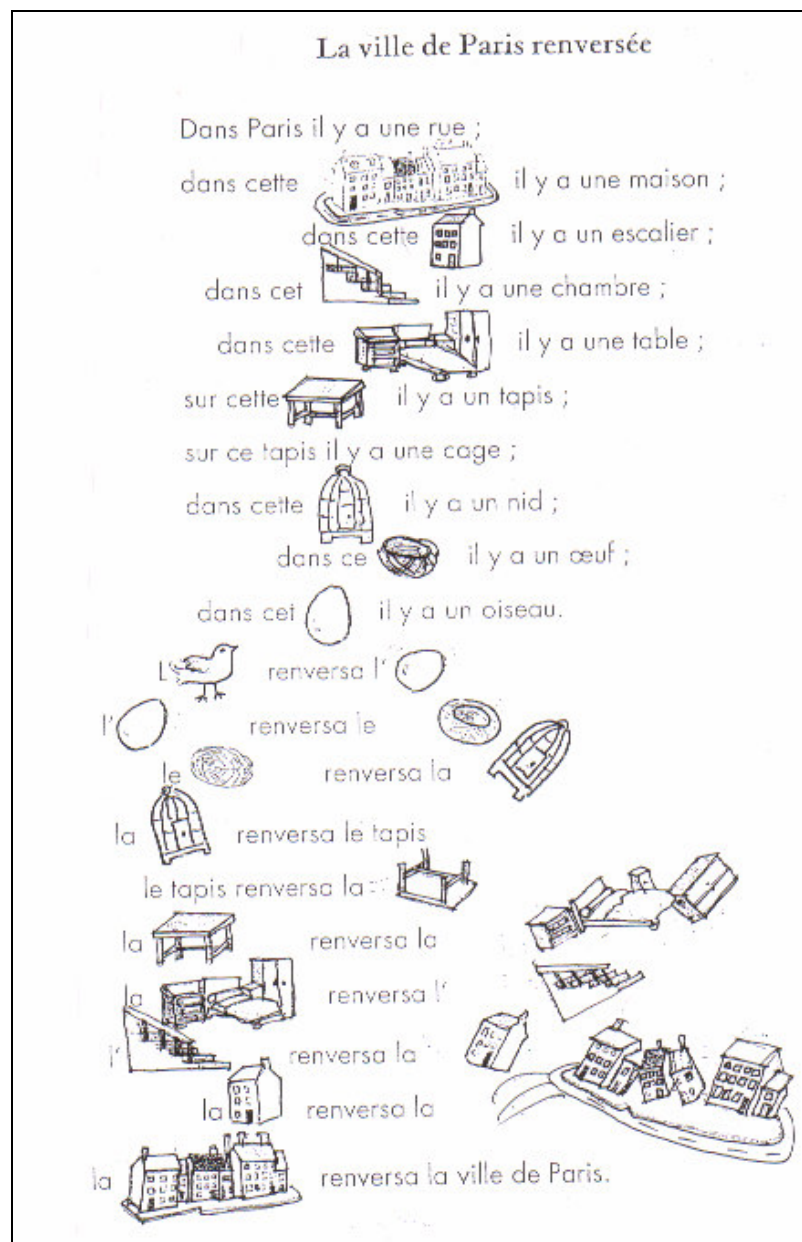


Image 2. Poésie illustrée de Paul Eluard, fragment de *Invraisemblance et hyperboles* dans *Les sentiers et les routes de la poésie*, II. Bibliothèque de la pléiade, Gallimard

4.4.2. Pour apprendre à bien retenir les mots nouvellement appris

Le formateur doit être en mesure d'apprécier le degré de nouveauté d'une information : si cette dernière n'a jamais été vue, il doit la répéter en donnant des exemples ou en faisant des métaphores. En effet, nous avons pu constater que si la répétition est un facteur important dans l'apprentissage, elle ne suffit pas. Pour qu'une information soit stockée en mémoire à long terme, il est impératif qu'elle soit traitée par l'apprenant (Fenouillet,2003:39).

L'importance des pratiques orales dans l'apprentissage des langues étrangères est évidente. L'élève a besoin d'entendre et de répéter plusieurs fois pour bien prononcer et comprendre l'énoncé et les structures, faire des exercices d'écoute, des dialogues, ou productions de dialogues. chansons, comptines, histoires ou bien des exercices de questions-réponses à l'oral sont également essentiels pour une meilleure mémorisation et faire des liens entre ce qu'on vient d'apprendre et ce qu'on a appris auparavant.

Bien sûr, ce n'est pas en favorisant l'écrit que l'élève va bien parler une langue étrangère, mais dans l'apprentissage des langue, il ne suffit pas de faire des exercices qu'à l'oral car certains élèves ont besoin aussi de, non seulement entendre mais aussi "voir" les nouveaux mots ou nouvelles structures et même les utiliser dans ses propres phrases et productions écrites pour mieux les mémoriser. Sinon, certains risquent d'apprendre sur le coup mais oublier vite ensuite.

Pour certains élèves, il suffit d'entendre une fois un mot pour le retenir, mais pour d'autres, il faut les noter quelque part. Comme le dit Fenouillet:

Si la leçon est donnée oralement, l'individu n'a pas l'occasion de revenir sur ce qui n'a pas eu le temps d'être traité en mémoire à court terme d'où une perte importante d'information. Pour pallier ce problème, un support papier qui reprend les différents points de la leçon devrait donc être distribué aux apprenants (2003:39).

Pour apprendre de nouveaux mots aux apprenants, nous pouvons leur proposer aussi des activités où ils peuvent utiliser ces mots nouvellement appris comme: écouter une chanson et ensuite compléter les cases ou les parties laissées vides par des mots qu'ils entendent, faire des devinettes, des exercices qui relient l'objet avec le mot, dessiner le mot demandé si c'est facile à dessiner ou d'écrire le mot sous les images données, etc.

On peut leur donner aussi des expressions avec ces nouveaux mots ou faire des jeux de memories comme *le jeu de kim* qui est expliqué plus en détail dans la partie 4.4.4.

Tout cela peut constituer des activités préférables à la technique de répétition traditionnelle. Ce type de travail d'apprentissage qu'on peut surtout utiliser chez de jeunes apprenants, peut rendre la situation d'apprentissage plus amusante et plus efficace par conséquent.

4.4.3. Pour apprendre le passé composé

En dehors des techniques ordinaires comme faire noter tous les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire "être" au passé composé et distribuer ensuite des feuilles d'exercices aux apprenants, on peut les faire mémoriser à l'aide de la formule mnémotechnique de "Mrs. Van Der Trampp"²¹ ou bien cette illustration suivante (dont nous n'avons malheureusement pas trouvé l'illustrateur malgré nos recherches) qui plaît beaucoup à nos apprenants de tous les niveaux.

Après la découverte de l'illustration en question, on peut faire des groupes de deux ou trois personnes et leur demander, selon leur niveau, de choisir un certain nombre de verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire "être" et y rajouter d'autres verbes (autant qu'ils veulent) pour en construire une histoire vécue dans le passé.

²¹ l'abréviation des verbes essentiels "Mourir, Rester, Sortir, Venir, Aller, Naître, Descendre, Entrer, Rentrer, Tomber, Retourner, Arriver, Monter, Passer, Partir" conjugués avec l'auxiliaire "être" au passé composé.

Même si on peut rencontrer quelques problèmes de fluidité dans le texte à cause du fait qu'ils sont obligés d'utiliser certains verbes précis, cela peut donner des histoires intéressantes selon leur créativité. Nous présentons en dessous un exemple, réalisé par nos élèves en classe, de ce travail dont on parle.

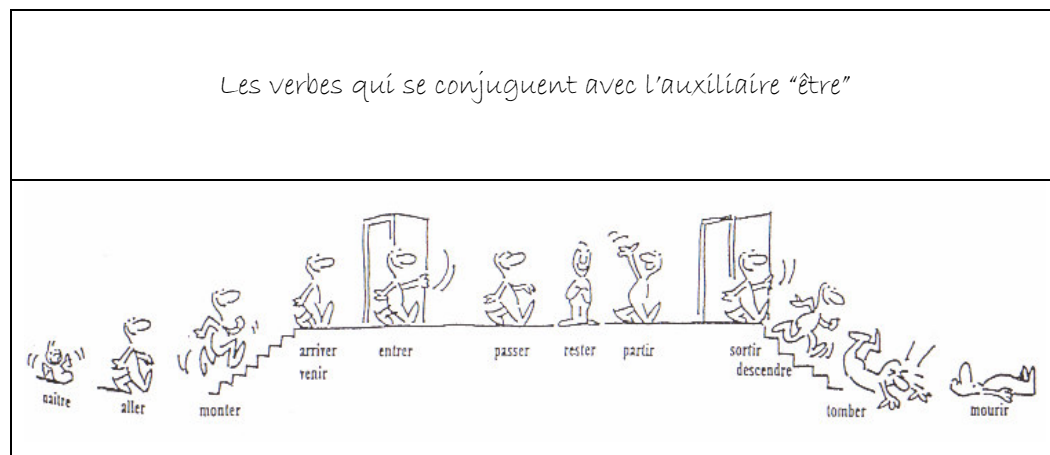


Image 3. *Les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire "être"*

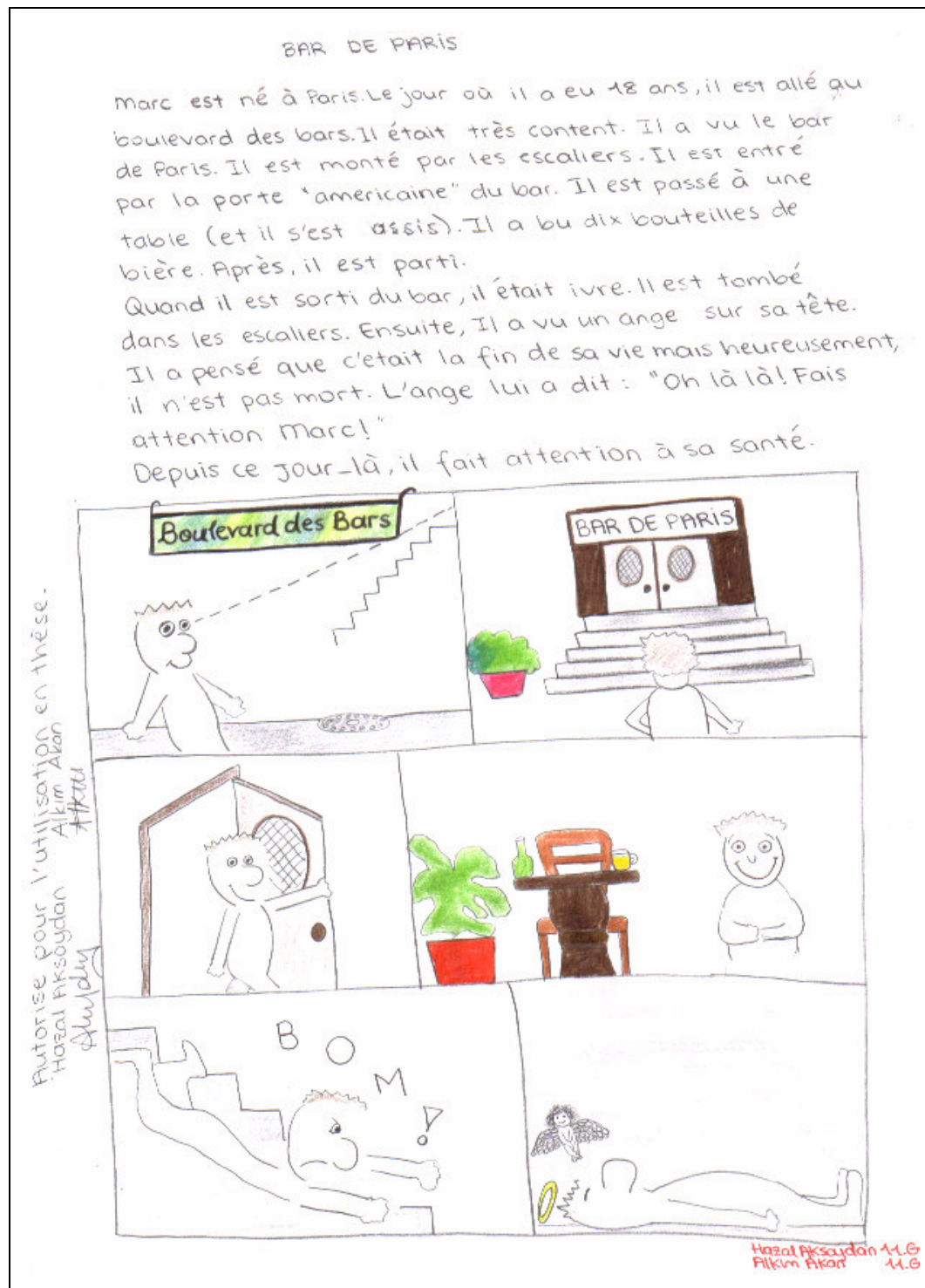


Image 4. Une production écrite illustrée par des élèves au lycée

4.4.4. Le jeu de Kim

C'est un jeu traditionnel utilisé pour développer les qualités d'observation utilisé en même temps dans l'apprentissage des langues. A l'origine Kim est un roman de l'écrivain anglais Rudyard Kipling dont le héros est Kimball O'Hara qui travaille comme agent de l'armée britannique; un très bon observateur... D'où vient le nom du jeu.

Dans ce jeu, on travaille d'abord sur un nouveau vocabulaire pour les apprenants. Ensuite, on leur montre des images qui représentent ces nouveaux mots. Ils répètent avec le professeur ou bien, celui-ci retourne et mélange toutes les cartes et demande aux apprenants d'en tirer une et de dire ce que c'est.

Ou bien, après quelques temps d'apprentissage et de mémorisation du nouveau vocabulaire, on colle au tableau toutes les cartes sans les retourner. Les élèves les observent pendant un temps donné. Puis, on leur demande de fermer les yeux et on en enlève une. Après, on leur dit d'ouvrir les yeux et de trouver la carte qui manque. Pour que le jeu soit plus intéressant, on peut changer aussi l'endroit des cartes pendant qu'on en enlève une. L'élève qui trouve la carte manquante vient continuer le jeu à son tour. On enlève, en une fois, de plus en plus de nombre de cartes au fur et à mesure avec l'amélioration de la mémorisation.

Ce jeu a beaucoup de variantes. Dans un autre type de jeu de Kim, on peut préparer deux exemplaires de chaque carte. Après le travail d'apprentissage des nouveaux mots, on referme les cartes sur une table et on demande aux apprenants de tirer une carte. S'il dit bien ce que c'est avec une bonne prononciation, il a le droit de continuer le jeu et d'essayer de trouver la paire de cette carte. S'il ne la trouve pas, il remet les cartes à leurs places d'origine et c'est au tour de l'autre équipe ; mais s'il la trouve, il fait gagner des points à son équipe. Selon la règle précisée par le professeur, on peut continuer par la même équipe qui trouve des paires ou donner une chance à chaque équipe l'une après l'autre.

Selon nos observations, l'apprentissage devient plus amusant avec ce type de jeux et les apprenants mémorisent mieux les mots nouvellement appris.

4.4.5. Le jeu de mime

Pour cela, on organise d'abord des équipes. Après, soit le professeur dit à l'oreille d'un élève le mot qu'il doit mimer, soit il pioche une carte parmi celles qui sont préparées d'avance. Ensuite, l'élève mime le mot écrit.

On peut éventuellement laisser deviner les deux groupes en même temps ou donner un temps limité pour le groupe de l'élève pendant que l'autre attend son tour.

4.4.6. Le jeu de messenger

C'est un jeu qui se fait souvent avec les petits et dans la cour. On écrit d'abord une certaine quantité de phrases d'une certaine difficulté selon le niveau. Après, on colle ces phrases sur un mur et on installe les équipes à une certaine distance de là. Une personne de chaque équipe commence "le concours" en même temps et va lire la première phrase, la retenir et retourner la dire à une autre personne de son équipe qui la note. S'il oublie sa phrase à mi-chemin, il a le droit de retourner voir la phrase. Une des règles importantes du jeu est de ne pas aider en langue maternelle celui/celle qui écrit mais seulement en langue étudiée.

Ce qu'il faut bien expliquer aux participants dès le début, c'est que l'essentiel dans ce jeu n'est pas de courir vite mais de bien mémoriser et de transmettre correctement à son ami le message écrit.

Comme ces phrases peuvent être des phrases indépendantes, elles peuvent être aussi des phrases de façon à reconstruire une petite histoire. Une fois que toutes les phrases sont écrites sur une feuille, le groupe se met à reconstruire l'histoire selon une suite logique.

Ce genre de jeux ou activités proposés peuvent s'adapter ou se modifier selon le niveau, l'âge des apprenants et les besoins linguistiques. Il est possible d'inventer plusieurs autres activités pédagogiques avec une bonne volonté, un peu de créativité et de richesse d'imagination.

4.4.7. D'autres exemples d'activités qui peuvent susciter la motivation des élèves en FLE

—Organiser la fête de francophonie; apprendre des chansons en français avec les mélodies de différents pays francophones du monde entier, préparer avec des élèves un plat différent d'un pays francophone dans chaque continent, montrer des exemples de danses typiques de ces pays etc.

—Si c'est possible, emmener les élèves au cinéma pour un film intéressant en français (sans oublier de voir le film avant de le montrer pour être sûr que le contenu du film convient à tous les points de vue au public qu'on y emmène).

—Faire des séances de chasses aux mots comme: trouver parmi plusieurs mots le mot identique, trouver dans une liste le mot que dit l'enseignant et le colorier avec la couleur demandée, barrer le mot intrus dans la liste, entourer le mot qui correspond au dessin, entourer les mots ou on entend le son demandé, relier les bons mots avec les bons dessins, retrouver le mot demandé à partir des lettres mélangées, trouver les mots cachés dans une grille.

—Montrer aux élèves juste la couverture et le titre ou encore seulement les deux premières pages d'un album et leur demander de faire des groupes, ensuite de deviner et compléter l'histoire; le but étant de trouver l'hypothèse qui s'approche le plus de la vraie histoire, ou de créer une belle histoire indépendante avec les éléments que l'on a.

—Découper des photos dans les journaux parlant des faits divers, donner seulement la photo à chaque groupe d'apprenants et demander de deviner et d'écrire sous les photos ce qui s'est passé et à la fin, comparer leurs hypothèses avec la version originale de ces faits divers.

—Trouver des caricatures avec des vignettes, ou bien des bandes dessinées, séparer les images et les vignettes. Ensuite, les distribuer par hasard dans la classe et demander de se lever et trouver l'image qui va avec l'énoncé.

—Demander de décrire la maison, la ville, l'école (etc...) de leurs rêves et de la dessiner ou bien faire un travail de collage, puis la présenter au tableau.

— Organiser des ateliers dans lesquels on utilise le français; comme la musique, les jeux, les arts plastiques, la cuisine, le théâtre...

—Faire des devinettes, des mots croisés et des jeux de rôle.

En donnant ces suggestions et ces exemples d'activités que nous utilisons dans nos classes, nous savons très bien que celles-ci ne sont pas des "formules magiques" qui résolvent tous les problèmes de motivation mais qu'elles peuvent donner des idées aux enseignants pour la motivation de leurs élèves.

Avant de conclure cette dernière partie, nous pouvons dire que nous rencontrons toujours moins de problèmes de motivation et de comportement avec des élèves qui disent s'amuser pendant l'apprentissage. Selon nous, en tant que professeurs de langue, nous avons une grande chance de pouvoir proposer des activités très différentes les unes des autres et ainsi nous pouvons les intéresser plus facilement par rapport à d'autres matières où les enseignants sont plus limités du point de vue de la variété des activités proposées.

CONCLUSION

Plusieurs théoriciens ont souligné l'importance de la motivation et ont fait beaucoup de recherches sur ce sujet mais d'abord, ils se sont intéressés à la motivation dans le milieu du travail pendant des années. Ce n'est que vers la deuxième moitié du 20^{ème} siècle que l'on a vu apparaître le terme de motivation dans le milieu scolaire; si tard... alors que c'est l'éducation, non la production commerciale qui est le facteur majeur de développement.

Beaucoup d'enseignants pensent à la question "comment on peut emmener les élèves à la réussite et comment leur donner le goût d'apprendre?". Ce n'est pas nouveau comme problème: Depuis des siècles, les enseignants qui ont le souci d'en faire mieux et d'intéresser au maximum leurs élèves essaient de différents manuels ou méthodes. Il y' en a qui passent des heures pour préparer des activités qu' *ils* trouvent intéressants mais ceux qui remarquent l'importance de la motivation dans l'enseignement découvrent en même temps d'où vient l'échec. Ce n'est pas avec l'immense effort de l'enseignant que l'élève peut acquérir plein de nouvelles informations et s'en servir dans la vie mais avec sa propre volonté d'apprendre et d'en savoir plus.

On dit que les principaux facteurs de l'enseignement sont l'enseignant, les méthodes et les manuels utilisés. Mais selon nous, il est indispensable que la motivation y prenne aussi sa place car une personne qui ne croit pas à l'utilité de ce qu'elle apprend et qui n'est pas motivée ne montrera pas l'effort nécessaire pour arriver à la réussite même malgré des méthodes et des manuels que *nous* trouvons intéressants. Il faudrait, avant tout, que *l'apprenant* les trouve intéressants et qu'il y accorde de l'importance avec une bonne motivation. Une fois qu'il est motivé et qu'il se rend compte de l'utilité de ce qu'il apprend, il se met à travailler plus sérieusement et réussit plus facilement. C'est pourquoi, le plus grand rôle d'un enseignant est de faire aimer la matière qu'il enseigne et de motiver ses élèves parce que, plus on est motivé, moins les étapes nous paraissent difficiles.

Tout dépend de l'envie de réussir et c'est *la motivation* qui aide la personne à se fixer des objectifs et lui donne le courage et la force pour y arriver sans s'arrêter dès le premier moment difficile. La motivation est donc le facteur essentiel du succès puisqu'elle est la source de l'effort qui permet de surmonter des obstacles.

De nos jours où les frontières disparaissent de plus en plus entre les pays développés, la langue n'empêche plus de les franchir encore plus facilement. Pour cela, l'apprentissage des langues étrangères est le meilleur moyen qui nous aide à sortir de notre univers pour acquérir une vision plus large et plus ouverte sur le monde.

Quant à l'apprentissage des langues étrangères dans notre pays, c'est un sujet assez récent puisque ce n'était accessible que pour une petite majorité du peuple jusqu'à ces quelques dizaines d'années. Notre responsabilité est donc grande en tant que professeur de langue. Nous devons à la fois donner envie de connaître d'autres cultures, d'autres langues et d'être à la hauteur des attentes.

A la fin de notre travail, nous pensons que les suggestions que nous avons faites pourront être utiles à des enseignants conscients de l'importance de la motivation et de la nécessité de proposer des activités qui suscitent la motivation en classes de FLE.

Grâce à la participation de plusieurs professeurs de français, ce travail pourra permettre à ceux qui sont intéressés de voir plusieurs activités, façons de motiver et de différents points de vue sur le sujet. Les questionnaires présentés dans la partie "annexes" de notre travail sont remplis par des professeurs expérimentés dans l'apprentissage de français langue étrangère et n'ont pas le but d'établir des statistiques mais plutôt d'établir une base de donnée et d'enrichir les exemples d'activités intéressantes pour nos élèves.

BIBLIOGRAPHIE

DE LA GARANDERIE, A. (1996). **La Motivation, Son Eveil, Son Développement**, Paris, Bayard Editions.

DELANNOY, C. (2005). **La Motivation, Désir de Savoir, Décision d'Apprendre**, Paris, Hachette-Paris, CNDP.

FENOUILLET, F. (2003). **Motivation, Mémoire et Pédagogie**, Paris, l'Harmattan.

FERNANDEZ, A. (2003). **Proxémie et motivation en classe de fle**, Université de Rouen, Département des Sciences du Langage et de la Communication, Institut de Français Langue Etrangère, Certificat d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Etrangère: Module lsl 26m5l, Rapport de Stage.

LEPERLIER, G. (2001). **Réussir sa scolarité, (Re)motiver l'élève**, Lyon, Chronique Social.

LIEURY, A. et FENOUILLET, F. (2006). **Motivation et Réussite scolaire**, 2ème édition, Paris, Dunoud.

ROUX,J.CUREAU,J., LECOMTE,P., PORCHER,L., (1985). **La Motivation Pour Les Langues**, Association des Professeurs de Langues Vivantes, no:5. DESLANDRES, M. (directrice de la publication), Lyon, Vaudrey.

VIAU, R .(1999). **La Motivation Dans L'apprentissage du Français**, Québec, Erpi.

VIAU, R. (2005). **La Motivation en Contexte Scolaire**, 3ème édition, 2ème tirage, Bruxelles, De Boeck.

RESSOURCES EN LIGNE

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique de la Communauté Française de Belgique.(2007). **Marquer la relation** (le 25 novembre 2007)

< <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/266/fiche2.pdf> >

APANOVITCH E.(2002). Le Français dans le Monde, Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, Juillet-Août 2002 - N°322, **Apprenant démotivé: quel remède?** (le 23 décembre 2007)

< <http://www.fdlm.org/fle/article/322/motivation.php> >

CHAUMONT, M.J., site officiel du Sénat Français, **Rapport d'Information ,fait, au nom de la Commission des Finances, du Contrôle Budgétaire et des Comptes Economiques de la Nation sur l'Outil Diplomatique en Turquie**, (le 28 décembre 2007)

< <http://www.senat.fr/rap/r03-395/r03-3950.html> >

CORMIER, J. H. et J. , (2006). **Que Fait Mon Enfant à l'Ecole?- l'Apprentissage** (le 23 décembre 2007)

< <http://www.csrndn.qc.ca/discas/Parents/parentsApprentissage.html> >

DUVERGER J. Le Français dans le monde, Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français; N°320, Mars-avril 2002: l'Enseignement **Bilingue en Turquie: entre Tradition et Nécessaires Evolutions** (le 29 décembre 2007)

< <http://www.fdlm.org/fle/article/320/turquie.php> >

EUZET, J.P.(2004) L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, **Pourquoi un enseignant n'est plus ou pas motivé?** (le 11 novembre 2007)

< <http://www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/motivation.pdf> >

FENOUILLET, F.(1999). **Apprendre Autrement Aujourd'hui**, Cité des Sciences et de L'industrie, 10ème Entretiens de la Villette (le 20 octobre 2007)

<http://pagesperso-orange.fr/bernard.lefort/documents_captures/motivation_ecole.pdf >

Labaratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi, (2007). La pyramide des besoins de Maslow, (le 23 janvier 2008)

<http://lirhe.univ-tlse1.fr/publications/Autres/sup_gond_aes15.pdf>

KARSENTI, T.(2001). Université de New Brunswick, Canada, **La motivation de L'élève Bilingue à Apprendre Le Français en Immersion** (le 23 décembre 2007).

< <http://www.unb.ca/slec/Events/Actes/Karsenti.html> >

Site Officiel de l'Ambassade de France en Turquie (2007). **Les écoles françaises et francophones** (le 20 novembre 2007)

< <http://www.ambafrance-tr.org/spip.php?rubrique122> >

Viau, R. (2007). Département de Pédagogie, Université de Sherbrooke Volume 5, Numéro 3, Février 2000. **Des Conditions à Respecter pour Susciter la Motivation des Elèves** (Le 28 décembre 2007)

< <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html> >

ANNEXES

Note d'information et exemple de questionnaire

Chers collègues,

J'ai besoin de vos idées et suggestions pour trouver des réponses à certaines questions concernant mon mémoire dont le sujet est **“la motivation des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères”**. Les résultats de ce travail pourront être utilisés comme données dans ce mémoire que je vais présenter à l'Université Gazi/Ankara en mars 2008.

Je vous remercie de votre coopération.

Oktay BİÇER
Professeur de français

QUESTIONS

1- Que conseillez-vous aux professeurs qui ont des problèmes de motivation dans leur(s) classe(s) dans l'apprentissage de langue étrangère? Selon vous, quelle est la meilleure façon de motiver ces élèves?

2- Quels types de récompenses vous semblent être motivantes ?

3- Pourriez-vous donner un (des) exemple(s) d'activité ludique que vous pensez être amusant, intéressant et motivant pour l'apprentissage de français ?

Nom-Prénom:
Etablissement:

VOS REPONSES